

# EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCES

ОСВІТА ТА ПЕДАГОГІЧНА НАУКА

УДК 37.0

## ЗМІСТ

### СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ РОЗВИТКУ ОСВІТИ

**Караманов О. В.** Дидактичні засоби музейної педагогіки як елемент формування нового освітнього простору .....3

### ПЕДАГОГІКА ШКОЛИ

**Барнич О. В., Кравченко І. М., Турчина І. С.** Розвиток емоційного інтелекту при створенні креативних продуктів молодшими школярами на уроках читання .....12

### ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

**Бутенко Л.Л.** Наступність загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників в умовах тривірневої системи вищої освіти ..... 22

**Вошколуп Г. Ю.** Соціально-психологічні особливості формування конфліктологічної компетентності фахівця в трудовому колективі .....32

**Гетьман О. П.** Колористична підготовка майбутніх фахівців з перукарського мистецтва.....44

**Гусакова О. О.** Фасилітативні вміння майбутніх учителів іноземної мови: характеристика та структура .....53

### № 1 (176) 2021

Свідоцтво про державну реєстрацію  
КВ № 18722-7522ПР видано  
Міністерством юстиції України  
18.01.2012 року

Журнал внесено до переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») з педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 012 – Дошкільна освіта, 013 – Початкова освіта, 014 – Середня освіта (за предметними спеціальностями), 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями) – Наказ МОН України № 886 від 02.07.2020 р. (додаток № 4)  
Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних „Україніка наукова” (угода про інформаційну співпрацю № 30-05 від 30.03.2005 р.)  
Журнал має електронну версію (розміщено на сайті:  
<http://eps.luguniv.edu.ua/index.php/eps>)

#### ЗАСНОВНИК:

Державний заклад  
«Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка»

#### СКЛАД РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

##### Головний редактор

**Караман О. Л.**, доктор педагогічних наук,  
професор (Україна, м. Старобільськ)

##### Заступник головного редактора

**Савченко С. В.**, доктор педагогічних наук,  
професор, член-кореспондент НАПН України  
(Україна, м. Старобільськ)

##### Відповідальний секретар

**Бутенко Л. Л.**, кандидат педагогічних наук,  
доцент (Україна, м. Старобільськ)

##### Члени редакційної колегії

**Бабич В. І.**, доктор педагогічних наук, доцент  
(Україна, м. Старобільськ)

**Брей М.**, ВА (м. Ньюкасл-апон-Тайн,  
Великобританія), MSc, PhD (м. Едінбург, Великобританія), заслужений професор (Китай, м. Шанхай)

**Ваховський Л. П.**, доктор педагогічних наук,  
професор (Україна, м. Старобільськ)

**Жучок А. В.**, доктор фізико-математичних наук,  
професор (Україна, м. Старобільськ)

**Жучок Ю. В.**, доктор фізико-математичних наук,  
професор (Україна, м. Старобільськ)

**Заблюцький В. В.**, доктор наук з державного управління, професор (Україна, м. Старобільськ)

**Курило В. С.**, доктор педагогічних наук,  
професор, дійсний член НАПН України  
(Україна, м. Старобільськ)

**Лобода С. М.**, доктор педагогічних наук,  
професор (Україна, м. Київ)

**Лов'янова І. В.**, доктор педагогічних наук,  
доцент (Україна, м. Кривий Ріг)

**Максимчук Б. О.**, доктор педагогічних наук,  
доцент (Україна, м. Ізмаїл)

**Максимчук І. А.**, кандидат педагогічних наук,  
доцент (Україна, м. Маріуполь)

**Ніколаско І. О.**, кандидат філологічних наук,  
доцент (коректор) (Україна, м. Старобільськ)

**Отравенко О.В.**, кандидат педагогічних наук,  
доцент (Україна, м. Старобільськ)  
**Прошкін В.В.**, доктор педагогічних наук,  
професор (Україна, м. Київ)  
**Саснко В.Г.**, кандидат наук з фізичного виховання  
та спорту, доцент (Україна, м. Старобільськ)  
**Смулка Л.**, доктор педагогічних наук  
(Польща, м. Краків)  
**Харченко С.Я.**, доктор педагогічних наук,  
професор (Україна, м. Старобільськ)  
**Хриков Є.М.**, доктор педагогічних наук,  
професор (Україна, м. Старобільськ)  
**Шехавцова С.О.**, доктор педагогічних наук,  
професор (Україна, м. Старобільськ)

Журнал «Education and Pedagogical  
Sciences» («Освіта та педагогічна наука»)  
№ 1 (176) 2021  
підписаний до друку рішенням  
Вченої ради Державного закладу  
«Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка»  
(протокол № 7 від 26.03.2021 року)  
Видавництво ДЗ «Луганський національний уні-  
верситет імені Тараса Шевченка», пл. Гоголя, 1,  
м. Старобільськ, Луганська обл., 92703.  
Тел.: 066-798-7910  
e-mail: luguniv.info.edu@gmail.com  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 3459 від 09.04.2009 р.

Формат 60x84 1/8. Друк офсет. Папір офсет.  
Ум. друк. арк. 10,46  
Наклад 100. Зам. № 241. Ціна вільна  
Надруковано ПП „ВКП „Петіт”  
Вул. Федоренка, 10, м. Северодонецьк, 93400  
Тел./факс: (0652) 70-29-48.  
Свідоцтво про реєстрацію  
A01№000647 від 25.02.2011 р.

**Олійник І.В.** Підвищення культури наукової  
мови як важливий аспект формування дослід-  
ницької компетентності у майбутніх докторів  
філософії ..... 63

**Онищенко Н.П.** Підготовка майбутніх учи-  
телів засобами інноваційних технологій у  
процесі вивчення педагогічних дисциплін...72

## СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

**Белоліпцева О.В.** Практичний досвід форму-  
вання гендерної культури фахівців соціальної  
сфери в неформальній освіті дорослих ..... 81

**Відомості про авторів** ..... 89

**До уваги авторів.** Оформлення списку джерел  
та References ..... 90

### РЕДАКЦІЙНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

До друку приймаються статті, які публікуються авторами вперше. Стаття повинна містити виклад проміжних або кінцевих результатів наукової роботи, фіксувати науковий пріоритет автора.

Структура статті: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями (**Постановка проблеми**); аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття (**Аналіз актуальних досліджень**); формулювання цілей статті (**Мета статті**); визначення методології та методики дослідження (сукупність методів дослідження, їх основний зміст, характеристики і показники, які вони фіксують, та одиниці вимірювання) (**Методологія та методи дослідження**); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів (**Виклад основного матеріалу**); висновки та перспективи подальших досліджень (**Висновки та перспективи подальших досліджень**).

Рукопис статті друкується у форматі А4, кегль 14, гарнітурою Times New Roman, поля: верхнє, нижнє – 2 см, лівє – 3 см, правє – 1,5 см, міжрядковий інтервал – полуторний. Обсяг статті – 12-20 сторінок (без списку джерел).

Інформація про УДК розташовується після назви статті у верхньому лівому кутку без відступів. Перед текстом статті вказується інформація про автора: прізвище, ім'я, по батькові; науковий ступінь, вчене звання; посада; місто, країна; електронна адреса; ORCID ID. У разі відсутності ORCID ID можна отримати за посиланням <https://orcid.org/register>.

Покликання на джерела подаються в круглих дужках, включаючи прізвище автора та рік видання (Савченко, 2012) або (Савченко, 2012; Хриков, 2013). Якщо використовуються цитати, статистика тощо, то вказується номер сторінки покликання (Bruner, 2012, p. 24).

Список використаних джерел подається наприкінці статті після слова „Література” й оформлюється відповідно до ДСТУ 8302:2015 (зразок оформлення літератури представлено на сайті журналу [http://eps.luguniv.edu.ua/mediafiles/Requirements\\_for\\_articles.pdf](http://eps.luguniv.edu.ua/mediafiles/Requirements_for_articles.pdf)). Бібліографічний опис джерела подається з абзацу в алфавітному порядку без нумерації; ім'я автора (або перше слово назви) виділяється жирним. До статті також додається перелік використаних джерел латиницею (**References**). Для оформлення References обов'язковим є АРА-стиль.

Статтю закінчують 3 *анотації*, кожна обсягом 22 рядки, українською, російською та англійською мовами. Кількість ключових слів – 5-8. Текст анотації має відповідати загальним вимогам щодо стилістики анотації.

Для публікації статті необхідно надіслати електронною поштою на адресу [lbutenko@gmail.com](mailto:lbutenko@gmail.com) такі матеріали: *інформація про автора* українською та англійською мовами (прізвище, ім'я, по-батькові, посада, науковий ступінь, учене звання, поштова адреса, контактний телефон, електронна адреса); *стаття*; для осіб, які не мають наукового ступеня, відсканована рецензія доктора наук (підпис рецензента повинен бути завіреним у відділі кадрів установи або печаткою факультету (інституту). Приклад підпису файлів: Іванов\_Інформація\_про\_автора, Іванов\_стаття.

Статті, подані до журналу, проходять процедуру рецензування. Статті, що не відповідають установленим вимогам оформлення й подання, не розглядаються й не публікуються. Редакція зберігає за собою право на редагування та скорочення статей.

# ДИДАКТИЧНІ ЗАСОБИ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК ЕЛЕМЕНТ ФОРМУВАННЯ НОВОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

УДК 069.12: 37.014.5-028.22-044.247

DOI : 10.12958/2227-2747-2021-1(176)-3-11

**Караманов Олексій Владиславович,**

доктор педагогічних наук,

Львівський національний університет імені Івана Франка,

доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи,

завідувач Науково-навчальної лабораторії музейної педагогіки

м. Львів, Україна

akaramanov@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0067-0747>

**Для цитування:** Караманов О. В. Дидактичні засоби музейної педагогіки як елемент формування нового освітнього простору. *Освіта та педагогічна наука*. 2021. № 1 (176). С. 3 – 11.

**References (стандарт APA):** Karamanov, O.V. (2021). Dydaktychni zasoby muzeinoi pedahohiky yak element formuvannia novoho osvitnoho prostoru [Didactic Tools of Museum Pedagogy as an Element for the Formation of the New Educational Space]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 1 (176), 3 – 11 [in Ukrainian].

**Постановка проблеми.** Сучасний музей уособлює важливий заклад культури, однією з найголовніших функцій якого є організація безпосередньої роботи з відвідувачами на експозиції. Такій роботі може бути притаманний багатоманітний, різноплановий та різнобічний характер, зумовлений віковими та соціальними відмінностями відвідувачів, їхньою мотивацією та спрямованістю, відкритістю до комунікації.

Водночас експозиційна робота з відвідувачами, особливо коли йдеться про дитячу та студентську аудиторію, потребує спеціальних дидактичних засобів, які уможливають її педагогічне осмислення, наповнюють відповідним змістом різні види активності, сприяють усвідомленню глибинного значення музейних предметів тощо.

**Аналіз актуальних досліджень.** У контексті нашого дослідження наголоси-

мо на тому, що порушена проблематика не була предметом цілісного ґрунтовного вивчення в науковій літературі. Наявні розвідки присвячено аналізу дидактичних засобів у музеї лише фрагментарно, у контексті вивчення різних навчальних предметів та позашкільної діяльності (Г. Дудіна, Н. Іванова, Т. Іргашева, І. Кулик, О. Любич, В. Снагощенко, А. Цабала), аналізу музейного предмета (С. Троянська), сучасних феноменів культури (А. Кармін, А. Костіна, А. Кравченко, М. Нікішин, А. Фліер та ін.).

Особливістю досліджуваної теми є потреба в

комплексному вивченні, адже її практична спрямованість потребує належного теоретичного осмислення, позаяк цікаві ідеї реалізації дидактичних матеріалів у музеях активно застосовуються на локальному рівні, здебільшого копіюючи або наслідуючи відомі напрацювання в цій галузі.

Прикладне значення нашого дослідження виходить із необхідності систематизації, розмежування та узагальнення ролі різних видів дидактичних засобів у музейному просторі.

**Мету статті** визначаємо як аналіз можливостей застосування сучасних дидактичних засобів у просторі музею в контексті формування нового освітнього простору.

#### **Методологія та методи дослідження.**

Методологія дослідження впливає з аналізу різних видів дидактичних музейних засобів під час їх використання на основі власного досвіду організації музейно-педагогічної діяльності з учнями та студентами, а також вивчення сучасних музейних програм і проєктів. Крім того, реалізація поставленої мети передбачала застосування таких методів дослідження: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, бесіди з учителями загальноосвітніх шкіл, викладачами університетів, працівниками музейних закладів щодо ефективності відповідних засобів навчання в музеї.

У своїй роботі виходимо з розуміння засобів навчання в просторі музею як важливих елементів творення нового освітнього простору в контексті взаємодії академічної й неформальної освіти. Новий освітній простір, будучи за своєю специфікою відкритим до інновацій, медіативним та компетентнісним, у такий спосіб узгоджується із сучасним розумінням простору музею.

**Виклад основного матеріалу.** У зв'язку з цим підкреслимо, що, перебуваючи в просторі музею, беручи участь у різних формах комунікації та виконуючи

різні завдання, учні та студенти можуть швидко навчитися не лише критично мислити, а й набувати навичок опрацювання інформації, проведення експериментів, конструювання моделей та різних алгоритмів діяльності (Караманов, 2017б, с. 44).

У контексті дослідження зазначимо, що зазвичай співробітники музеїв піклуються про інформованість своїх відвідувачів, адже кожен музей здебільшого має у своєму арсеналі різноманітні путівники, друквані матеріали до різних музейних виставок, а кожен відвідувач потребує освоєння музейної інформації в зручному для себе темпі відповідно до свого віку, освіти, фахових знань, що створює сприятливі умови для його спілкування з музейним предметом.

Так, перед відвідинами музею можна вивчати інформацію про нього за допомогою музейних каталогів, журналів або матеріалів наукових конференцій; безпосередньо в музеї якраз виникає потреба в якісних дидактичних засобах (путівниках, інформаційних листках, «робочих зошитах» тощо), що закріплюється разом з музейним педагогом у форматі екскурсії, лекції, наукового семінару, майстер-класу, урочистості, різних творчих акцій за допомогою різних стратегій музейної комунікації.

Якісне проєктування музейної роботи неможливе без розробки засобів навчання – продуктів спільної розробки вчителів, методистів, музейних педагогів з метою підвищення якості й результативності навчальної та просвітницької діяльності. У цьому контексті відзначимо так званий *візуальний ряд* – комбінацію різних образів і зображень, які сприймаються у своїй сукупності і створюють «загальне зорове враження». Ідеться про візуальні засоби навчання в просторі музею, які ототожнюються з терміном «засоби музейної педагогіки».

Засоби музейної педагогіки визначаємо як дидактичне забезпечення, предметів матеріальної та духовної культури (елементи матеріальної і нематеріальної культурної спадщини), що сприяють ефективній реалізації музейно-педагогічного процесу (Караманов, 2020, с. 55). Зазвичай такі засоби мають візуальний характер, що зумовлено самими особливостями сприйняття матеріалу музейної експозиції та можливостями організації на ній педагогічної взаємодії різних рівнів активності.

У зв'язку із наведеним вище наголосимо, що візуалізація передбачає ефективне згортання і стиснення інформації. Це дозволяє представляти її в компактному й зручному для споживача вигляді, орієнтуватися не тільки на саме засвоєння знань, а й на прийоми його засвоєння та способи мислення. У музейному просторі завдяки цьому бачимо взаємозв'язок та відношення між різними предметами, а отже, пов'язуємо окремі частини і фрагменти знань у єдине ціле (Караманов, 2017а, с. 88).

Візуалізація в просторі музею за своєю спрямованістю передбачає унаочнення різних історичних подій, процесів, явищ, що відповідає типу та профілю відповідного закладу.

Застосування візуальної музейної дидактики у взаємодії зі шкільною та студентською аудиторією під час реалізації різних форм навчання дозволяє забезпечити ефективність заняття в музеї, створюючи ефект «причетності» та присутності.

Як відомо, для дітей шкільного віку характерним є домінування зображення над текстом. Зображення слугує потужним інструментом для передачі основного змісту інформації й важливим елементом мотивації навчальної діяльності. Візуальні матеріали можуть бути одним із джерел знань, виконувати роль вступу до уроків, доповнювати текстові

матеріали і приносити неоціненну допомогу в процесі запам'ятовування різних видів діяльності (Караманов, 2017а, с. 88 – 89). Разом з тим для учнів вони можуть бути цінним елементом для узагальнення та розширення картини світу, слугуючи потужним інформаційним ресурсом реконструкції та актуалізації культурної спадщини минулого.

Для студентів візуалізація сприяє формуванню елементів професійного мислення за рахунок систематизації, концентрації й виокремлення найбільш значущих та істотних елементів музейної експозиції, активізації проблемно-пізнавальної діяльності.

Важливим інноваційним підходом до поставленої проблеми є, на нашу думку, ідея спільного створення педагогами з учнями та студентами різних аудіовізуальних дидактичних засобів навчання для застосування в музеї. Серед них, перш за все, відзначимо:

- музейні проморолики;
- музейні аудіогіди та QR-коди;
- віртуальні мобільні девайси та додатки;
- музейні фільми;
- музейні перформанси-імпровізації;
- музейні презентації.
- дидактичні мініплакати;
- музейні постери;
- ігрові настільні (настінні, підлогові) карти;
- музейні ігрові та інтерактивні півтінники;
- музейні паспорти;
- маршрутні листки активності («карти праці»);
- робочі зошити.

*Музейні проморолики* є своєрідною візитівкою музейних закладів, вони створюють образ музею в реальному та віртуальному просторі, наповнюючи його інформацією про місію та призначення му-

зею, актуальні напрями його роботи з відвідувачами, у такий спосіб привертаючи увагу до змісту експозицій. Крім того, вони можуть ефективно застосовуватися під час вивчення різних шкільних предметів. Для прикладу, під час вивчення іноземної мови музейні рекламні ролики поряд з функцією наочності та тренування сприйняття можуть виконувати роль засобів-стимулів для розвитку мовлення, поглиблення лінгвокультурних знань та когнітивної рефлексії про особливості пізнання й відображення світу за допомогою вербальних знаків (Іванова, 2019, с. 129).

*Музейні аудіогіди та QR-коди* організують можливості для доступного та послідовного ознайомлення з різними елементами музейної експозиції; вони часто доповнюють розповідь екскурсовода та дозволяють відвідувачу обирати необхідний темп і характер знайомства з різними предметами, постійно репрезентуючи величезні обсяги основної та додаткової інформації, яка з об'єктивних причин не може бути повністю представлена на експозиції.

*Віртуальні мобільні девайси та додатки* дозволяють відвідувачу краще осягнути простір експозиції, заглибитись у її зміст та виявити індивідуальні сенси й цінність відповідно до індивідуальних потреб, пізнавальних інтересів, власної системи цінностей. Чимало музеїв мають розроблену систему таких додатків, які можна скачувати на платформах iOS та Android. Крім того, усе більшої популярності набувають мобільні додатки, інтегровані в системи Google Arts & Culture, Google Expedition, Mozaik Education, Europeana, Heritage on the Edge, Smithsonian Open Access, The Run Around, mozaBook та ін.

*Музейні фільми* слугують потужним дидактичним знаряддям, розкриваючи потенціал, навчальні та виховні можливості музейних експонатів, стимулюють розроб-

ку ідей різних медіапродуктів до важливих дат і подій. Проектування та створення фільмів (зазвичай тривалістю не більше 10 – 15 хвилин) передбачає осмислення історичного контексту музею, відбір потрібних музейних артефактів, які б могли стати виразниками певного історичного часу, підготовку плану-сценарію та безпосередню роботу із запланованими сюжетами, які повинні мати пізнавально-виховний характер, стимулювати до дискусій, рефлексій, обміну думками, розмірковувань.

*Музейні презентації* засвідчують результати індивідуальної / групової роботи учнів / студентів у просторі музею під час виконання творчих проєктів. Зазвичай їх виконанню притаманний груповий характер, що зумовлює плідну спільну роботу з матеріалами експозиції, проведення рольових ігор шляхом відтворення, перетворення та інсценізації побаченого в музеї.

*Дидактичні мініплакати* відображають специфіку педагогічної взаємодії в просторі музею на основі широкого використання різних характеристик та символічних ознак музейних предметів, створення власних інтерпретаційних текстів за їх змістом. Наголосимо, що вони самі по собі становлять цінність, адже є своєрідним синтезом музейних предметів, котрі відображають та ілюструють історію музею, його місію, традиції, суспільні погляди.

*Музейні постери* дають змогу візуалізувати музейний простір головню на тимчасових виставках, слугуючи важливим систематизувальним та узагальнювальним джерелом, що розкриває характер і спрямованість музейних експонатів, стимулює розробку креативних ідей для їх можливого застосування в різних сферах соціального життя.

*Ігрові настільні (настінні, підлогові) карти* створюють умови для повноцінного відчуття атмосфери музею та за-



безпечують своєрідне «занурення» в діяльність музею з безпосереднім залученням ігрових технологій (ед'ютейнменту).

Дидактичні карти на підлозі, спроектовані у вигляді інтерактивної гри або музейного маршруту, що може відбуватися паралельно з проведенням екскурсії, уможливають проведення низки паралельних видів музейної активності, які доповнюють один одного, наприклад, ми можемо розпочати за допомогою цих карт пізнавальний музейний квест, навчально-просвітницьку гру, предметно-пошукову роботу, заняття у форматі сторітелінгу.

*Музейні ігрові та інтерактивні путівники* є прикладами дидактичних засобів, які перетворюють похід до музею на захоплювальну та пізнавальну розвагу та гру. На відміну від традиційних музейних путівників, вони є невід'ємною частиною інтерактивної діяльності музею, новими інструментами, що забезпечують якісний діалог музейного закладу з відвідувачами різного віку. Здебільшого такі путівники, поряд із наявністю стислої довідкової інформації про виставку та окремі експонати, є сукупністю інформаційних, ігрових завдань та запитань, спрямованих на взаємодію відвідувачів з різними музейними об'єктами (Космолінська, 2019).

*Музейні наспорти* фіксують виконання різних завдань у музеї (-ях) у процесі музейно-педагогічної взаємодії. Вони виконують роль своєрідних ітинераріїв (путівників з описом маршрутів, «едукативних стежок» та «станцій» для виконання різних форм роботи) у просторі музею, засвідчують присутність відвідувачів у різних музейних закладах, стимулюють та заохочують учнів та студентів до виконання дослідницьких, пошукових і творчих завдань.

*Маршрутні листки активності, або «карти праці»*, так само дозволяють оптимально використовувати музейний

простір з ігровою метою для створення різних «музейних станцій» – центрів інтерактивної взаємодії з відвідувачами. Вони сприяють організації рефлексивної діяльності під час безпосередньої роботи на експозиції, стимулюють до групової роботи та роботи над спільними, груповими й індивідуальними проектами.

*Робочі зошити* посідають особливе місце в системі дидактичних музейних засобів та методичних указівок щодо організації самостійної роботи школярів і студентів у просторі музею. Здебільшого вони становлять оригінально оформлені та добре проілюстровані брошури із завданнями для роботи в музеї, допомагають учителям в освоєнні мови музейної експозиції та оцінки музейних експонатів з позиції їхньої історичної та художньої значущості, що важливо для формування навчальної культури школярів. Ці зошити розробляються для дітей різного віку відповідно до тематики шкільної програми з метою поглиблення та розширення знань і навичок дітей з певних тем (Столяров, 2004, с. 180).

Типовий робочий зошит складається з трьох частин: перша охоплює коротку інформацію про пам'ятки, що використовуються на занятті; друга орієнтована на спільну роботу вчителя й учня; третя виконує своєрідну презентаційну роль для демонстрації виконаних завдань.

Загалом призначення таких зошитів полягає в:

- концентрації уваги на обраних музейними педагогами пам'ятках і заохоченні школярів до їх аналізу;
- здатності усвідомлювати цінність музейної пам'ятки;
- стимулюванні дитини до творчої діяльності шляхом активізації її мислення;
- формуванні просторово-часових уявлень шляхом використання

методів порівняльного аналізу пам'яток;

- розвитку вмінь висловлювати своє ставлення до відповідних експонатів (Столяров, 2004, с. 180).

Представлені дидактичні засоби уособлюють типовий, але далеко не повний перелік, адже їхня тематика та змістове наповнення дедалі більше розширюються, виходячи з еволюції самих музейних закладів у світовому та вітчизняному просторі.

Разом з тим ми не можемо повною мірою віднести до дидактичних засобів музейні інсталяції, інтерактивні фотозони, мультимедіа як допоміжний інструмент, різні ефекти віртуальної (VR) та доповненої реальності (AR), оскільки вони належать до елементів музейної експозиції.

Уважаємо, що особливістю застосування дидактичних засобів у просторі музею може слугувати їхній технологічний характер (доступність, раціональність, економія часу, певна алгоритмізація), зумовлений певними універсальними підходами щодо можливої розробки та проектування цих засобів. Чимало таких засобів сприяють виробленню перцептивного досвіду взаємсприйняття і взаєморозуміння однолітків, розвитку навичок взаємодії в новій групі однолітків (співпраця, сприяння під час вирішення навчальних завдань, оволодіння навичками участі в дискусіях, вияв ініціативи під час запрошення до навчального діалогу учнів і вчителя) (Иргашева, 2015, с. 83 – 84).

Спрямованість музейних дидактичних засобів на формування нового освітнього простору знаходить своє вираження в їхньому розвивальному характері, особливостях сприйняття та орієнтації на результат у процесі педагогічної діяльності. Це зумовлює звернення до принципів цілеспрямованості, структурності, цілісності, відкритості, рефлексивності, персоналізації, самостійності та активності.

Відомо, що чимало дидактичних принципів дають змогу ототожнювати музейну педагогіку з технологією навчання, що значно розширює її потенціал та можливості відносно проектування якісно нових музейних занять для різновікової аудиторії.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, зіставлення різних підходів щодо визначення оптимальних принципів та засобів музейного заняття дає підстави стверджувати, що музей у сучасних умовах повинен стати відкритим для відвідувача, партнерів та потенційних клієнтів, які потребують використання музейних артефактів, а також орієнтуватися на запити зовнішніх споживачів послуг з урахуванням своїх інтересів, стати конкурентоспроможним у сфері культури та соціального розвитку (Гиль, 2008, с. 38). У такий спосіб музей під час застосування дидактичних засобів формує новий простір освіти, орієнтуючись на особистісно зорієнтовану та креативну парадигми, гуманістичний характер навчання й виховання, індивідуальний підхід до учня / студента.

Отже, дидактичні засоби навчання є потужним розвивальним чинником та елементом комунікації для організації навчальної та пізнавальної діяльності в музеї в контексті формування нового освітнього простору закладу середньої та вищої освіти. Ми вважаємо, що роль таких засобів на сучасному етапі реформування вітчизняної середньої та вищої освіти є недооціненою, адже вони можуть якісно змінити конфігурацію застосування різних засобів навчання в середній та вищій школі.

Перспективи подальших досліджень з порушеної проблематики ми вбачаємо в розробці методики застосування дидактичних засобів навчання в музеях різного типу і профілю, узгодженні міждисциплінарних аспектів візуальної музейної дидактики під час проектування інтегрованих занять у музейному просторі для учнів та студентів.



## Література

**Гиль А. Ю.** Эволюция музея в контексте становления информационного общества. *Вестник Том. гос. ун-та.* 2008. № 306. С. 35 – 38.

**Иванова Н. В.** Музейные рекламные ролики как средство обучения иностранному языку и культуре. *Наука и школа.* 2019. № 6. С. 125 – 131.

**Иргашева Т. Г., Белова С. А.** Система музейных средств и ее применение в ходе обучения составлению экскурсионных сообщений учащихся 5 – 8-х классов. *Вестник Том. гос. пед. ун-та.* 2015. № 9 (162). С. 81 – 84.

**Караманов А. В.** Визуальные средства обучения в пространстве музея: возможности применения в работе со школьниками и студентами. *Музей как образовательное пространство: сборник материалов Всерос. науч.-практ. конф. по музейной педагогике «Музей как образовательное пространство: инновационные формы работы с посетителем» (21 – 24 июня 2017 г., г. Петрозаводск) /* Федер. гос. бюджет. учреждение культуры «Гос. историко-архитектур. и этнограф. музей-заповедник «Киж»; под общ. ред. И. В. Павловой. Петрозаводск: Издательский центр музея-заповедника «Киж», 2017а. С. 86 – 89.

**Караманов О. В.** Музейна педагогіка і STEAM-освіта: нові можливості для інновацій. *Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи: матеріали П'ятої наук.-практ. конф. (Київ, 28 – 29 вересня 2017 р.) /* Національний Києво-Печерський історико-культурний заповідник. Київ: НКПІКЗ, 2017б. С. 43–45.

**Караманов О. В.** Педагогічна діяльність музеїв в сучасному освітньому просторі України: монографія. Львів: Сполум, 2020. 452 с.

**Космолінська Н., Магдиш І.** Гра в музеї. Львів: Вид-во Старого Лева, 2019. 136 с.

**Столяров Б. А.** Музейная педагогика. История, теория, практика: учеб. пособие. Москва: Высш. шк., 2004. 216 с.

## References

**Gil', A. Ju.** (2008). Jevoljucija muzeja v kontekste stanovenija informacionnogo obshhestva [The Evolution of the Museum in the Context of the Formation of the Information Society]. *Vestnik Tom. gos. un-ta – Tomsk State University Journal*, 306, 35-38 [in Russian].

**Ivanova, N. V.** (2019). Muzejnye reklamnye roliki kak sredstvo obuchenija inostrannomu jazyku i kul'ture [Museum Commercials as a Means of Teaching a Foreign Language and Culture]. *Nauka i shkola – Science and School*, 6, 125-131 [in Russian].

**Irgasheva, T. G., & Belova, S. A.** (2015). Sistema muzejnyh sredstv i ee primenenie v hode obuchenija sostavleniju jekskursionnyh soobshhenij uchashhihsja 5–8-h klassov [The System of Museum Funds and its Application in the Course of Teaching the Compilation of Excursion Messages for Secondary School Students in Grades 5-8]. *Vestnik Tom. gos. ped. un-ta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 9 (162), 81-84 [in Russian].

**Karamanov, A. V.** (2017a). Vzual'nye sredstva obuchenija v prostranstve muzeja: vozmozhnosti primenenija v rabote so shkol'nikami i studentami [Visual Learning Tools in the Museum Environment: the Possibility of Using the Work with Schoolchildren and Students]. I. V. Pavlova (Eds.). *Muzej kak obrazovatel'noe prostranstvo – Museum as an Educational Space.* (pp. 86-89). Petrozavodsk : Izdatel'skij centr muzeja-zapovednika «Kizhi» [in Russian].

**Karamanov, O. V.** (2017b). Muzejna pedagohhika i STEAM-osvita: novi mozhlyvosti dlja innovacij [Museum Pedagogy and STEAM Education: New Opportunities for Innovation]. *Muzejna pedagohhika – problemy,*

*sjoghodennja, perspektyvy – Museum Pedagogy – Problems, Present, Prospects.* (pp. 43-45). Kyiv: NKPIKZ [in Ukrainian].

**Karamanov, O. V.** (2020). *Pedagogohichna dijalnijstij muzejiv v suchasnomu osvitnjomu prostori Ukrainy* [Pedagogical Activity of Museums in the Modern Educational Space of Ukraine]. Lviv: Spolom [in Ukrainian].

**Kosmolinsjka, N., & Maghdysh, I.** (2019). *Ghra v muzej* [Game in a Museum]. Lviv: Vydavnytstvo Starogho Leva [in Ukrainian].

**Stoljarov, B. A.** (2004). *Muzejnaja pedagogika. Istorija, teorija, praktika* [Museum Pedagogy. History, Theory, Practice]. Moscow: Vysshaja shkola [in Russian].

\*\*\*

### **Караманов О. В. Дидактичні засоби музейної педагогіки як елемент формування нового освітнього простору**

У статті розглянуто різні види дидактичних музейних засобів, які використовуються під час організації музейно-педагогічної діяльності з учнями та студентами. Якісне проектування музейної роботи неможливе без розробки засобів навчання, котрі дозволяють підвищити якість і результативність навчальної та просвітницької діяльності в просторі музею.

Автор розглядає засоби музейної педагогіки як елементи дидактичного забезпечення, предметів матеріальної та духовної культури, що сприяє ефективній реалізації музейно-педагогічного процесу, є потужним інформаційним ресурсом реконструкції та актуалізації культурної спадщини минулого.

Виокремлено та проаналізовано основні аудіовізуальні дидактичні засоби в просторі музею – музейні проморолики; музейні аудіогіди та QR-коди; віртуальні мобільні девайси та додатки; музейні фільми; музейні перформанси-імпровізації; музейні презентації, дидактичні мініплакати; музейні постери; ігрові настільні (настінні, підлогові) карти; музейні ігрові та інтерактивні

путівники; музейні паспорти; маршрутні листки активності («карти праці»); робочі зошити. Акцентовано, що особливістю застосування дидактичних засобів у просторі музею може слугувати їхній технологічний характер, зокрема доступність, раціональність, економія часу, певна алгоритмізація.

Автор звертає увагу на значення дидактичних музейних засобів для формування нового освітнього простору, що орієнтується на сучасні освітні парадигми, гуманістичний характер навчання й виховання, індивідуальний підхід до учня / студента.

*Ключові слова:* музей, музейна педагогіка, музейно-педагогічний процес, дидактичні музейні засоби, новий освітній простір, візуалізація, актуалізація культурної спадщини.

### **Караманов А. В. Дидактические средства музейной педагогики как элемент формирования нового образовательного пространства**

В статье рассмотрены различные виды дидактических музейных средств, используемых при организации музейно-педагогической деятельности с учениками и студентами. Качественное проектирование музейной работы невозможно без разработки средств обучения, которые позволяют повысить качество и результативность учебной и просветительской деятельности в пространстве музея.

Автор рассматривает средства музейной педагогики как элементы дидактического обеспечения, предметов материальной и духовной культуры, что способствует эффективной реализации музейно-педагогического процесса, выступает мощным информационным ресурсом реконструкции и актуализации культурного наследия прошлого.

Выделены и проанализированы основные аудиовизуальные дидактические средства в пространстве музея – музейные проморолики; музейные аудиогиды и QR-коды;

виртуальные мобильные девайсы и приложения; музейные фильмы; музейные перформансы-импровизации; музейные презентации, дидактические мини-плакаты; музейные постеры; игровые настольные (настенные, напольные) карты; музейные игровые и интерактивные путеводители; музейные паспорта; маршрутные листы активности («карты работы»); рабочие тетради. Акцентируется, что особенностью применения дидактических средств в пространстве музея может выступать их технологический характер, в частности доступность, рациональность, экономия времени, определенная алгоритмизация.

Автор обращает внимание на значение дидактических музейных средств в контексте формирования нового образовательного пространства, ориентируется на современные образовательные парадигмы, гуманистический характер обучения и воспитания, индивидуальный подход к ученику / студенту.

*Ключевые слова:* музей, музейная педагогика, музейно-педагогический процесс, дидактические музейные средства, новое образовательное пространство, визуализация, актуализация культурного наследия.

### **Karamanov O.V. Didactic Tools of Museum Pedagogy as an Element for the Formation of the New Educational Space**

The article considers various types of didactic museum tools used in organizing museum and pedagogical activities with schoolchildren and students. High-quality design of museum work is impossible without the development of teaching tools that

improve the quality and effectiveness of educational activities in the museum space.

The author addresses the means of museum pedagogy as elements of didactic support, objects of material and spiritual culture, which contributes to the effective implementation of the museum and pedagogical process, acts as a powerful information resource for the reconstruction and actualization of the cultural heritage of the past.

The main audio-visual didactic means in the space of the museum have been highlighted and analysed – museum promo videos; museum audio guides and QR codes; virtual mobile devices and applications; museum films; museum performances-improvisations; museum presentations, didactic mini-posters; museum posters; game table (wall, floor) maps; museum game and interactive guides; museum passports; route sheets of activity («work maps»); workbooks.

The author emphasizes that the peculiarity of the use of didactic tools in the space of the museum can be their technological nature, in particular, availability, rationality, time saving, and certain algorithmic character.

The author draws attention to the importance of didactic museum tools in the context of the formation of the new educational space, focuses on modern educational paradigms, the humanistic nature of teaching and education, an individual approach to schoolchildren and university students.

*Keywords:* museum, museum pedagogy, museum pedagogical process, didactic museum facilities, the new educational space, visualization, actualization of cultural heritage.

# РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПРИ СТВОРЕННІ КРЕАТИВНИХ ПРОДУКТІВ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ

УДК 373.3.015.311:811.161.2

DOI : 10.12958/2227-2747-2021-1(176)-12-21

## **Барнич Оксана Вікторівна,**

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри мов і методики їх викладання,

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка,

м. Чернігів, Україна

[o.v.barnych@gmail.com](mailto:o.v.barnych@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-5969-3217>

## **Кравченко Ірина Миколаївна,**

здобувач СВО «магістр» факультету дошкільної, початкової освіти і

мистецтв,

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка,

м. Чернігів, Україна

[cnnik1974@gmail.com](mailto:cnnik1974@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0001-9654-1474>

## **Турчина Ірина Станіславівна,**

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти,

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка,

м. Чернігів, Україна

[irturch@i.ua](mailto:irturch@i.ua)

<https://orcid.org/0000-0002-3794-7666>

**Для цитування:** Барнич О. В., Кравченко І. М., Турчина І. С. Розвиток емоційного інтелекту при створенні креативних продуктів молодшими школярами на уроках читання. *Освіта та педагогічна наука*. 2021. № 1 (176). С. 12 – 21.

**References (стандарт APA):** Barnych, O. V., Kravchenko, I. M., & Turchyna, I. S. (2021). Rozvytok emotsiinoho intelektu pry stvorenni kreatyvnykh produktiv molodshymy shkoliaramy na urokakh chytannia [The Development of Emotional Intelligence in the Process of Creative Activity of Primary School Students in Reading Lessons]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 1 (176), 12 – 21 [in Ukrainian].

**Постановка проблеми.** Концепція «Нова українська школа» насамперед впливає на формування в учнів предметних компетентностей та соціальної активності, а також сприяє духовно-емоційному розвитку

молодших школярів. Наразі існує гостра потреба не лише в інтеракції суб'єктів освітнього процесу, а й у примноженні їхніх знань, практичних умінь та навичок у

контексті розвитку емоційного інтелекту. Тому сучасна школа має на меті змінити модель навчання, яка ще донедавна пропагувала засвоєння непомірної кількості знань та використання репродуктивних методів, які не мали у своєму арсеналі творчого, дослідницького, емоційно-соціального компонентів. Нова модель навчання прагне до виховання креативного, духовного та емпатійного школяра, який здатний успішно використовувати власний внутрішній емоційний ресурс без шкоди для себе та оточення, трепетно ставитися до настроїв інших людей, розуміти емоційно-ціннісні підтексти.

Загальновідомо, що молодший шкільний вік є відправною точкою для розвитку емоційного інтелекту. Урок читання в початковій школі є джерелом розвитку морально-етичної, емоційно-почуттєвої сфери учнів початкової школи. Відзначаючи багатий емоційний потенціал творів різних жанрів та стилів у підручниках з читання, варто пам'ятати, що здобувач початкової освіти зазвичай сприймає твір з мінімальним емоційним відгуком. Звинувачувати в цьому учня неприпустимо, оскільки літературна творчість завжди є суб'єктивним поглядом автора твору на світ і не повинна подобатися та бути близькою для всіх. Проте часто передумовою відсутності учнівської емоційної реакції є те, що школярі не розуміють учинків, думок, емоцій, мотивів героя твору. Під час написання власних прозових чи поетичних творів учні стикаються з тією самою проблемою, що й визначає актуальність нашого дослідження.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблемі розвитку емоційно-почуттєвої сфери присвячено роботи таких учених, як Р. Бар-Он (Reuven Bar-On), Д. Гоулман (Daniel Goleman), Дж. Майер (John Mayer), П. Саловей (Peter Salovey).

Останнім часом посилюється інтерес до вивчення емоційного інтелекту як визначальної ознаки свободи внутрішнього світу людини (Г. Березюк), до обґрунтування взаємозв'язку емоційного інтелекту та креативності (Е. Торренс), до вивчення функційних особливостей емоційного інтелекту (М. Шпак), до здійснення системного теоретичного дослідження емоційного інтелекту, а саме до періодизації розуміння його значення й характеристик від античних часів (М. Савчук), до окреслення чинників розвитку емоційного інтелекту (І. Сухопара), до дослідження гендерних особливостей розвитку емоційного інтелекту (О. Лелюх-Степанчук), до представлення методологічного інструментарію, програм тренінгів для розвитку емоційної креативності (С. Дерев'яненко) тощо.

Утіленням ідей Нової української школи з питання набуття учнями емоційної компетентності в умовах реформування початкової ланки освіти активно займаються Н. Бібік, Н. Дятленко, О. Мартинчук, Ю. Найда, О. Онопрієнко, О. Савченко, Н. Софій, Р. Шиян та ін.

На сьогодні проведено значну кількість наукових досліджень, однак окреслену нами проблему висвітлено на низькому практичному рівні, тому вона потребує подальшого вивчення й реалізації в контексті становлення читацької позиції учнів молодшого шкільного віку.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні значення і способів розкриття емоційно-почуттєвого стану героя в процесі складання власних текстів і створення креативних продуктів молодшими школярами на уроках читання.

**Методологія та методи дослідження.** Методологічним підґрунтям роботи є особистісний, діяльнісний та компетентнісний підходи до навчання, виховання й розвитку. Дослідження ґрунтується на за-

гальнонаукових принципах цілісності, системності, інформаційності та когнітивності.

Для досягнення поставленої мети використано низку методів науково-педагогічного дослідження: теоретичний аналіз та синтез, систематизація поглядів та ідей науковців, узагальнення передового педагогічного досвіду.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасні уроки читання в початковій школі повинні виходити за межі ознайомлення учнів з українськими чи зарубіжними авторами та вивчення віршів напам'ять за програмою. Уроки мають створювати атмосферу, придатну для вияву креативності, творчості, емоційного самовираження кожного школяра засобами створення творчих продуктів. Актуальні слова попереднього міністра освіти (2016 – 2019) Лілії Гриневич: «Ми не можемо навчати сучасних дітей так, як 20 років тому...» (Котяхова, 2019, с. 17). У цьому зв'язку розвиток літературної творчості молодших школярів варто розпочинати із мотивації, створення емоційно комфортного середовища в класі, що розкріпає їхню думку й уяву, породжує розуміння, взаєморозуміння й діалог. За таких умов кожна дитина захоче сказати своє слово: придумати свою казку, свою загадку, розповісти про свої спостереження, пригоди, виявити почуття, малюючи, граючи в інсценізації тощо. Усе це буде характеризувати її індивідуальність, стиль та спосіб мислення, коло мрій та хвилювань.

Особливого значення для продукування творчих ідей набуває фантазування. Дитячий письменник-фантаст Джанні Родарі в книзі «Грамматика фантазії: введення у мистецтво придумування історій» обстоює думку про те, що для того, щоб діти навчилися думати, вони насамперед мають навчитися придумувати. У цьому процесі важливим чинником є розвиток у молодших школярів емоційного інтелек-

ту, який сприяє інтуїції, прогнозуванню подій, вияву емоцій (Савченко, с. 2 – 3).

Практичним утіленням зазначеного є змістова лінія «Перетворюємо та інсценізуємо прочитане; створюємо власні тексти» в межах мовно-літературної освітньої галузі (читання). Її виокремлено в типовій освітній програмі для 3 – 4 класів (авт. О. Савченко). Ця змістова лінія передбачає «розвиток уяви, художньо-образного мислення і мовлення дітей, оволодіння вербальними і невербальними засобами створення творчих продуктів з різним ступенем самостійності (зміни, доповнення, продовження тексту, ілюстрування; участь в інсценізаціях, дослідницьких проектах; складання есе, казок, віршів, закличок, загадок, оповідань та інше)» (Типова освітня програма, 2019, с. 17). У програмі для 1 – 2 класів така змістова лінія відсутня.

Створення креативних продуктів на уроках читання сприяє розвитку емоційного інтелекту, збагаченню емоційно-почуттєвої сфери молодшого школяра. Таким чином в учнів формується емоційна компетентність.

У зарубіжній літературі емоційну компетентність визначено як здатність розуміти емоції себе та інших, читати емоційні сигнали та реагувати на емоції інших, регулювати власні емоції та розуміти наслідки власної емоційної виразності. Спроможність керувати власними почуттями (регулювання емоцій) та здатність розуміти почуття інших (розуміння емоцій) – це приклади специфічних конструкцій, які перебувають у межах цієї компетентності (Halle, 2016, с. 9 – 10).

Саме уроки читання є чудовим засобом розвитку емоційного інтелекту, оскільки включають такі форми робіт, які спрямовані на створення власного чи спільного креативного продукту, що передбачає заглиблення читача у внут-

рішній світ літературного героя. Окреслимо ці форми роботи більш детально.

*Самостійне індивідуальне чи колективне складання казок, оповідань.* Учитель початкової школи повинен розуміти, що творчість і креативність нерозривно пов'язана з емоційним інтелектом. Саме тому варто використовувати в подальшому такі прийоми для спрощення складання казок чи оповідань, як:

1. Прийом «1+1» передбачає створення казки, оповідання в результаті зіткнення персонажів з різних творів на одній локації. При цьому важливо звернути увагу школярів на те, як би відреагували герої, які б емоції відчували й чому, якби дійсно зустрілися.

2. Прийом «Які емоції?» допомагає розкрити емоційно-почуттєвий стан героя, обговорюючи його емоції після кожної важливої події в сюжеті. Наприкінці учні можуть проаналізувати характер змін емоцій, з'ясувати, які події викликають позитив, а які негатив, порівняти характер емоцій кількох персонажів тощо.

3. Прийом «Вибух» передбачає перенесення персонажа у світ, де нікого, крім нього, немає; герой звільняється від проблем, перешкод за сюжетом. Персонаж буквально висмикується із літературного твору в напружений момент і перебуває в певній країні, де навколо тільки природа і спокій. Учні повинні відповісти на запитання: Чи щасливий герой? Чи хотів би він повернутися й вирішити проблему у своєму світі або ж залишитися тут? Які емоції були в героя, коли він потрапив до чарівної країни? Чи жалкуватиме він про те, що більше не побачить старих друзів, свого будинку тощо? Чи намагатиметься персонаж повернутися назад? Яке почуття він переживатиме при цьому: розпач, провину, насолоду тощо? Якими були б ваші дії в такій ситуації? Подумайте, яка емоція переповнювала б вас?

*Складання альтернативних варіантів кінцівок літературних творів.* Таке завдання, безперечно, розвиває в учнів уяву, уміння фантазувати, визначати діапазон емоцій персонажа в різних варіантах розвитку подій. Це дає змогу проаналізувати систему емоційно-почуттєвої сфери персонажа, зрозуміти, які події викликають певні емоції та яка альтернативна кінцівка була б кращою з огляду на стан цієї сфери в героя. Отже, молодші школярі вчаться встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між емоцією та передумовою, що її викликала.

*Створення нової мініісторії від імені одного героя.* Образ героя береться з реального твору, проте розповідь має бути від першої особи. Щоб навчити дітей складати творчі розповіді від імені першої особи, потрібно уточнити знання школярів про: різні емоційні стани та настрої: сумний – веселий, здоровий – хворий, голодний – ситий, спокійний – знервований; різні риси характеру: добрий – злий, ледачий – працьовитий, чемний – грубий, розумний – дурний; ознаки виявів цих емоційних станів: веселий (посміхається, йому все приносить радість, сміється...), сумний (його все засмучує, плаксивий, багато скаржиться...), хворий (роздратований, вимагає до себе підвищеної уваги, скаржиться на здоров'я, бурчить...), добрий (усе любить, допомагає, піклується, співчуває...); про різні засоби інтонаційної виразності мовлення і правила їх застосування: темп мовлення, сила голосу, тембр. Потім необхідно взяти на себе роль одного з об'єктів та описати його емоційний стан або характер. Це може бути будь-який об'єкт (головний чи другорядний персонаж картини, предмет або об'єкт живої чи неживої природи). Від імені обраного героя дається опис навколишнього й подій, зображених на картині. Емоційний стан героя підкреслюється вигуками, мімікою, жестами та іншими засобами інтонаційної виразності мовлення.



Наводимо методичні рекомендації щодо застосування вказаної форми роботи на уроці читання в початкових класах:

1. Слід спонукати учнів «уходити» в образ не тільки звичних об'єктів, але й частин об'єкта (я – око kota) або місця розгортання подій (я – сарай, де мешкає котяча сім'я).

2. Учити дітей переходити від простих та узагальнених емоційних характеристик (добрий і злий) до нюансів настрою (збуджений, байдужий...).

3. Рекомендується використовувати різні форми організації роботи з дітьми: колективні, групові, індивідуальні.

4. Дотримуватися структури побудови розповіді:

- назвати свого героя «Я –...»;
- описати свій емоційний стан чи настрої (характер);
- розповісти про сприйняття зображеного на картині очима свого героя;
- розв'язати проблемні ситуації;
- закінчити розповідь відновленням емоційної рівноваги героя з довкіллям;
- придумати назву своїй розповіді (Лесіна, Телячук, 2007, с. 77 – 79).

*Уведення персонажа до нових умов та відстежування його емоційної реакції на них.* Такими умовами можуть бути, наприклад: зупинка часу, перенесення героя в майбутнє, перевтілення його у тварину, наділення персонажа магичними силами тощо. Важливо звернути увагу на вміння учнів передбачити характер та динаміку емоцій, почуттів, настрою героя на такі події, що насправді не відбулися в реальності.

Суттю такої форми роботи є спостереження за емоціями героя твору: Як персонаж реагує на зміни? Яка ситуація може його розізлити, розсмішити, здивувати? Чому? Це є корисним, оскільки

розвиває в учнів емпатію, тобто здатність дитини підсвідомо відчувати й розуміти емоційно-почуттєву сферу інших людей, навчає ідентифікувати емоцію та причини її появи.

*Рекламування твору.* Передбачає створення реклами як способу популяризації відомостей про певний літературний твір з метою заохочення інших прочитати саме цю казку, оповідання, вірш. Доцільно використовувати різні засоби впливу: ілюстрації, відеофрагменти, власні театральні здібності для вистави, брошури та ін. Форма роботи зручна у використанні за рахунок двостороннього емоційного впливу: і на того, хто розробляє і представляє рекламу, і на того, на кого спрямовано рекламу.

Існують певні правила для створення реклами, однак для школярів початкової ланки освіти вони спрощені та не є обов'язковими, а слугують довільним планом дій. Ми сформулювали такі орієнтовні правила:

1. Визнач своє ставлення до прочитаного.
2. Подумай, чим саме зацікавив тебе твір і чим може привабити інших.
3. Обери, у якому вигляді буде подано рекламу: відео, текстове повідомлення, усний виступ тощо.
4. Напиши на чернетці текст реклами, визнач заголовки.
5. Добери ілюстрації, музику (для відеореклами).
6. Продумай свій виступ: темп читання, інтонація, місце і час, реквізит.
7. Створи макет реклами.
8. Потренуйся у презентації своєї реклами.

*Створення листування героїв у соціальній мережі.* Є створенням імітації sms-повідомлень від імені двох персона-

жів у формі діалогу з численним використанням емодзі та стислих реплік. Така форма роботи буде цікавою, адже життя, дозвілля, навчання сучасних учнів тісно переплітається з інформаційними технологіями. Електронне листування в соціальній мережі може створюватися спонтанно на уроці або вдома як домашнє завдання. Важливо, щоб учні не забували, від чийого імені ведуть діалог та обов'язково пояснювали доцільність вибору емодзі в ситуації спілкування, аргументуючи ілюстрацію певної емоції. У такий спосіб школярі навчаються влучно їх добирати, розвивають уміння правильно реагувати на події або слова іншої людини. Така форма подачі завдання викликає у школярів інтерес, позитивні емоції та захоплення, що сприяє розвитку емоційного інтелекту.

*Доповнення образу персонажа засобами мистецтва.* Ця форма роботи означає передбачення та припущення школярів щодо смаків героя: Яку музику він би слухав? Якою би творчістю займався? Які картини висіли б на стінах у його кімнати? Які улюблені поети та прозаїки були б у персонажа? тощо. Добір такого естетико-емоційного матеріалу до образу героя допомагає «оживити» та осучаснити його, наблизити до особистості сучасного школяра, оскільки найчастіше діти будуть програмувати власні художні смаки: рекомендувати для них улюблену або знайому для них музику, зразки образотворчого, театрального мистецтва тощо.

Як відомо, музичне мистецтво розвиває уяву, образне мислення та викликає цілий спектр емоцій: захоплення, спокій, смуток, гнів та ін. Образотворче мистецтво в поєднанні з літературою є засобом для емоційно-почуттєвого та образного словесного малювання. Театральне мистецтво формує стійкі моральні, естетичні почуття до прекрасного, зокрема, інсцені-

зації та драматизації на уроках мають виражений вплив на розвиток емоційного інтелекту молодших школярів.

*Індивідуальне чи колективне написання листа улюбленому героєві.* Написання листа є формою письмового учнівського відгуку на прочитаний або прослуханий твір з емоційним складником. Учень в листі слід висвітлити ставлення до героя, його вчинків, поставити запитання, які цікавлять тощо.

У початковій школі школярі лише частково ознайомлюються з епістолярним стилем, зокрема вчать писати короткі прості листівки та обмінюватися елементами письмовими повідомленнями. Зважаючи на це, варто нагадати учням обов'язкові правила листування, яких дотримується кожна освічена людина: лист слід починати зі слів звертання («Доброго ранку...», «Шановний...», «Вітаю...», «Привіт...» тощо), а закінчувати словами прощання, побажання успіху, подяки («Щасливо!», «Усього найкращого!», «Люблю, цілую!»), писати треба ввічливо, не використовувати жаргонізмів, лайливих слів.

На розсуд учителя можна ознайомити школярів із поняттям «post scriptum» (P.S.), що означає з латинської мови «після написаного», пояснивши, що використовувати його потрібно тоді, коли ви забули написати щось важливе, але вже закінчили лист словами прощання.

Отже, для учнів початкової школи важливим є використання зазначених вище форм роботи, враховуючи особливості їхнього психічного розвитку. Зокрема, діти молодшого шкільного віку мають підвищену емоційність, допитливість, чутливість до різних образних відчуттів та вражень, розвинену фантазію та уяву. Тож для них будь-яка діяльність на уроці повинна бути своєрідним резервуаром, де накопичуються натхнення, позитивні

емоції, захоплення та радість. Окрім цього, така діяльність має містити пізнавальний, практичний, творчий та емоційний компоненти.

Рекомендуємо використовувати додатково ще такі вправи для розвитку емоційно-почуттєвої сфери, які будуть доцільними на будь-якому уроці читання в початковій школі:

1. Вправа «Світ звуків». Учитель пропонує ситуацію, у якій задіяні слухові відчуття, наприклад: «Ви перебуваєте в гомінкому місті; на березі річки; у школі під час перерви; у театрі під час вистави тощо». Завдання для дітей – уявити ситуацію та описати звуки, які вони чують (для кращого відчуття можна запропонувати дітям заплющити очі).

2. Вправа «Що я чую, що я бачу» (робота в групах). Учасники об'єднуються у дві команди. Після читання поезій, у яких описані звуки, барви, перша команда розповідає про те, що вона бачила (зелені луки, верби схилились над річкою, все залите сонячним промінням тощо), друга – про те, що чула (легеньке шелестіння листя, хлюпотіння води).

3. Вправа «Почуття і кольори». Учитель називає одне з почуттів людини: ніжність, смуток, радість, образа, захоплення тощо. Діти мають назвати колір, за допомогою якого можна передати це почуття. Можна запропонувати протилежне завдання – називати колір і добирати до нього почуття (Коновальчук, 2010, с. 51 – 54).

Для молодших школярів у процесі розвитку емоційного інтелекту значущим є результат такої діяльності, адже це стане для учнів приводом відчувати себе успішними, упевненими, гордими за виконану роботу. Нова українська школа відзначається великою кількістю різноманітних методів активної роботи школярів на уроці, що органічно вплітається в канву навчання й розвитку. Методами

такої співпраці є дидактичні ігри, дослідницькі, творчі, практично зорієнтовані, соціально-емоційні проекти, завдання у парах, трійках, змінних групах тощо. Так, результатом створення креативного продукту на уроці читання можуть слугувати презентація, інсценізація літературного твору, виготовлена газета, книжка, ілюстративний колаж, плакат, виставка, відеореклама, журнал коміксів тощо. Адже творчість є одним із засобів підвищення емоційного тону особистості, закріплення комплексу емоційно-вольової регуляції, а головне – актуалізації позитивної гами переживань, яка супроводжує ефективну працю, переживання радості від зробленого, досягнутого, почуття впевненості у своїх силах, у своєму творчому потенціалі й творчих здібностях.

Позитивним моментом у сприйманні художнього твору є виникнення в дитини відчуття своєрідної близькості, зв'язку з його героями. Це допомагає учню краще зрозуміти бажання, думки інших людей, збагнути людську цінність та усвідомити свою унікальність (Гримальська, 2017, с. 109 – 110). Для цього вчителю необхідно залучати дітей до завдань, що сприяють емоційному сприйняттю ними поетичних і прозових творів. Інакше між дитиною та літературним твором не буде встановлено емоційний взаємозв'язок. Лише той учитель, який є фасилітатором, тобто здатним забезпечити ефективну комунікацію в умовах референтної групи та стимулювати кожного учня окремо до творчого самостійного пошуку, може створити відповідну комфортну атмосферу та умови для успішного опанування школярами емоційної компетентності.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, на нашу думку, створення креативних продуктів молодшими школярами на уроках читання

є, безумовно, важливою формою роботи. Така учнівська діяльність є абсолютно природною з огляду на індивідуальні, психічні та вікові особливості особистості учня молодшого шкільного віку, а саме: сприяє розвитку емоційно-почуттєвої сфери, образного, кричного мислення, креативності, творчої уяви.

Однак не менш важливим є врахування вчителем здатності здобувачів освіти розуміти, розкривати, занурюватися у внутрішній емоційно-почуттєвий стан героя, створеного школярами як суб'єкта творчого продукту. Таке вміння дозволяє «увійти в образ» літературного героя, що дає можливість прожити описані події якнайглибше, відчути причини виникнення тих чи тих емоцій, розуміти їх, і тим самим розвиває навичку керування та приборкування негативних чи небажаних емоцій. Спроможність школяра до цього залежить від його рівня емоційної компетентності, що зарубіжні вчені визначають як здатність розуміти емоції себе та інших, читати емоційні сигнали та реагувати на емоції інших, регулювати власні емоції та розуміти наслідки власної емоційної виразності. Завдання вчителя полягає в такій організації освітнього процесу, де учні зможуть опанувати зазначену компетентність з усіма її специфічними конструкціями в повному обсязі.

Перспективи подальших досліджень проблеми розкриття емоційно-почуттєвого стану героя в процесі створення креативних продуктів молодшими школярами на уроках читання полягає в розробленні й упровадженні системи відповідних нових форм і методів роботи із залученням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що сприятиме якнайповнішому розвитку емоційного інтелекту самих учнів.

---

## Література

**Гримаська А. О.** Розвиток творчого потенціалу молодших школярів на уроках літературного читання. *Таврійський вісник освіти*. 2017. № 1. С. 108 – 113.

**Коновальчук М. В.** Розвиток творчості молодших школярів: Система літературних завдань. Київ : Шкільний світ, 2010. 120 с.

**Котяхова Н.** Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів у контексті Нової української школи. *Початкова школа : науково-методичний журнал*. 2019. № 6. С. 17 – 21.

**Лесіна О. В.,** Телячук В. П. Сходінками творчості. Методика ТРВЗ в початковій школі : навчально-методичний посібник. Харків : Вид. група «Основа», 2007. 112 с.

**Савченко О. Я.** Розвиток творчої діяльності учнів на уроках літературного читання. 12 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/185262979.pdf> (дата звернення: 21.02.21).

**Типова** освітня програма початкової освіти під керівництвом Савченко О. Я. 3 – 4 клас. 2019. 92 с.

**Halle T. G.,** Darling-Churchill K. E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 8 – 18

## References

**Hrymalska, A. O.** (2017). Rozvytok tvorchoho potentsialu molodshykh shkolariv na urokakh literaturnoho chytannia [Development of Creative Potential of Junior Schoolchildren in Reading Lessons]. *Tavriyskyi visnyk osvity – Taurian Journal of Education*, 1, 108 – 113 [in Ukrainian].

**Konovalchuk, M. V.** (2010). Rozvytok tvorchosti molodshykh shkolariv: Systema literaturnykh zavdan [Development of Creativity of Junior Schoolchildren:

System of Literary Tasks]. Kyiv: Shkilnyi svit [in Ukrainian].

**Kotiakhova, N.** (2019). Rozvytok emotsiinoho intelektu molodshykh shkoliariv u konteksti Novoi ukrainskoi shkoly [Development of Emotional Intelligence of Junior Schoolchildren in the Context of the New Ukrainian School]. *Pochatkova shkola – Elementary school*, 6, 17 – 21 [in Ukrainian].

**Lesina, O. V., Teliachuk, V. P.** (2007). Skhodynkamy tvorchosti. Metodyka TRVZ v pochatkovii shkoli [Steps of Creativity. Methodology of TRVZ in Primary School]. Kharkiv: Vyd. hrupa «Osнова» [in Ukrainian].

**Savchenko, O. Ya.** Rozvytok tvorchoi diialnosti uchniv na urokakh literaturnoho chytannia [Development of Creative Activity of Students in Reading Lessons]. (n.d.). <https://core.ac.uk>. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/185262979.pdf> [in Ukrainian].

**Турова** osvithnia prohrama pochatkovoї osvity pid kerivnytstvom Savchenko O. Ya. 3 – 4 klas [A Typical Educational Program of Primary Education under the Leadership of Savchenko O. Ya. 3 – 4 class]. (2019). [in Ukrainian].

**Halle, T. G., & Darling-Churchill, K. E.** (2016). Review of Measures of Social and Emotional Development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 8 – 18.

\*\*\*

**Барнич О. В., Кравченко І. М., Турчина І. С.** Розвиток емоційного інтелекту при створенні креативних продуктів молодшими школярами на уроках читання

У статті висвітлено проблему важливості розвитку емоційного інтелекту у процесі створення креативних продуктів молодшими школярами на уроках читання. Розкрито сутність поняття «емоційна компетентність» у контексті психолого-

педагогічної науки. Доведено необхідність її розвитку в дітей молодшого шкільного віку під час здійснення освітнього процесу, виходячи з їхніх психічних, фізіологічних особливостей та індивідуальних потреб.

Схарактеризовано доцільність використання таких форм робіт, які спрямовані на створення креативного продукту як одного із засобів розвитку емоційного інтелекту учнів початкової школи. Представлено стисло характеристику цих форм та особливості застосування на уроках читання в НУШ. Окрім цього, наведено вправи, які можуть використовуватися на розсуд учителя додатково як підготовки. Визначено роль результату творчої учнівської діяльності як способу підвищення дитячої самооцінки та інтересу до її виконання.

Названо конкретні приклади результатів створення креативного продукту молодшими школярами (презентація, інсценізація літературного твору, виготовлена газета, книжка, ілюстративний колаж, плакат, виставка, відеореклама, журнал коміксів та ін.).

*Ключові слова:* створення креативних продуктів, емоційний інтелект, початкова школа, урок читання, Нова українська школа.

**Барнич О. В., Кравченко И. М., Турчина И. С.** Развитие эмоционального интеллекта при создании креативных продуктов младшими школьниками на уроках чтения

В статье освещена проблема важности развития эмоционального интеллекта в процессе создания креативных продуктов младшими школьниками на уроках чтения. Раскрыта сущность понятия «эмоциональная компетентность» в контексте психолого-педагогической науки. Доказана необходимость ее развития у

детей в ходе образовательного процесса, исходя из их психических, физиологических особенностей и индивидуальных потребностей. Охарактеризована целесообразность использования форм работ, направленных на создание креативного продукта как одного из средств развития эмоционального интеллекта детей. Представлена краткая характеристика этих форм и особенностей применения на уроках чтения в НУШ. Приведены упражнения, которые учитель может дополнительно использовать как подготовительные. Определена роль результата творческой деятельности учеников как способа повышения детской самооценки и интереса к ее выполнению. Названы конкретные примеры результатов создания креативного продукта школьниками (презентация, инсценировка литературного произведения, изготовленная газета, книга, иллюстративный коллаж, плакат, выставка, видеореклама, журнал комиксов и др.).

*Ключевые слова:* создание креативных продуктов, эмоциональный интеллект, начальная школа, урок чтения, Новая украинская школа.

**Barnych O. V., Kravchenko I. M., Turchyna I. S. The Development of Emotional Intelligence in the Process of Creative Activity of Primary School Students in Reading Lessons**

The article highlights the problem of

the importance of developing emotional intelligence in the process of creative activity of primary school students in reading lessons. The essence of the concept of «emotional competence» in the context of psychological and pedagogical science has been characterized. The necessity of developing emotional intelligence of primary school students during the educational process based on their mental, physiological characteristics and individual needs has been proven.

The expediency of using the forms of work aimed at making a creative product as one of the means of developing emotional intelligence of primary school students has been characterized. A brief description of these forms and features of application in reading lessons at the NUS has been presented. In addition, we have given optional exercises that can be used by the teacher additionally as the preparatory ones. The role of creative activity of schoolchildren is determined as a way to increase children's self-esteem and interest.

Specific examples of the results of creative activity of primary school students (presentation, staging of a literary work, a newspaper, a book, an illustrative collage, a poster, an exhibition, video advertising, a comic book magazine, etc.) have been outlined.

*Keywords:* creative activity, emotional intelligence, primary school, reading lesson, the New Ukrainian School.

# НАСТУПНІСТЬ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ТРИРІВНЕВОЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

УДК 378.14

DOI : 10.12958/2227-2747-2021-1(176)-22-31

**Бутенко Людмила Леонідівна,**

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки,

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Старобільськ, Україна

lbutenko@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8992-7889>

**Для цитування:** Бутенко Л.Л. Наступність загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи вищої освіти. *Освіта та педагогічна наука*. 2021. № 1 (176). С. 22 – 31.

**References (стандарт APA):** Butenko, L. L. (2021). Nastupnist zahalnopedahohichnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv ta naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv v umovakh tryrivnevoi systemy vyshchoi osvity [Continuity of General Training of Future Teachers and Academics in the Context of a Three-level System of Education]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 1 (176), 22 – 31 [in Ukrainian].

**Постановка проблеми.** В умовах мінливості соціально-економічного та соціокультурного простору, надшвидких процесів глобалізації та інформатизації усіх сфер життєдіяльності суспільства питання наступності ланок системи освіти є провідною в науковому дискурсі. Сучасні вимоги освітнього простору актуалізують «стійкий фокус державотворення на педагогічній і науково-педагогічній освіті та освітній кадровій політиці, їх дійсному стані, ключових проблемах, концептуальних засадах реформування», що зумовлює «іманентну форсайтну сутність педагогічної і науково-педагогічної освіти та педагогічної і науково-педагогічної діяльності, випереджаючий (з передбаченням контурів майбутнього) характер їх модернізації» [Національна доповідь, 2016, с. 120].

Загальнопедагогічна підготовка майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників має забезпечити репрезентацію особливостей сучасної багатомірної педагогічної дійсності, фундаментальний характер педагогічних знань, орієнтувати на вирішення освітніх проблем суспільства та окремої особистості в майбутньому.

**Аналіз актуальних досліджень.** У науковій літературі представлено різні аспекти дослідження проблеми загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів, магістрантів та аспірантів педагогічних спе-



ціальностей. Історико-педагогічний аспект зазначеної проблеми розглядають Н. Дем'яненко, О. Кобрій, М. Окса, тенденції та закономірності становлення загальнопедагогічних дисциплін в Україні – Ю. Болотін, М. Окса, теоретичні засади змісту загальнопедагогічної підготовки – А. Акусок, А. Корень, напрямки її вдосконалення – Л. Нечепоренко, теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності – О. Акімова, В. Галузьяк, В. Каплінський, питання загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів в умовах дистанційного навчання – Є. Прокоф'єв, загальнопедагогічний аспект базової педагогічної освіти майбутнього вчителя – В. Шахов, концепти та технології загальнопедагогічної підготовки – К. Артеменок, В. Пунчик, І. Царик, критерії та показники ефективності означеного типу підготовки – С. Мельников.

В умовах реалізації у ЗВО України трирівневої системи освіти актуалізуються питання впровадження програм підготовки фахівців із ступенем доктора філософії (М. Винницький, І. Козубцов), використання сучасних педагогічних технологій в освітньому процесі здобувачів другого (магістерського) рівня (Л. Кайдалова), творчого розвитку фахівців в умовах магістратури (С. Сисоева), вивчення методології педагогіки в умовах бакалаврату та магістратури (О. Бережнова).

Особливої уваги заслуговують наукові розвідки щодо забезпечення неперервності професійної розвитку особистості у системі вищої освіти (Н. Ничкало); наступності бакалаврату та магістратури (В. Сенашенко, Н. Пихтіна).

Однак, питання наступності загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців галузі освіти в умовах трирівневої системи освіти залишаються малодослідженими.

**Мета статті** – визначити особливості наступності загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педаго-

гічних працівників на рівні програм, змісту та технологій освітнього процесу.

**Методологія та методи дослідження.** Методологічними засадами дослідження виступили положення системного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів, методи аналізу наукової літератури, узагальнення та систематизації для з'ясування сутності понять «загальнопедагогічна підготовка», «наступність», аналізу досвіду загальнопедагогічної підготовки в умовах трирівневої системи навчання у практиці закладів вищої освіти.

#### **Виклад основного матеріалу.**

Загальнопедагогічна підготовка як важливий компонент системи професійно-педагогічної освіти майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників розглядається як:

- процес навчання та виховання майбутнього вчителя, виступає результатом цього процесу, який визначається рівнем розвитку загальнопедагогічної культури, сформованістю професійно значущих якостей, педагогічною спрямованістю особистості, оволодіння операціональними сторонами педагогічної діяльності (Абдуллина, 1990, с. 2);
- процес формування сукупності якостей особистості професіонала, який би навчальний предмет він не викладав, здатного успішно створювати соціально-виховні системи та ефективно вирішувати завдання духовно-морального та світоглядного розвитку вихованців, батьків, членів мікросоціуму (Мельников, 2009, с. 59);
- основний складник педагогічної освіти, як компонент, що визначає педагогічну спрямованість на всіх етапах неперервної педагогічної освіти та включає синтез педагогічної практики в широкому смислі слова та вивчення необхідних для її осмислення та перетворення теоретичних знань (Никитенко, 1991).

Важливою є позиція А. Акусок про те, що «саме загальнопедагогічна підготовка виконує визначну координуючу функцію у загальній системі підготовки вчителя, визначає його особистісну позицію та спрямованість на педагогічну професію, містить потужний когнітивний потенціал, забезпечує посилення креативних компонентів педагогічної освіти» (Акусок, 2009, с. 2).

У процесі загальнопедагогічної підготовки майбутні учителі здобувають знання про сутність, принципи, закономірності, форми та методи освітньої діяльності, формують відповідні педагогічні уміння. Важливо відзначити, що на початковому етапі професійно-педагогічної освіти відбувається залучення майбутніх фахівців до педагогічних цінностей, становлення їхньої педагогічної картини світу. Реалізація завдань загальнопедагогічної підготовки на рівні бакалаврату відбувається у процесі вивчення студентами педагогічних дисциплін (як правило, курси «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Основи педагогічної майстерності», спецкурси), проходження педагогічної практики, включення у квазіпрофесійну, навчально-дослідницьку, науково-дослідницьку діяльність. На наступних рівнях освіти – магістратура та аспірантура – відбувається ускладнення та розширення бази педагогічних знань, удосконалення системи педагогічних умінь, розвиток педагогічного мислення, становлення дослідницької культури.

Актуальність дослідження наступності загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників зумовлена впровадженням в освітньому просторі України трирівневої системи професійної підготовки фахівців. Згідно Закону України «Про вищу освіту» (ст. 5) підготовка фахівців з вищою освітою здійснюється за відповідними освітніми програмами на таких рівнях: початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти; перший (бакалаврський) рівень; другий (магістерський)

рівень; третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий) рівень. Відзначимо, що третій рівень вищої освіти (аспірантура) передбачає здобуття наукового ступеня доктора філософії за умови «успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньо-наукової програми та публічного захисту дисертації у разовій спеціалізованій вченій раді» (Закон України «Про вищу освіту»).

У контексті нашого дослідження особливо важливо наголосити на тому, що другий (магістерський) рівень вищої освіти надає можливість вступу на відповідні освітні програми випускникам бакалаврату, які отримали освіту першого рівня за іншими профілями. Право вступу до магістратури мають й випускники закладів вищої освіти минулих років, зокрема такі, які закінчили виш до введення трирівневої системи освіти. Відповідно, створюється ситуація, коли до магістратури з педагогічних спеціальностей вступають, по-перше, бакалаври, які навчалися за іншими, непедагогічними освітніми програми, по-друге, випускники вишів, які мають суттєво віддалений у часі досвід опанування педагогічних дисциплін. Наявність серед магістрантів осіб з різним ступенем освіти, різною кваліфікацією та рівнем педагогічної підготовки суттєво ускладнює процес навчання та вимагає цілеспрямованої роботи з адаптації до відповідної освітньої програми. Отже, проблема наступності загальнопедагогічної підготовки зумовлена як об'єктивними, так й суб'єктивними чинниками.

У дослідженні С. Вітвицької відзначено, що «ступенева педагогічна система освіти покликана забезпечити: широкі освітні запити й можливості задоволення різноманітних культурно-освітніх потреб особистості та суспільства, зокрема загальноосвітню, загальнокультурну, професійну та наукову підготовку фахівців різних рівнів та галузей знань; підвищення соціаль-

ної значущості, престижу знань та соціального захисту фахівця в умовах динамічності потреб економіки та ринку праці; фундаментальність знань випускників вищої школи, що забезпечується її інтеграцією у світовий освітній простір» (Вітвицька, 2011, с. 19 – 20). Досліджуючи педагогічну підготовку магістрів в умовах ступеневої освіти автор відзначає, що «поєднання сучасних досягнень педагогічної науки і практики підготовки фахівців передбачає спадкоємність у вивченні педагогіки і психології (бакалавр – спеціаліст – магістр) та усвідомлення значущості педагогічних знань, умінь, навичок» (Вітвицька, 2011, с. 20). Важливим є зауваження про те, що «специфічною особливістю навчального процесу у магістратурі є максимальна інтеграція навчально-пізнавальної діяльності студентів з науковою роботою, а одним із шляхів підвищення якості підготовки магістрантів до педагогічної діяльності – включення їх у науково-дослідницьку діяльність» (Вітвицька, 2011, с. 23).

Методологічним підґрунтям дослідження проблеми наступності загальнопедагогічної підготовки здобувачів вищої освіти в умовах трирівневої системи вищої освіти виступають:

- філософські положення діалектики, наступності розвитку у природі та суспільстві як єдності збереження та заперечення, виникнення нового на основі старого (Г. Гегель; Е. Баллер, Г. Ісаєнко та ін.);

- положення постнекласичної педагогіки з орієнтацією на ціннісні засади освітнього процесу, включення особистості в широкий соціокультурний контекст;

- системно-структурний підхід, що розкриває, по-перше, зв'язки між складниками освітньої системи, їхню зумовленість зовнішніми та внутрішніми чинниками, по-друге, зв'язки між змістом, технологіями, формами та методами освітнього процесу на всіх рівнях (бакалавр, магістр, доктор фі-

лософії); по-третє, спрямованість на збереження цілісності професійної підготовки в умовах трирівневої системи вищої освіти;

- положення психології щодо наступності стадій розвитку особистості (Л. Виготський, В. Давидов, В. Кудрявцев, В. Слободчиков та ін.);

- принципи відповідності (Н. Бор), доповнювальності (І. Алексеєва, Г. Гранатов, О. Железнякова та ін.);

- положення сучасних концепцій неперервної освіти (Г. Ключарев, Т. Ломакіна, Н. Ничкало, М. Солдатенко та ін.);

- положення випереджувальної освіти, освітньої прогностики, форсайту, які дозволяють урахувувати уявлення про освітні тренди в процесі професійної підготовки.

Педагогічні аспекти дослідження поняття «наступність» пов'язані із забезпеченням стабільності, поступового розвитку усіх складників освітнього процесу, урахуванням темпорального (час – простір) характеру розвитку особистості. Різні питання наступності в системі освіти досліджувалися такими науковцями, як С. Батишев, С. Вершловський, С. Годник, В. Єрмоленко, Ю. Кустов, Т. Ломакіна, А. Орешкіна, А. Сманцер, В. Тамарін та ін. Проблеми наступності між різними рівнями вищої освіти (бакалаврат, магістратура, аспірантура) розглядають І. Батракова, Ю. Варданян, Н. Пихтіна, В. Сенашенко, Н. Юдіна та ін.

Важливим є зауваження А. Сманцера про те, що проблеми наступності в освітній сфері стосуються не стільки змісту освіти, «хоча подекуди знань, умінь та навичок, отриманих тими, хто навчається, у межах одного рівня освіти, не завжди вистачає для переходу на наступний рівень», а йдеться насамперед про відсутність «необхідних компетенцій їхнього включення в нові стосунки, прийняття інших стратегій поведінки, організації навчання, характеру освітньої діяльності»

(Сманцер, 2011, с. 3). Аналіз структурно-змістових та функційних характеристик наступності має розглядатися крізь «призму співвідношення стійкості та змінюваності, створення та руйнування, цілісності та заперечення» (Сманцер, 2011, с. 9).

А. Сманцер розглядає наступність як багаторівневу характеристику системи неперервної освіти: «Перший, найвищий рівень – це наступність як методологічна закономірність розвитку людини в системі неперервної освіти. Другий – наступність як загальнопедагогічний принцип, на основі якого функціонує цілісний педагогічний процес у системі неперервної освіти Третій рівень – наступність як дидактичний принцип, який разом з іншими дидактичними принципами забезпечує учням і студентам цілісне сприйняття дисциплін шкільного та вузівського навчання. І, нарешті, четвертий рівень – наступність як частково-методичний принцип, який розкриває особливості прояву наступності в організації навчання того чи іншого предмету» (Сманцер, 2011, с. 77).

Основними функціями наступності визначено такі: освітня, виховна, розвивальна, соціалізуюча, випереджувальна, інтегративна, евристична, регулятивна, контрольна (Сманцер, 2011, с. 107-109). Особливо значущою, на наш погляд, слід визнати саме *випереджувальну функцію*, яка зумовлює увагу в навчальному процесі до перспективних позицій розвитку конкретної предметної галузі, до технологічних та освітніх трендів. Відповідно, необхідно приділяти увагу питанням трендспоттингу, формувати навички виявлення та узагальнення трендів у професійній галузі.

Наступність у змісті професійної підготовки, як зазначає Н. Мирончук, розуміється «як неперервний процес розгортання структурних компонентів змісту, поступовий перехід від одного етапу навчання до іншого, поступове ускладнення навчальної

інформації, послідовна зміна рівня вимог до обсягу і глибини засвоєння знань, умінь і навичок. Кожен новий етап навчання повинен бути пов'язаний із попереднім, слугувати передумовою для подальшого навчання» (Мирончук, 2014, с. 107). У контексті забезпечення наступності загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників важливим є висновок про те, що «як загальнопедагогічний принцип, наступність вимагає неперервного зв'язку між окремими сторонами, частинами і ступенями навчання; розширення й поглиблення знань, здобутих на попередніх етапах навчання; перетворення окремих уявлень і понять у систему знань, умінь і навичок, необхідних для професійної діяльності; поступально-висхідного характеру розгортання змісту професійної підготовки» (Мирончук, 2014, с. 107).

Філософські та психолого-педагогічні експлікації поняття «наступність», визначення сутності та змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників на різних рівнях вищої освіти зумовлюють визначення шляхів, форм та методів забезпечення наступності загальнопедагогічної підготовки в системі педагогічної освіти.

Загальнопедагогічна підготовка майбутніх фахівців сфери освіти (бакалаврат, магістратура, аспірантура) має забезпечувати *концептуально-цільову наступність* (рівень освітніх програм, індивідуального цілепокладання студентів); *змістово-інформаційну наступність* (зміст професійної підготовки, що відображено в навчальних планах, силабусах, навчально-методичному забезпеченні), *технологічно-діяльнису наступність* (технологічний ракурс – способи роботи із знанням на основі пізнавальних умінь та навичок; способи застосування відповідних знань для вирішення практичних ситуацій; способи експертної оцінки та прогнозування розвитку освітнього проце-

су, особистісного розвитку його суб'єктів; ціннісно-орієнтувальні вміння та навички, цілепокладання, самоаналіз тощо).

*Концептуально-цільова наступність (рівень освітніх програм, індивідуального цілепокладання студентів).* Згідно нормативних документів підготовка бакалаврів, магістрів та аспірантів здійснюється за відповідними освітньо-професійними та освітньо-науковими програмами, які визначають мету, завдання, програмні компетентності та результати навчання. Принципового значення набуває визначення орієнтації та основного фокусу таких програм: освітньо-професійний (бакалаврат, магістратура), освітньо-науковий (аспірантура). Відповідно, чітке позначення у переліку фахових компетентностей позицій, що віддзеркалюють саме сутність загальнопедагогічної підготовки (необхідна система професійно-педагогічних знань, загальнопедагогічних умінь, компонент ціннісного ставлення до педагогічної професії) дозволяє враховувати прогнозовані результати кожного рівня на кумулятивній основі та визначати фахові компетентності за принципом ускладнення та розширення. На даному рівні значущою є наступність «за вертикаллю», що зумовлює увагу до поглиблення (профілізації) та фундаменталізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників. Суттєвою проблемою, що ускладнює вирішення завдань забезпечення наступності, є відсутність державних стандартів у галузі «Освітні, педагогічні науки».

Важливо відзначити особливість кожного з рівнів вищої освіти, пов'язану із реалізацією дослідницького компонента професійної підготовки, що й знаходить своє відображення у забезпеченні готовності здобувачів вищої освіти до виконання самостійного науково-педагогічного дослідження на рівні курсової роботи (бака-

лаврат), магістерської роботи (магістратура), дисертації на здобуття наукового ступеня доктора філософії (аспірантура).

Навчальні плани освітньо-професійних та освітньо-наукових програм також повинні враховувати необхідність наступності у структурно-тематичній спрямованості відповідної підготовки. Базовими навчальними дисциплінами на рівні бакалаврату є курси «Педагогіка», «Історія педагогіки» та «Основи педагогічної майстерності», зміст яких формується на основі наступності «за горизонталлю», передбачає обов'язкове узгодження понятійно-категорійного апарату, форм та методів організації освітньої діяльності за синергетичними принципами накопичення складності. Навчальні дисципліни магістратури педагогічного напрямку, наприклад, магістратура «Педагогіка вищої школи», в якості пререквізитів визначають психолого-педагогічні дисципліни бакалаврату та пропонують навчальні курси, спрямовані на підготовку до професійної діяльності не тільки в системі середньої, а й вищої освіти, формування готовності до самостійної наукової діяльності в сфері освіти.

У процесі складання освітньо-професійних та освітньо-наукових програм необхідним є чітке визначення видів професійної діяльності, до яких готуються здобувачі вищої освіти з педагогічних спеціальностей. Вибір відповідних видів діяльності, які закладаються у цілеорієнтаційний та змістовий компоненти програм, залежить як від стратегічних орієнтирів освітнього простору держави, нормативних документів сфери освіти, так й від можливостей конкретного ЗВО, запитів потенційних роботодавців та індивідуальних потреб здобувачів освіти. Наскрізний характер мають такі види діяльності, як педагогічна (здійснення освітнього процесу у закладах освіти різного типу), методична та проєктна (навчально-методичне забезпечення освіт-

нього процесу), культурно-просвітницька (організація взаємодії з учнями, батьками, представниками громадськості тощо), управлінська. Для другого (магістерська підготовка) та третього (аспірантура) рівнів вищої освіти особливого значення набуває готовність до науково-дослідницької діяльності.

Для забезпечення концептуально-цільової наступності важливим моментом є повний та доступний для розуміння здобувачів опис цілей навчання. Зауважимо, що останнім часом у практику роботи ЗВО введено надання студентам на початку навчання силабусів як розгорнутої характеристики навчального курсу та політики організації навчальної роботи. Однак, відзначимо, що стилістика багатьох силабусів знаходиться поза тезауруса студентів і позиції, представлені зокрема у розділі програмних результатів навчання та викладені мовою офіційних нормативних документів, залишаються малозрозумілими. Напевно, є необхідність врахувати досвід європейських країн, де силабус розглядається як засіб комунікації між викладачем та студентом.

Перспективним напрямом у реалізації концептуально-цільової наступності загальнопедагогічної підготовки є обґрунтування концепції та моделі навчання педагогічних дисциплін на всіх рівнях вищої освіти.

*Змістово-інформаційна наступність.* Сукупність педагогічних знань, що репрезентується на рівні бакалаврату в навчальному курсі «Педагогіка», має знаходити своє подальше продовження в курсах магістратури та аспірантури. Провідним принципом структурування змісту має бути принцип спіралі, який передбачає поступове поглиблення рівня складності відповідного теоретичного матеріалу та зміну контексту його практичного застосування. У сучасних наукових розвідках для визначення саме змісту освіти пропонується й використання ідей фрактальної педагогіки (В. Гапонцев,

В. Федоров). Так, наприклад, якщо на початковому етапі загальнопедагогічної підготовки питання щодо методології та методів науково-педагогічного дослідження висвітлюється в межах модулю «Загальні основи педагогіки», то для магістрантів та аспірантів пропонуються окремі курси (наприклад, «Технології науково-педагогічного дослідження», «Методологія та методи педагогічного дослідження»). Логічним продовженням курсу «Історія педагогіки» (бакалаврат) є курси «Сучасні освітні системи», «Історія педагогіки та порівняльна педагогіка».

Важливо відзначити, що наступність на змістовому рівні пов'язана із розширенням контексту аналізу та використання загальнопедагогічних знань. Гострою проблемою для педагогічної освіти є включення у зміст відповідних тем складної загальнонаукової та педагогічної термінології. Залишається відкритим питання: включити в тезаурус студента першого або другого курсу поняття системного підходу «біфуркація», «емерджентність», позиції постнекласичного етапу розвитку педагогіки здається ще рано, а от на рівні магістратури, а тим паче аспірантури вже запізно, оскільки на цьому етапі вже певним чином сформовано основи наукового світогляду та способи оперування науковими поняттями. Забезпечення наступності у формуванні понятійного тезаурусу зумовлює необхідність складання «понятійних пререквізитів», які б надавали повне уявлення про понятійно-категорійний апарат теми, курсу та можливість його подальшого розвитку на наступному рівні вищої освіти.

Особливої уваги заслуговує дослідницький компонент професійної підготовки. Якщо для бакалаврів основна увага зосереджена на реалізації завдань дослідження у межах наукової проблеми та теми, яка, як правило, пропонується викладачем, то інтегративним показником означеного виду діяльності в магістрантів та аспірантів слід ви-

знати готовність до проблемно зорієнтованої дослідницької діяльності в освіті як предметній галузі. Крім означеного, для рівня аспірантури важливо орієнтувати здобувачів на конструктивістські засади наукової діяльності, поліпарадигмальний характер сучасної педагогічної теорії та практика і, як наслідок, необхідність формування експертної позиції, навичок критичного аналізу.

Перспективними напрямками дослідження саме змістово-інформаційної наступності загальнопедагогічної підготовки є, поперше, визначення *системи концептів* педагогічної теорії та практики, які мають стати наскрізними у змісті досліджуваного виду підготовки (концепти «Знання», «Особистість», «Виховання», «Учіння» тощо), подруге, включення до змісту навчальних дисциплін магістратури та аспірантури *адаптаційних, компенсаторних модулів*, необхідність яких зумовлена тим, що на магістерські програми та в аспірантуру мають право вступати випускники бакалаврату/магістратури з інших освітніх програм, випускники, які закінчили виш декілька років тому.

*Технологічно-діяльнісна наступність* загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників пов'язана із актуалізацією на кожному наступному рівні вищої освіти досвіду роботи здобувачів із знанням, застосуванням його для вирішення практико зорієнтованих ситуацій та подальшим ускладненням форм та методів освітнього процесу, орієнтацією на навчально-пізнавальну автономію усіх суб'єктів освіти. Багаторічний досвід роботи у закладі вищої освіти засвідчує особливу проблему щодо використання студентами логічних методів та прийомів (аналіз, синтез, абстрагування, класифікація, узагальнення тощо) та способів оцінки достовірності інформації. Відповідно, програмні результати освітньо-професійних (бакалаврат) та освітньо-наукової (аспірантура) програм мають містити

наскрізні позиції щодо оволодіння здобувачами навичками аналітико-експертної роботи.

Реалізація наступності загальнопедагогічної підготовки в умовах трирівневої вищої освіти передбачає урахування наявного рівня підготовки здобувачів, особливостей індивідуального стилю учіння, відповідні мотиви та кар'єрні прагнення.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, наступність у контексті вирішення завдань освіти розглядається і як організаційний принцип, і як закономірність розвитку відповідних інституцій, соціальних та вікових груп. Взаємозв'язок наступності та неперервності освіти створює передумови для академічної, професійної та соціальної успішності, тобто забезпечує кожній особистості можливість для вибудовування індивідуальних траєкторій розвитку із збереженням фундаментальності освіти. Взаємодоповнюваність та взаємозумовленість (комплементарність) рівнів вищої освіти забезпечують цілісність освітнього процесу, можливість проєктувати програмні результати навчання в контексті вимог сучасного соціокультурного світу, ринку праці, індивідуальних потреб здобувачів, ресурсних можливостей закладу освіти.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із визначенням логіко-понятійних схем забезпечення наступності формування в майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників професійно-педагогічного тезаурусу.

### Література

**Абдуллина О. А.** *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования.* Москва: Просвещение, 1990. 141 с.

**Акусок А. М.** *Теоретичні засади формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01*



«Загальна педагогіка та історія педагогіки» / А. М. Акусок. Київ, 2009. 21 с.

**Вітвицька С. С.** Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти: автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Житомир, 43 с.

**Закон України** «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.

**Мельников С. Л.** Общепедагогическая подготовка как основа профессионализма педагога. *Вестник Брянского государственного университета*. 2009. № 1. С. 58 – 62.

**Миرونчук Н. М.** Наступність змісту практичної підготовки майбутніх учителів у ВНЗ. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.* / Ін-т інновац. технолог. і змісту освіти Міністерства освіти і науки України. Київ, 2014. Вип. 81. С. 106 – 110.

**Національна доповідь** про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2016. 448 с.

**Никитенко В. Н.** Непрерывность и преемственность общепедагогической подготовки учителя: дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.01 / Виктор Николаевич Никитенко. Хабаровск, 1991. 326 с.

**Сманцер А. П.** Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов. Минск : БГУ, 2011. 289 с.

### References

**Abdullina, O. A.** (1990). Obshhepedagogicheskaja podgotovka uchitelja v sisteme vysshogo pedagogicheskogo obrazovanija [General Pedagogical Training of Teachers in the System of Higher Pedagogical Education]. Moscow: Prosveshhenie [in Russian].

**Akusok, A. M.** (2009). Teoretychni zasady formuvannia zmistu zahalnopedahohichnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia [Theoretical Bases of Content Forming of

Future Teacher General and Pedagogical Training]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

**Vitytska, S. S.** (2011). Teoretychni i metodychni zasady pedahohichnoi pidhotovky mahistriv v umovakh stupenevoi osvity [Theoretical and Methodical Basis of the Magisters' Pedagogical Training in the Conditions of Degree Education]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Zhytomyr [in Ukrainian].

**Закон України** «Про вищу освіту» [The Law of Ukraine «On Higher Education»]. (n. d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.

**Mel'nikov, S. L.** (2009). Obshhepedagogicheskaja podgotovka kak osnova professionalizma pedagoga [General Pedagogical Training as the Basis of the Teacher's Professionalism]. *Vestnik Brjanskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the Bryansk State University, 1*, 58 – 62 [in Russian].

**Myronchuk, N. M.** (2014). Nastupnist zmistu praktychnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv u VNZ [Continuity of the Content of Practical Training of Future Teachers in Higher Education]. *Novi tekhnolohii navchannia – New learning technologies, 81*, 106 – 110 [in Ukrainian].

**Kremen, V. H.** (Eds.). (2016). Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini [National Report on the Status and Prospects of Education in Ukraine]. Kyiv : Pedahohichna dumka [in Ukrainian].

**Nikitenko, V. N.** (1991). Nepreryvnost' i preemstvennost' obshhepedagogicheskoy podgotovki uchitelja [Continuity of General Training of Teachers]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Habarovsk [in Russian].

**Smancer, A. P.** (2011). Teoriya i praktika realizacii preemstvennosti v obuchenii shkol'nikov i studentov [Theory and Practice of Realization of Succession in Teaching Schoolchildren and Students]. Минск : BGU [in Russian].

\*\*\*

**Бутенко Л.Л. Наступність загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи вищої освіти**

Здійснено аналіз поняття «загальнопедагогічна підготовка» в сучасному науковому дискурсі. Розкрито особливості загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи вищої освіти (бакалаврат, магістратура, аспірантура). Доведено необхідність наступності загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів, магістрантів та аспірантів педагогічних спеціальностей. Схарактеризовано шляхи, зміст та особливості наступності загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників в університеті. Загальнопедагогічна підготовка майбутніх фахівців сфери освіти (бакалаврат, магістратура, аспірантура) має забезпечувати концептуально-цільову, змістово-інформаційну та технологічно-діяльнісну наступність.

*Ключові слова:* загальнопедагогічна підготовка, майбутні учителі, науково-педагогічні працівники, трирівнева система вищої освіти, наступність.

**Бутенко Л.Л. Преемственность общепедагогической подготовки будущих учителей и научно-педагогических работников в условиях трехуровневой системы высшего образования**

Осуществлен анализ понятия «общепедагогическая подготовка» в современном научном дискурсе. Раскрыты особенности общепедагогической подготовки будущих учителей и научно-педагогических работников в условиях трехуровневой системы высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура). Доказана необходимость преемственности общепедагогической подготовки будущих учителей, магист-

рантов и аспирантов педагогических специальностей. Охарактеризованы пути, содержание и особенности преемственности общепедагогической подготовки будущих учителей и научно-педагогических работников в университете. Общепедагогическая подготовка будущих специалистов сферы образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура) должна обеспечивать концептуально-целевую, содержательно-информационную и технологически-деятельностную преемственность.

*Ключевые слова:* общепедагогическая подготовка, будущие учителя, научно-педагогические работники, трехуровневая система высшего образования, преемственность.

**Butenko L.L. Continuity of General Training of Future Teachers and Academics in the Context of a Three-level System of Higher Education**

The author has analyzed the term 'general teachers' training' in modern scientific discourse. Peculiarities of general training of future teachers and academics in the context of a three-level system of higher education (Bachelor's course, Master's course and postgraduate course) have been disclosed. The researcher has substantiated the need for contiguity of general training of future teachers, Master's students and postgraduate students who have teaching as their major. The ways, the content and the peculiarities of the methodological support for providing contiguity of general training of future teachers and academics at university have been described.

General teachers' training of future specialists in the field of education (bachelor's, master's, postgraduate) should provide conceptual-target continuity; content and information continuity, technological and activity continuity.

*Keywords:* general teachers' training, future teachers, academics, a three-level system of higher education, contiguity.

# СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ В ТРУДОВОМУ КОЛЕКТИВІ

УДК 378.14.015.62

DOI : 10.12958/2227-2747-2021-1(176)-32-43

**Вошколуп Ганна Юріївна,**

кандидат педагогічних наук, старший викладач  
кафедри інноваційних технологій  
з педагогіки, психології та соціальної роботи,  
Університет імені Альфреда Нобеля,  
м. Дніпро, Україна  
sofiavoshkolup@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-5255-1993>

**Для цитування:** Вошколуп Г. Ю. Соціально-психологічні особливості формування конфліктологічної компетентності фахівця в трудовому колективі. *Освіта та педагогічна наука*. 2021. № 1 (176). С. 32 – 43.

**References (стандарт APA):** Voshcolup, H. Yu. (2021). Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti formuvannia konfliktolohichnoi kompetentnosti fakhivtsia v trudovomu kolektyvi [Socio-Psychological Factors of the Formation of Conflict Competence of a Specialist in the Work Community]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences, 1 (176)*, 32 – 43 [in Ukrainian].

**Постановка проблеми.** Однією з характерних особливостей професійної діяльності фахівців сьогодні вважається підвищена ймовірність виникнення конфліктних ситуацій у трудових колективах. При цьому наслідки трудових конфліктів можуть бути вкрай негативними не тільки для самих фахівців (непорозуміння з колегами по роботі, неприйняття працівника колективом, звільнення, пошук нової роботи та ін.), але й для підприємства (установи, організації), де працює фахівець. Отже, конфлікти в трудових колективах неминучі, вони негативно позначаються на всіх учасниках конфлікту та економічній сфері загалом, що зумовлює важливість формування конфліктологічної компетентності фахівців.

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналіз наукового доробку в галузі педагогіки, психології, філософії та соціології свідчить про те, що сучасні теоретичні та практичні основи конфліктології базуються на здобутках видатних стародавніх мислителів (Аристотель, Геракліт, Емпідокл, Епікур, Платон), філософів епохи Відродження та Нового часу (Ф. Бекон, Г. Гегель, Т. Гоббс, Д. Дідро, І. Кант, Ш. Монтеск'є, Т. Мор, Ф. Рабле, Ж.-Ж. Руссо, Г. Спенсер), засновників провідних соціологічних та психологіч-

них теорій конфліктів (Н. Гришина, М. Дойч, К. Левін, Д. Мід, Дж. Мутон, К. Роджерс, К. Хорні, У. Юрі) та ін.

Проблеми формування конфліктологічної компетентності висвітлено в працях з теорії і практики управління конфліктами в організаціях – конфлікт-менеджменту (В. Андреев, Є. Бабосов, О. Бреус, С. Ємельянов, Д. Зеркін, Н. Кошечко, О. Криворучко, Н. Новикова та ін.), психології конфліктів (Є. Богданов, Т. Бондаревська, О. Бреус, Н. Грішина, В. Зазикін, Г. Ложкін, Л. Петровська, А. Слободянюк, Б. Хасан та ін.), соціології конфліктів (А. Здравомислов, А. Дмитрієв, Л. Козер, М. Руткевич, Є. Степанов та ін.), політології конфліктів (Д. Фельдман та ін.).

Проте, незважаючи на глибоку дослідженість указаної проблематики, недостатньо розкритим уважаємо питання формування та діагностування соціально-психологічних чинників мінімізації конфліктів у трудових колективах.

**Мета статті** – виявлення соціально-психологічних особливостей формування конфліктологічної компетентності в трудових колективах.

**Методологія та методи дослідження.** Для розв'язання поставлених завдань у дослідженні використано такі методи: аналіз філософської, соціологічної, педагогічної, психологічної літератури, індукція і дедукція, аналогія, зіставлення, синтез, порівняння – для визначення ключових теоретичних понять роботи; узагальнення і систематизація концептуальних теоретичних положень – для обґрунтування чинників мінімізації трудових конфліктів.

#### **Виклад основного матеріалу**

Аналіз наукових публікацій довів, що конфлікт у середовищі професійної діяльності фахівців у межах їхнього трудового колективу може розглядатись з трьох різних позицій, а саме:

- як *психологічне явище*, що може бути викликано впливом людського чин-

ника, зокрема, незбігом власних поглядів (думок, переконань) з поглядами колег, їхнім критичним ставленням до професійної діяльності інших та бажанням щось змінити в цьому оточенні в напрямі пристосування до власної позиції;

- як *організаційно-діяльнісне явище*, що може бути пов'язане з появою розбалансованості між особою та її оточенням у колективі, а також неадекватною поведінкою особи всередині трудового колективу;

- як *соціально-філософське явище*, що може бути пов'язане із сприйняттям конфлікту як соціальної аномалії, відхиленням від нормального функціонування трудового колективу, але водночас є невід'ємним складником суспільних відносин, зокрема в конкретній організації.

Категорія «конфлікт» пройшла досить тривалу історію свого становлення, починаючи зі стародавніх часів, та наразі використовується в багатьох сферах людської діяльності та вживається в різних значеннях.

Феномен конфлікту (від лат. *conflictus*) ще з давніх часів почали визначати як зіткнення двох та більше суб'єктно-об'єктних характеристик (сторін, сил, поглядів, переконань, думок, ідей тощо). Багато дослідників указують, що перші спроби більш-менш раціонального осмислення сутності та причин появи конфлікту в суспільстві з'явилися ще у філософських трактатах Стародавньої Греції. При цьому науковці відзначають формування аналогічних конфліктологічних поглядів й у філософії Стародавнього Сходу. Ці погляди в основному походили з воєнних конфліктів, які супроводжувались війнами й боротьбою за владу, та визначали шляхи примирення між сторонами, що ворогують. Проте у вченнях Стародавнього світу зароджувались також світські теорії конфліктів, що походили з боротьби протилежностей.

Більш осмислені філософські течії конфліктологічного напрямку, які стосувались соціальної справедливості в державі та суспільстві, датуються вже епохами Середньовіччя, Відродження та Нового часу. Вони пов'язані із зародженням і становленням ліберальних та соціальних теорій, найбільш значущими з погляду конфліктології були: ідея суспільного договору та «війни всіх проти всіх» як природного стану суспільства Т. Гоббса; теорія суспільного розвитку Н. Макіавеллі; теорія соціальних конфліктів Ф. Бекона; демократичні ідеї Ш. Монтеск'є, Д. Дідро, Ж.-Ж. Руссо, І. Канта; гуманістичні погляди з різким засудженням соціальних зіткнень і воєнних конфліктів Т. Мора, Ф. Рабле, Е. Роттердамського тощо.

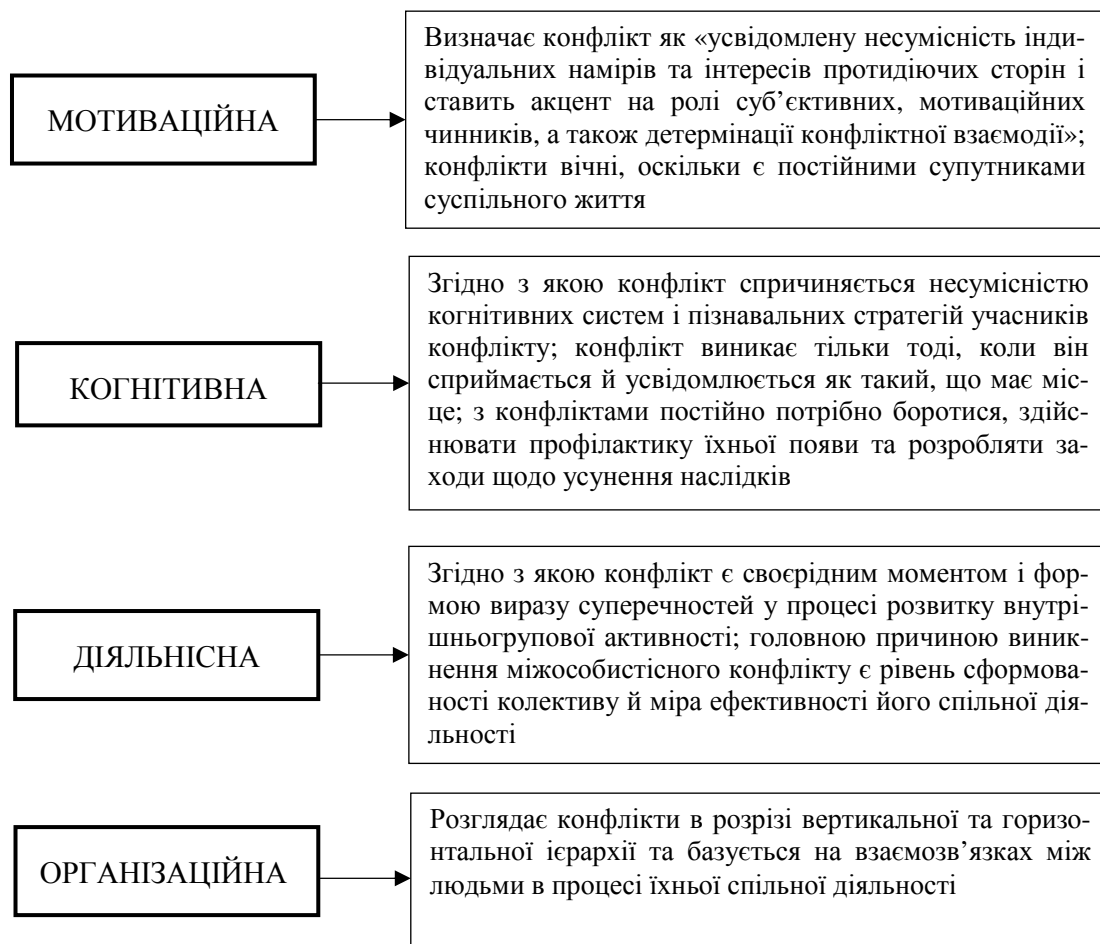
При цьому в Новий час теорії соціальних та міжособистісних конфліктів набувають свого подальшого розвитку та поглиблення. Зокрема, почали формуватися погляди не тільки на природу та причини виникнення конфліктів між людьми, але й на шляхи їх вирішення (попередження), на визначальну роль злагоди у відносинах між людьми та в розвитку суспільства загалом, на негативну оцінку безладдя, воєн, ворожнечі та соціальних конфліктів, а також на можливість побудови «довічного миру» в майбутньому.

У кінці ХІХ – на початку ХХ ст. наукові погляди щодо сутності й природи конфліктів трансформуються від соціальних до суто спеціалізованих із формуванням конфліктології як окремої категорії знань із відповідним категоріальним апаратом, класифікацією конфліктів, методологією їх попередження та вирішення, що знайшло відображення в працях Г. Зіммеля, К. Боулдінга, Л. Козера, Р. Дарендорфа. Зокрема, теоретичні осно-

ви сучасної конфліктології фактично заклали Г. Зіммель, який у своїх дослідженнях сформував такі позитивні функції конфлікту, як збереження й розвиток соціальної системи; Л. Козер змістовно визначив сутність сучасного конфлікту та сформував основи наукового пошуку боротьби з ним; Б. Боулдінг та К. Еварт побудували поведінкову модель конфлікту на основі роздвоєння людської свідомості; Ч. Ліксон указував на постійну присутність у людському житті тих чи тих конфліктів, уважаючи їх «нормою життя» тощо.

Дослідження наукових поглядів на сутність і природу показало наявність на сучасному етапі таких основних наукових напрямів, сформованих на основі провідних конфліктологічних учень: теорії соціальних відносин та соціального конфлікту К. Маркса та Г. Зіммеля; неусвідомлюваних внутрішньоособистісних конфліктів К. Хорні та Е. Фромма; теорії поля (соціального середовища) К. Левіна; теорії кооперації та конкуренції М. Дойча; теорії організаційних систем Дж. Мутона та Р. Блейка; теорії переговорного процесу У. Юрі та Р. Фішера; теорії соціал-дарвінізму Т. Мальтуса, Ф. Ніцше, У. Самнера, А. Смолла, Л. Гумпловича, Г. Ратценгофера; теорії символічного інтеракціонізму Д. Міда й Т. Шибутані; теорії психосоціальних криз Е. Еріксона та організмичної теорії К. Роджерса; теорії людських взаємин Е. Мейо та А. Маслоу; теорії біологічного функціоналізму П. Ван ден Берге і Д. Тернера та ін.

Ґрунтовне дослідження вказаних теорій дозволяє стверджувати, що у ХХ ст. у західних наукових колах були поширеними принаймні чотири *наукові концепції феномену конфлікту* (рис. 1).



**Рис. 1. Основні західні наукові концепції феномену конфлікту, сформовані у ХХ ст.**

Проте, неважаючи на розбіжність думок науковців щодо природи конфліктів, науковці єдині у твердженні про неможливість існування безконфліктного середовища, зокрема у трудовому колективі. Класики теорії управління організацією стверджують, що навіть в організаціях з ефективним та дієвим управлінням конфлікти не тільки наявні, але в окремих випадках можуть бути навіть бажаними. Йдеться про конструктивні конфлікти, які попереджають розвиток кризових чинників та застою в організації. Також варто брати до уваги, що сучасний стан вітчизняної економіки також ускладнює умови діяльності фахівців у трудових колективах, будучи одним із вагомих конфліктологічних чинників (низька платоспроможність попиту в країні

через низькі рівні заробітної плати, незадовільні макроекономічні показники країни загалом, нестабільність розвитку економіки, складні умови розвитку глобалізаційних процесів та співробітництва з іноземними партнерами тощо).

Для зменшення і постійного, і періодичного впливу конфліктів на діяльність фахівців у трудовому колективі науковці рекомендують формувати у фахівців конфліктологічну компетентність та розглядати цей колектив як соціальне середовище. Формування конфліктологічної компетентності у взаєминах фахівців у трудовому колективі зумовлене низкою передумов, зокрема:

- постійними комунікаціями фахівців не тільки в самому трудовому колек-

тиві, але й із зовнішнім середовищем, що також може призводити до психологічної напруженості всередині трудового колективу та негативно впливати на ефективність професійної діяльності (працевдатність) фахівців (підвели постачальники, роздратували клієнти тощо);

- схильністю до пошуку і прийняття рішень у межах професійної діяльності в напрямі вирішення професійних завдань і проблем та відповідних комунікацій щодо їхнього вирішення;

- роботою фахівців у нестабільному трудовому колективі (часта зміна керівництва, плинність кадрів, непрофесіоналізм кадрів, заздрість та підлість з боку колег), що провокує напруженість і конфліктність та позначається на якості їхньої професійної діяльності, особливо під час роботи в умовах фінансової нестабільності;

- відповідальністю фахівця за якість і результати своєї діяльності, яка виливається в результати діяльності організації (прибутки чи збитки) та може чинити стресовий вплив на фахівця в умовах збитковості;

- переважанням суб'єктно-суб'єктних відносин над суб'єктно-об'єктними через вирішення більшості питань у команді з іншими фахівцями.

Отже, відповідно до наведених умов фахівцям у будь-якому трудовому колективі доводиться працювати в середовищі активних комунікацій та в умовах нестабільності навколишнього професійного середовища.

Суб'єктно-суб'єктні відносини в середовищі професійної діяльності фахівця в будь-якому трудовому колективі покладені в основу формування компонентів його професійної компетентності. Фахівцями Г. Чередніченко, О. Зеліковською, Ю. Бондаренко виокремлено такі види компетентностей другого рівня: операційну, комунікативну, інформаційну та

міжкультурну. При цьому в складі комунікативної компетентності вказані автори, між іншим, назвали вміння вирізняти різноманітні комунікативні ситуації, обирати для них оптимальні підходи у вирішенні комунікативних проблем (Чередніченко, Зеліковська, Бондаренко, 2012). Зауважимо, що наявність у комунікативному складнику професійної компетентності певних проблем, що потребують вирішення, указує на присутність конфліктологічного аспекту у складі комунікативного складника, хоча вказані автори й не виділяли конфліктологічну компетентність у чистому вигляді.

Конфлікти в трудовому колективі є одним із різновидів соціальних конфліктів, природа виникнення якого пов'язана із застосуванням праці (з трудовими правовідносинами) та взаєминами фахівців у трудовому колективі (співпраця, колективне вирішення завдань, діада «керівник – підлеглий», несправедливий розподіл обов'язків, повноважень, відповідальності тощо).

Щоденно фахівці на робочому місці комунікують з іншими (керівник, колеги, клієнти, підлегли та ін.). Тому ефективність їхньої праці залежить не лише від їхнього професіоналізму, але й від «людського чинника». Сама по собі діяльність у трудовому колективі (організація спільної роботи над завданням чи дорученням керівника та прийняття спільних рішень, досягнення домовленостей всередині групи) неможлива без уміння домовлятися і знаходити компромісне спільне рішення. Однак кожна особистість унікальна й неповторна, зі своєю системою цінностей, моральних принципів, світоглядом і світосприйняттям. Тому в трудовому колективі «скільки людей – стільки й думок». У тих ситуаціях, коли думки різних фахівців у колективі зі спільних питань не збігаються, виникають конфлікти.



Безумовно, іноді «у суперечці народжується істина». Проте не завжди ця істина варта витрачених у конфлікті резервів часу, емоцій, сил, а іноді й зіпсованих стосунків із колегами (Гріньова, 2015).

На нашу думку, робота фахівця у трудовому колективі насичена багатьма питаннями суперечливого характеру, які можуть вирішуватись неоднозначно. Тому комунікації в професійній діяльності можуть провокувати конфліктні ситуації, які варто вміти ефективно вирішувати. Отже, без конфліктологічної компетентності в складі професійної діяльності фахівця не обійтись.

Досить важливим аспектом урегулювання конфліктів у середовищі професійної діяльності є управління конфліктами, особливо якщо потрібно відшукати можливість їхнього попередження та оперативного вирішення.

Дослідження питань управління конфліктами в історії західної наукової думки дозволило виокремити два основні напрями:

1) класичні теорії управління конфліктами, які пов'язані з дослідженням природи конфлікту та його впливу на середовище функціонування індивіда, а також на формування взаємин між індивідами в такому середовищі (Ф. Бекон, Г. Гегель, Д. Дідро, І. Кант, Т. Мальтус, Ш. Монтеск'є, Г. Моргантау, Ф. Ніцше, Ж.-Ж. Руссо, Д. Франкель та ін.);

2) емпірика та математика конфліктів, пов'язані з модерністськими теоріями конфлікту, що мають на меті віднайти шляхи попередження та усунення негативних наслідків конфлікту (А. Адлер, К. Боулдінг, Р. Дарендорф, Л. Козер, Е. Мейо, Р. Мертон, Т. Мор, Дж. Мугон, Ф. Рабле, К. Юнг, У. Юрі та ін.).

Серед сучасних західних дослідників питань управління конфліктами можна наголосити на важливості розвідок таких фахівців, як: Т. Біслі та М. Жатак,

М. Горфінкель та С. Скопердас, Р. Кер, С. Нох, М. Олсон, Дж. Хешліфер та ін.

Указані автори єдині в тому, що для побудови ефективної стратегії управління конфліктом та мінімізації його наслідків передусім необхідно зосередити увагу на вивченні динаміки розгортання конфлікту.

Значну увагу науковців, як показало дослідження, відведено також питанням пошуку шляхів вирішення конфліктів. Так, В. Рибінцев та М. Хацер як найкращий варіант вирішення конфліктів називають компроміс, а також допускають такі варіанти: втрати однієї зі сторін конфлікту; втрати всіх сторін конфлікту; знищення однієї зі сторін конфлікту (Рибінцев, Хацер, 2012).

Т. Бондаревська серед шляхів вирішення конфліктної ситуації виокремлює: 1) перетворення об'єктивної конфліктної ситуації; 2) нейтралізацію образів ситуації; 3) використання конфліктогенів у міжособистісній взаємодії; 4) регулювання внутрішньоособистісної агресії. При цьому, на думку дослідниці, вирішення конфлікту не завжди може бути повним, а лише частково врегульованим. Одночасно з цим стилями поведінки в конфліктній ситуації авторка вважає: конкуренцію, ухилення, пристосування, співпрацю, компроміс (Бондаревська, 2010).

За твердженням Т. Модестової та О. Нещерет, найбільш дієвими методами вирішення конфліктів є: 1) формування зворотного зв'язку з опонентом; 2) розробка конкретних рекомендацій з вирішення конфліктів; 3) використання непрямого методу (залучення сторонніх спостерігачів конфлікту); 4) виявлення розбіжностей у цілях тощо (Модестова, Нещерет, 2015).

С. Калаур рекомендує при управлінні конфліктами використовувати «регулювання конфлікту» як діяльність, спрямовану на послаблення та обмеження конфлікту, а також забезпечення його розвитку до са-

мого вирішення. Авторкою виділено кілька етапів такого регулювання, а саме: 1) визначення реальності конфлікту; 2) легітимізація конфлікту; 3) інституціалізація конфлікту (Калаур, 2011).

М. Холодна рекомендує один із можливих способів вирішення конфлікту, що на практиці може бути досить ефективним (Холодна, 1997):

1. Стати самим собою, таким, як і до конфлікту, оволодіти собою («Зняти маски», відмовитися від конфліктних схем поведінки – емоційного стану, що викликав конфлікт: ревнивця, егоїста, диктатора, заздрісника, агресора тощо).

2. З'ясувати істинну причину конфлікту.

3. Оскільки в конфліктах не перемагають, а вирішують, то відмовитися від принципу «перемога за будь-яку ціну».

4. Сформувані кілька можливих альтернатив розв'язання конфлікту.

5. Оцінити кожну альтернативу та обрати найкращий для реалізації варіант.

6. Переконати іншу сторону, що запропонований варіант є найоптимальнішим («говорити, щоб нас почули», уміти «слухати» іншу сторону).

7. Усвідомлювати й оберігати в подальшому цінність наявних та збережених таким чином взаємин.

Відзначимо також, що попередження конфлікту можна розглядати як вид діяльності, спрямованої на недопущення його виникнення. Така діяльність може бути заснована на прогнозуванні конфліктних ситуацій та можливих подій, що їх викликають. При цьому з урахуванням отриманої інформації про причини конфлікту його учасники ведуть активну діяльність щодо нейтралізації дій усього комплексу детермінувальних чинників.

Отже, сучасна конфліктологія накопичила значний арсенал наукових доробків з питань сутності, природи, причин

виникнення та шляхів вирішення конфліктів, що дає підстави для подальшого наукового пошуку в цьому напрямі з метою формування соціально-психологічних чинників мінімізації конфліктів у трудових колективах.

Для того, щоб визначити, які чинники можуть допомагати вирішувати конфлікти у трудових колективах, доцільно звернутися до сутнісного складу конфліктологічної компетентності, володіючи якою вирішувати конфлікти та мінімізувати їхні наслідки й нову появу набагато легше.

Структуризація конфліктологічної компетентності на компоненти більш нижчого рівня компетентностей, на нашу думку, є важливим завданням, оскільки *конфліктологічна компетентність* – це багатокомпонентне та багатовимірне явище. Вивчення праць різних дослідників з питань структуризації конфліктологічної компетентності на окремі елементи засвідчило, що існують суперечності серед фахівців не тільки в її поділі на окремі складники, а й в ієрархічному співвідношенні окремих складників та місці конфліктологічної компетентності у складі професійної компетентності.

У процесі визначення структури конфліктологічної компетентності фахівців у трудовому колективі виявлено, що складність передусім полягає в суттєвих суперечностях щодо включення конфліктологічної компетентності до складу комунікативної або навпаки. Зокрема, низка дослідників включають конфліктологічну компетентність до складу комунікативної, проте є такі, що дотримуються іншої думки. Також є науковці, які розглядають комунікативну та конфліктологічну компетентності як окремі рівноцінні складники загальнолюдської компетентності та соціально-економічного компонента професійної діяльності. Дослідження показало, що конфліктологічну компетентність як системне явище у професійній діяльності фахівця одним із перших почала розглядати Л. Петровська.

Щодо структури самої конфліктологічної компетентності, то в ній також немає єдності думок науковців, оскільки компонентний її склад у наукових працях також значною мірою відрізняється. Л. Петровська подає досить незвичну структуру конфліктологічної компетентності, виділяючи такі її складники:

«Я-компетентність» (компетентність учасників спілкування у власному «Я», адекватна орієнтація особистості у власному психологічному потенціалі, а також у потенціалі опонента),

ситуаційна компетентність (компетентність із володіння ситуацією),

знання про конфлікт (власний досвід участі в конфліктних ситуаціях, який перевтілюється в соціальні установки

особистості),

суб'єктна позиція учасника конфлікту (рефлексивна культура особистості),

творчий потенціал особистості, рівень культури саморегуляції особистості (Петровська, 2007).

Отже, з урахуванням праці М. Мескона (Mescon, 1988), яка демонструє здібності попереджати та вирішувати конфлікти у складі комунікативних здібностей управлінця, а також підтримуючи думки низки науковців, вважаємо, що конфліктологічна компетентність під час професійної діяльності фахівця в трудових колективах у системі «людина – людина» містить мотиваційний, когнітивний, управлінський та соціальний компоненти (табл. 1).

*Таблиця 1*

**Структурні компоненти конфліктологічної компетентності фахівця**

Назва структурного компонента конфліктологічної компетентності	Компетентності нижчого рівня	Характеристика компетентностей
<b>Мотиваційний</b>	Емоційно-вольова	Мотиви щодо врегулювання конфліктів та вироблення стратегії безконфліктної поведінки
	Конструктивна	Потреба в безконфліктній взаємодії на основі побудови конструктивних відносин з учасниками конфлікту
<b>Когнітивний</b>	Нормативна	Знання про конфлікт, його природу, процес перебігу
	Особистісна	Знання з власного досвіду вирішення конфліктів, який може бути корисним у цій конфліктній ситуації на рівні соціальної установки
	Креативна	Знання, що розкривають творчий потенціал особистості в пошуку нових і нестандартних методів вирішення конфліктів, більш ефективних, ніж ті, що закладені знаннями й набутим досвідом, тобто сформовані за рахунок нормативної та особистісної компетентностей

Продовження Табл. 1

<b>Управлінський</b>	Проектувальна	Уміння передбачати потенційні конфліктні ситуації, дії своїх опонентів, прогнозувати розвиток конфліктної ситуації, передбачати наслідки конфліктів
	Рефлексивна	Високий рівень рефлексивної культури особистості, самопізнання, адекватного реагування в конфліктній ситуації
	Регулятивна	Уміння впливати на опонентів у конфліктній ситуації
	Ситуаційна	Навички володіння конфліктною ситуацією, можливість тримати її під контролем, не допускати її ускладнення
	Профілактична	Здатність здійснювати профілактику конфліктів і вирішувати їх із мінімальними втратами
<b>Соціальний</b>	Поведінкова	Здатність застосовувати моральні регулятори поведінки в конфліктній ситуації
	Етична	Здатність дотримуватись етичних норм щодо опонентів

На нашу думку, лише наявність у фахівців чотирьох указаних компонентів, а також компетентностей нижчого рівня, що входять до складу цих компонентів, дозволить ефективно сформувати високий рівень конфліктологічної компетентності.

**Висновки й перспективи подальших досліджень.** Загалом відзначимо, що природа конфліктів криється в зіткненні протилежних думок, поглядів, переконань тощо, але з психологічного погляду підкріплюється також різного роду мотивами, ідеями, відносинами й діями особистості. У цьому виявляється мотиваційний та поведінковий аспекти сутності та прояву конфліктів. У статті нами доведено важливе місце конфліктологічної компетентності фахівця у складі його професійної компетентності та сформовано її компонентну структуру.

Перспективою подальших досліджень є визначення критеріїв та показників оцінювання рівня конфліктологічної компете-

тності окремо для різних категорій персоналу в трудових колективах (керівники, спеціалісти, службовці, робітники).

#### Література

**Бондаревська Т.** Психолого-педагогічні засади розв'язання конфліктів. *Психолінгвістика*. 2010. Вип. 5. С. 17 – 21.

**Гріньова О. М.** Конфлікти в професійній діяльності. *Промислова безпека*. 2015. № 6. С. 54 – 57.

**Калаур С. М.** Доцільність формування конфліктологічної компетентності у майбутніх фахівців сфери послуг. *Наук. зап. Терноп. нац. пед. ун-ту. Сер. Педагогіка*. 2011. № 4. С. 188 – 194.

**Модестова Т. В.,** Нещерет О. В. Конфлікт як шлях вирішення проблем в сфері міжособистісного спілкування. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2015. Вип. 8. С. 130 – 143.

**Петровская Л. А.** Общение – компетентность – тренинг: избранные труды. Москва: Смысл, 2007. 288 с.

**Прищак М. Д.,** Мацко М. А. Психология: навч. посіб. Частина I. Вінниця: ВНТУ. 2012. 141 с.

**Рибінцев В. О.,** Хацер М. В. Сутність та класифікація корпоративних конфліктів. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Менеджмент та підприємництво в Україні: етапи становлення і проблеми розвитку.* 2012. № 748. С. 95 – 99.

**Холодная М. А.** Психология интеллекта: парадоксы исследования. Москва: Томск, Барс, 1997. 392 с.

**Чередніченко Г.,** Зеліковська О., Бондаренко Ю. Особливості підготовки студентів економічних спеціальностей. *Теорія та методика управління освітою.* 2012. № 9. С. 43 – 49.

**Mescon, Michael H.** Management New York [etc.]: Harper & Row, Publishers, 1988.

### References

**Bondarevska, T.** (2010). Psykholohopedagogichni zasady rozviazannia konfliktiv [Psychological and Pedagogical Principles of Conflict Resolution]. *Psykholinhvistyka – Psycholinguistics*, 5, 17 – 21 [in Ukrainian].

**Hrinova, O. M.** (2015). Konflikty v profesiinii diialnosti [Conflicts in Professional Activities]. *Promyslova bezpeka – Industrial Safety*, 6, 54 – 57 [in Ukrainian].

**Kalaur, S. M.** (2011). Dotsilnist formuvannia konfliktolohichnoi kompetentnosti u maibutnikh fakhivtsiv sfery posluh [The Feasibility of Forming Conflictological Competence in Future Professionals in the Field of Services.]. *Nauk. zap. Ternop. nats. ped. un-tu. Ser. Pedagogika – The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: pedagogy*, 4, 188 – 194 [in Ukrainian].

**Modestova, T. V.,** & Neshcheret, O. V. (2015). Konflikt yak shliakh vyryshennia problem v sferi mizhosobystisnoho spilkuvannia [Conflict as a Way to Solve Problems in the Field of Interpersonal Communication]. *Psykhologichni nauky: problemy i zdobutky – Psychological Sciences: Problems and Achievements*, 8, 130 – 143 [in Russian].

**Petrovskaya, L. A.** (2007). Obshhenie – kompetentnost' – trening: izbrannye trudy [Communication – Competence – Training: selected works]. Moscow: Smysl [in Russian].

**Pryshchak, M. D.,** & Matsko, M. A. (2012). Psykholohiia: navch. posib. [Psychology: textbook]. Vinnytsia : VNTU [in Ukrainian].

**Rybintsev, V. O.,** & Khatser, M. V. (2012). Sutnist ta klasyfikatsiia korporatyvnykh konfliktiv [The Essence and Classification of Corporate Conflicts]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivska politekhniky». Menedzhment ta pidpriemnytstvo v Ukraini: etapy stanovlennia i problemy rozvytku – Bulletin of the National University «Lviv Polytechnic». Management and entrepreneurship in Ukraine: stages of formation and problems of development*, 748, 95 – 99 [in Ukrainian].

**Holodnaya, M. A.** (1997). Psihologiya intellekta: paradoksy issledovaniya [Psychology of Intelligence: Research Paradoxes]. Moscow: Tomsk, Bars [in Russian].

**Cherednichenko, H.,** Zelikovska, O., & Bondarenko, Yu. (2012). Osoblyvosti pidgotovky studentiv ekonomichnykh spetsialnostei [Features of Training Students of Economic Specialties]. *Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu – Theory and Methods of Education Management*, 9, 43 – 49 [in Ukrainian].

**Mescon, Michael H.** Management New York [etc.] : Harper & Row, Publishers, 1988.

\*\*\*

**Вошколуп Г. Ю. Соціально-психологічні особливості формування конфліктологічної компетентності фахівця в трудовому колективі**

У статті на основі аналізу наукових праць із питань сутності та природи конфліктів доведено, що конфлікт може розглядатись із трьох позицій: як психологічне явище під впливом людського чинника на основі незбігу поглядів; як організаційно-діяльнісне явище на основі розбалансованості між особою та її оточенням; як соціально-філософське явище, пов'язане зі сприйняттям конфлікту як соціальної аномалії.

Окреслено хронологію наукових вчень про сутність і природу конфлікту, причини його виникнення та способи уникнення й попередження. Визначено, що конфлікти в трудовому колективі є одним із різновидів соціальних конфліктів, природа виникнення якого пов'язана із застосуванням праці (з трудовими правовідносинами) та взаєминами фахівців у трудовому колективі (співпраця, колективне вирішення завдань, діада «керівник – підлеглий», несправедливий розподіл обов'язків, повноважень, відповідальності тощо).

Схарактеризовано сутнісне значення конфліктологічної компетентності та наголошено на важливості її формування у фахівців у трудових колективах.

Здійснено структурування конфліктологічної компетентності на компетентності й компоненти більш нижчого рівня.

Компонентно-структурний аналіз феномену «конфліктологічна компетентність» з метою мінімізації конфліктів у трудових колективах дозволив виокремити в його складі такі компоненти: мотиваційний (емоційно-вольова та конструктивна компетентності); когнітивний (нормативна, особистісна та креативна ком-

петентності); управлінський (проектувальна, рефлексивна, регулятивна, ситуаційна та профілактична компетентності); соціальний (поведінкова та етична компетентності).

*Ключові слова:* конфлікт, конфліктологічна компетентність, трудовий колектив, конфлікт у трудових колективах, причини конфліктів, чинники конфліктів, структура конфліктологічної компетентності.

**Вошколуп А. Ю. Социально-психологические особенности формирования конфликтологической компетентности специалистов в трудовом коллективе**

В статье на основе анализа научных работ по вопросам сущности и природы конфликтов доказано, что конфликт может рассматриваться с трех позиций: как психологическое явление под влиянием человеческого фактора на основе несовпадения взглядов; как организационно-деятельностное явление на основе разбалансированности между личностью и ее окружением; как социально-философское явление, связанное с восприятием конфликта как социальной аномалии.

Определена хронология научных учений о сущности и природе конфликта, причинах его возникновения и способах предотвращения и предупреждения. Определено, что конфликты в трудовом коллективе выступают одной из разновидностей социальных конфликтов, природа возникновения которых связана с применением труда (с трудовыми правоотношениями) и взаимоотношениями специалистов в трудовом коллективе (сотрудничество, коллективное решение задач, диада «руководитель – подчиненный», несправедливое распределение обязанностей, полномочий, ответственности и т.д.).

Охарактеризовано сущностное значение конфликтологической компетент-

ности и отмечена важность ее формирования у специалистов в трудовых коллективах. Осуществлено структурирование конфликтологической компетентности на компетентности и компоненты более низкого уровня.

Компонентно-структурный анализ феномена «конфликтологическая компетентность» с целью минимизации конфликтов в трудовых коллективах позволил выделить в его составе следующие компоненты: мотивационный (эмоционально-волевая и конструктивная компетентности); когнитивный (нормативная, личностная и креативная компетентности); управленческий (проектировочная, рефлексивная, регулятивная, ситуационная и профилактическая компетентности); социальный (поведенческая и этическая компетентности).

*Ключевые слова:* конфликт, конфликтологическая компетентность, трудовой коллектив, конфликт в трудовых коллективах, причины конфликтов, факторы конфликтов, структура конфликтологической компетентности.

### **Voshcolup H. Yu. Socio-Psychological Factors of the Formation of Conflict Competence of a Specialist in the Work Community**

The article based on the analysis of scientific works on nature of conflicts proves that conflict can be considered from three different perspectives: as a psychological phenomenon under the influence of the human factor on the basis of disagreement; as an organizational and activity phenomenon based on the imbalance between a person and their environment; as a

socio-philosophical phenomenon associated with the perception of conflict as a social anomaly.

The chronology of scientific doctrines about the essence and nature of conflict, the reasons for its occurrence and ways to avoid and prevent it have been outlined. It has been determined that conflicts in the work community are one of the types of social conflicts, the nature of which is associated with the use of labour (with labour relations) and the relationship of professionals in the work community (cooperation, collective problem solving, the pair «manager-subordinate», unfair distribution of duties, rights, responsibilities, etc.).

The essential significance of conflict competence has been characterized, and the importance of forming this competence of specialists in the work community has been emphasized. Conflict competence has been structured into competencies and components of a lower level.

The componential and structural analysis of such a phenomenon of conflict competence with the aim of minimizing conflicts in the work community has allowed identifying the following components: motivational (emotional and volitional, and constructive competences); cognitive (normative, personal and creative competences); managerial (design, reflective, regulatory, situational and preventive competencies); social (behavioural and ethical competences).

*Keywords:* conflict, conflict competence, the work community, conflict in the work communities, causes of conflicts, conflict factors, the structure of conflict competence.

# КОЛОРИСТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ПЕРУКАРСЬКОГО МИСТЕЦТВА

УДК: 378.147:687.53

DOI : 10.12958/2227-2747-2021-1(176)-44-52

**Гетьман Оксана Павлівна,**

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

викладач кафедри дизайну,

м. Старобільськ, Україна

oksana.gethman@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5758-9683>

**Для цитування:** Гетьман О. П. Колористична підготовка майбутніх фахівців з перукарського мистецтва. *Освіта та педагогічна наука*. 2021. № 1 (176). С. 44 – 52.

**References (стандарт APA):** Hetman, O.P. (2021). Kolorystychna pidhotovka maibutnix fakhivtsiv z perukarskoho mystetstva [Colour Training of Future Hairdressing Specialists]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences, 1 (176)*, 44 – 52 [in Ukrainian].

**Постановка проблеми.** Ураховуючи сучасні стратегії розвитку вищої освіти, виклики сьогодення та потребу у висококваліфікованих фахівцях із перукарського мистецтва, конкурентоспроможних на ринку праці, актуальності набуває оновлення змісту їхньої професійної підготовки.

Справжній майстер із перукарського мистецтва повинен володіти комплексом професійних компетентностей, серед яких значне місце посідає колористична. Для формування розуміння, бачення та застосування кольору в майбутній професійній діяльності фахівців за спеціальністю 022 «Дизайн. Дизайн зачіски та мистецтво візажу», освітніх програм «Перукарське мистецтво та декоративна косметика», «Дизайн зачіски та мистецтво візажу» набуває великого значення вирішення колористичних завдань.

Професіонал-перукар повинен мати ґрунтовні знання з колористики, тонке від-

чуття кольору, уміти правильно добирати та поєднувати необхідні кольори, гармонійно використовувати їх з урахуванням індивідуальних особливостей кожного клієнта (кольору очей, шкіри, волосся, костюму тощо). Відчуття кольору – надзвичайно важливий компонент у роботі майстра-професіонала індустрії краси, оскільки правильна інтерпретація колірної гами сприяє створенню цілісного образу, розвиває його як творця, здатного до найбільш повного виявлення своїх задатків і здібностей, збагачує духовно.

Дефіцит уваги до зазначеної проблеми в процесі викладання фахових дисциплін, сучасна зміна пріоритетів



у професійній підготовці майбутніх спеціалістів у галузі перукарського мистецтва, певна неадаптованість до навчальних можливостей студентів, поява високих вимог індустрії краси і моди до сучасних фахівців спонукає до ґрунтовного вивчення заявленої теми.

**Аналіз актуальних досліджень.** Вагомим внеском у розвиток сучасної професійної освіти є праці С. Батишева, Б. Гершунського, Н. Ничкало, О. Новикова та ін. Організації освітнього процесу в закладах вищої освіти присвячено роботи А. Алексюка, В. Андрущенко, Н. Волкової, О. Дубасенюк, О. Кучерявого, С. Савченка, С. Харченка та ін. Педагогічні технології професійної підготовки фахівців обґрунтовано в наукових розвідках В. Беспалька, А. Вербицького, М. Віленського, І. Дичківської, О. Пехоти, С. Сисоевої та ін. Шляхи модернізації професійно-художньої освіти та дизайн-освіти відбито в студіях В. Климова, С. Кожуховської, В. Радкевича, Є. Ткаченка та ін.

Питання професійної компетентності в дизайн-освіті вивчали такі українські науковці, як О. Бойчук, О. Васіна, В. Запорожченко, С. Мільчевич, В. Неня, О. Пальцун та ін., а також зарубіжні дослідники – Н. Банько, О. Ларіонова, Г. Синицин, О. Татяненко та ін.

Окремі аспекти формування професійної компетентності майбутнього викладача дизайнерського профілю, яка є важливою передумовою й показником його готовності до професійної діяльності, розроблено в наукових розвідках А. Шевченко; питання проєктування дизайнерських компетенцій майбутнього вчителя в умовах кредитно-модульної системи навчання вивчає С. Кучер; розробці змісту і методики вдосконалення колористичної підготовки студентів художньо-педагогічних спеціальностей, створення нових моделей навчання, спрямованих на

формування професійних навичок і розвиток творчої ініціативи, самостійності майбутніх фахівців, присвячено дослідження О. Капран.

На особливу увагу заслуговують дисертаційні праці останніх років: А. Ткаченко, яка теоретично обґрунтовує формування дизайнерської компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у фаховій підготовці; О. Віщенко, роботу якої присвячено проблемі формування художньо-образного мислення майбутніх модельєрів-перукарів у процесі фахової підготовки; І. Борщ, яка розкриває процес формування вмінь комп'ютерного моделювання в майбутніх фахівців-дизайнерів зачіски та макіяжу; С. Лубянської, де на прикладі перукарського мистецтва надається аналіз психологічних особливостей розвитку професійно важливих якостей особистості художника-модельєра.

Заслуговують на увагу дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців Л. Айсмен, Б. Базими, Л. Бичкової, С. Норріс, Р. Ормістон, Т. Печенюк, Л. Рейда, А. Стармер, В. Хендерсон, П. Хеншоу, І. Шевченко, де аналізуються окремі аспекти впливу кольору на людину, її психофізіологічний стан, сприйняття інформації, простору. Проте вони не вичерпують окресленої теми, проблема колористичної підготовки майбутніх фахівців із перукарського мистецтва залишається малодослідженою. Відсутні також теоретичні й методичні розробки щодо змісту, форм, методів, технологій, науково-методичного й інформаційного забезпечення процесу колористичної підготовки майбутніх фахівців із перукарського мистецтва.

**Мета статті** – розкрити роль і значення кольору в майбутній професійній діяльності перукаря-модельєра, довести, що вирішення колористичних завдань у процесі навчально-виробничої підготовки майбутніх фахівців із перукарського мис-

тецтва, правильна інтерпретація кольору є важливою передумовою фахової підготовки й показником готовності майбутніх спеціалістів до професійної діяльності.

#### **Методологія та методи дослідження.**

У дослідженні використано теоретичні методи (аналіз наукової літератури, синтез та узагальнення; систематизація наукових положень), які дозволили розкрити стан розробленості колористичної підготовки майбутніх фахівців із перукарського мистецтва, визначити напрями дослідження та поняттєво-категорійний апарат.

#### **Виклад основного матеріалу**

Фахова компетентність є якістю особистості, її певним надбанням, що ґрунтується на знаннях, досвіді, моральних засадах і виявляється в професійних ситуаціях за рахунок уміння знаходити зв'язок між ситуацією та знаннями, здатністю приймати адекватні рішення нагальної проблеми (Лейко, 2013). На думку А. Хуторського, професійна компетентність є сукупністю ключових, базових та спеціальних компетентностей (Хуторской, 2005).

Колористична компетентність майбутніх фахівців із перукарського мистецтва – це сформоване розуміння кольору, його відтінків, колірної гармонії, психологічного впливу колористичного рішення на людину, уміння правильно добирати кольори з урахуванням індивідуального підходу до людини, ураховуючи її кольоротип.

Формування колористичної компетентності в майбутніх фахівців із перукарського мистецтва відбувається за певних педагогічних умов у процесі професійної підготовки. Зокрема, зміст освітніх компонентів циклу фахової підготовки («Рисунок», «Живопис», «Кольорознавство», «Колористика», «Композиція», «Технології декоративної косметики», «Грим» та ін.) спрямований на оволодіння знаннями, уміннями та навичками специфічної мови

колористичних засобів, а саме: принципів і прийомів побудови колірної гармонії, роботи з колірними конструкціями як невід'ємної частини створення художнього образу, усвідомлення їхніх виразних можливостей, розвитку фахової кольорової культури, художньо-естетичного смаку, креативності.

Художньо-естетичне сприйняття цілісного образу, аналіз та інтерпретація кольорів відповідно до авторського задуму, розуміння єдності форми та змісту є важливими складниками для формування колористичної компетентності. Здатність реалізувати на практиці художньо-естетичний потенціал для одержання власного неповторного результату творчої діяльності є ключовою в професійній діяльності майбутнього фахівця з перукарської справи. Наявні в плані підготовки майбутніх перукарів навчальні та виробничі практики, участь у творчих конкурсах із перукарського мистецтва дозволяють правильно вирішувати колористичні завдання майбутнього дизайн-об'єкта. Зокрема, у процесі підготовки до конкурсів професійної майстерності з перукарського мистецтва здобувачі вищої освіти повинні продемонструвати не лише знання технологій виконання тих чи тих зачісок, але й уміння гармонійного поєднання кольорів, ураховуючи образні, емоційні та декоративні ролі кольору. У створенні конкурсного образу важливим є колірна рівновага, яка досягається певними елементами зачіски, постижерними виробами, аксесуарами, дизайном нігтів, візажем, костюмом тощо.

Отже, колористична підготовка майбутнього фахівця з перукарського мистецтва є важливим напрямом професійного становлення майбутніх фахівців дизайн-індустрії, яка формує здатність здійснювати колористичне вирішення у фарбуванні волосся, макіяжі, манікюрі, тату-

ажі тощо. В основі колористичної підготовки перукарів лежить *колористика* – наука про колір. Така дисципліна передбачена навчальним планом здобувачів вищої освіти спеціальності 022 «Дизайн зачіски та мистецтво візажу», метою якої є підготовка кваліфікованого перукаря-модельєра, здатного отримувати знання про природу кольору, основні й додаткові кольори, колірні контрасти, колірну гармонію, колорит, колірну мову, колірну культуру. Тому фарбування волосся, макіяж (перманентний макіяж), грим, татуаж – достатньо складний процес, який потрапляє під закономірності колористики, хімії, фізики та інших наук.

Перукарське мистецтво тісно пов'язане з кольором, який відіграє важливу роль в образі людини. Із давніх-давен людина перебувала в постійному пошуку витончених колірних рішень. Першу систему кольорів створив Леонардо да Вінчі. Він не тільки встановив, що різноманіття кольору може бути обмеженим, але й виділив два можливі аспекти кольорів: художній та фізичний (Іттен, 2020). Знаменитий німецький поет Йоганн Вольфганг Гете в роботі «Праця про природу кольору» (Goethe, 2016) розглядав колір комплексно – як чисто природне явище (електромагнітний хвильовий рух) та як естетичний феномен людського суспільства (штучно створене середовище). Психолого-фізіологічна концепція кольору Й. Гете отримала сучасну практичну адаптацію в різних галузях життєдіяльності людини, насамперед у мистецтві й дизайні, і передбачає зв'язок між емоційною сферою, типом темпераменту й кольором, якому особистість надає перевагу.

У процесі колористичної підготовки, яка забезпечується професійно зорієнтованими дисциплінами «Живопис», «Кольорознавство», «Колористика», «Декоративна косметика і грим», «Технології

нейл-арту», майбутні фахівці знайомляться з фізичними властивостями кольору, які залежать від здатності людського зору сприймати й розрізняти електромагнітні хвилі різної довжини й викликають в інших відчуття різних кольорів. Послідовна зміна довжини хвилі змінює й головну фізичну якість кольору – *колірний тон*. Ряд кольорів, розташованих у порядку зменшення довжини хвилі, називається спектром. Основні кольори спектра розташовуються в такий спосіб: червоний, оранжевий, жовтий, зелений, блакитний, синій, фіолетовий. Наше око бачить також багато проміжних кольорів і легко розрізняє колірні нюанси: оранжево-червоний, жовто-оранжевий, блакитно-зелений та ін.

*Насиченість* є показником сили кольору та чистоти колірного тону. Найбільш насиченими є спектральні кольори. Їх називають чистими, відкритими, інтенсивними. Кольори, розташовані між основними спектральними (жовто-зелений, синьо-фіолетовий, оранжево-жовтий та ін.), менш насичені, їх називають складними, спокійними, стриманими.

Під час вивчення теми «Фізіологічні основи кольорознавства: органи зору, процес зорового сприйняття, особливості зору» здобувачам вищої освіти пропонуються завдання: виконати механічне змішування кольорів з розтяжкою від кольору до кольору, яка виконується гуашшю та аквареллю. Використовуються всі можливі варіанти змішування зі спектрального кола:

- протилежних кольорів, тобто таких, що розташовані в одному діаметрі кола (жовтий – фіолетовий, червоний – зелений, оранжевий – синій);
- на сегментах, що з'єднують три складники, – розтяжка від зеленого до помаранчевого, від оранжевого до фіолетового, від фіолетового до зеленого;

- між проміжними: від жовто-зеленого до жовто-помаранчевого, від жовто-помаранчевого до червоно-фіолетового, від червоно-фіолетового до синьо-фіолетового, від синьо-фіолетового до синьо-зеленого, від синьо-зеленого до жовто-зеленого.

Вправа демонструє можливості спектральних кольорів змінюватися при механічному змішуванні та сприяє правильній розтушовці кольорів. Знання теорії кольору, яка є основою колористики, дозволяє гармонійно поєднувати різні відтінки у виконанні макіяжу, фейс-арту, боді-арту, нейл-арту.

У процесі вивчення теми «Теорія гармонії кольорів. Гармонія нюансів» з дисципліни «Живопис» для колористичної підготовки актуальне таке завдання: трансформація етюду (живописного зображення), яке виконується поетапно:

- 1 етап – необхідно обрати етюд, виконаний з натури, що включає завдання вирішення простору, освітленості, тональної й колірної гармонії, завершений композиційно;

- 2 етап – проаналізувати побудову колірної гармонії: знайти основну контрастну пару, домінуючий колір, колір акценту, супутні кольори, визначити загальну тональність, яка об'єднує середній колірний тон. Виконати розтяжку кольору, що з'єднує всі контрастні колірні тони етюду;

- 3 етап – змінити загальну тональність етюду, зробити висвітлення, об'єднання контрастних кольорів і тональних відтінків загальним «середнім» тоном (світлі кольори темніють, темні – світлішають, зменшується колірний й тональний контрастність), переважає середній тон;

- 4 етап – це трансформація. «Середній» тон об'єднує тонально всі складники, зберігаючи колірні контрасти. Для цього етапу виконуються розтяжки на одному світлому середньому кольорі.

Для розуміння кольору, колірної гами в процесі вивчення дисциплін «Живопис», «Кольорознавство» майбутнім фахівцям індустрії краси пропонують завдання створити абстрактні композиції гуашшю на акварельному папері: «чистий колорит» – використовуючи тільки чисті кольори; «вибілений колорит» – додаючи білу фарбу в кожний колір; «затемнений колорит» – додаючи чорну фарбу в кожний колір; «насичений колорит» – використовуючи тільки насичені відтінки; «пастельний колорит» – використовуючи тільки пастельні відтінки; «абстракція осінь» – використовуючи тільки теплі відтінки; «абстракція зима» – використовуючи тільки холодні відтінки; «абстракція ніч» – використовуючи тільки темні відтінки.

Гармонія кольору – важливий складник у роботі майстра індустрії краси. Колірне рішення сучасного модного образу, який на сьогодні створює перукар-модельєр, на сто відсотків залежить від його тонкого смаку, розуміння кольору, уміння гармонійно поєднувати кольори та відтінки між собою.

У роботі перукаря-модельєра, пов'язаній безпосередньо з фарбуванням волосся, є своя специфіка: спочатку він фарбує волосся й тільки потім робить зачіску. Зокрема, у палітрі перукаря немає білої фарби. Усі розбілені (пастельні) тони виходять у результаті «змішування» кольору тією чи тією мірою висвітленого (знебарвленого, вибіленого) волосся й малонасичених, неінтенсивних хроматичних кольорів (фарб). Щоб точно обрати й надати волоссю необхідний для втілення композиційного задуму колір, потрібно досить добре розуміти, як виявляться його фізичні й психофізіологічні властивості безпосередньо в об'ємній формі в комплексі з її іншими характеристиками.

Вирішенню цього завдання сприяє вивчення розділу «Фарбування волосся»,

змістовне наповнення якого має такі позиції: колориметрія, групи фарбників, технології фарбування волосся різними групами фарбників (хімічними, фізичними, рослинними). Набуті знання дозволять здобувачам вищої освіти опанувати технологічний процес фарбування волосся, розуміти специфіку зміни висвітлення (незначного, часткового, повного) кольору волосся або потемніння, чи надання волоссю певного відтінку.

Зробити свій образ виразнішим та яскравішим люди прагнули ще в давнину. Найпопулярнішою натуральною фарбою для волосся того часу була хна. У середньовіччі, згідно з церковними законами, пофарбувати волосся в інший колір прирівнювалося до скоєння гріха. Дівчат з рудим волоссям називали відьмами і спалювали на багатті. З плином часу з'явилися нові методи фарбування волосся. На світову арену вийшли найвідоміші в наш час бренди – «L'Oréal», «Schwarzkopf», «Londa», які представляють широкий спектр колірної гами. Використання сучасних технологій і технік (висвітлення волосся, колорування, мелірування) дозволяє жінкам експериментувати з кольором волосся.

Кольори мають властивості наближення та віддалення. Так, предмети, забарвлені у світлі й теплі кольори, ніби наближаються до нас і збільшуються в об'ємі. Такі ж предмети, пофарбовані в темні й холодні кольори, відсуваються від нас і зменшуються. Сприйняття маси та об'єму зачіски також залежить від кольору: світлі чисті кольори створюють відчуття легкості, темні – здаються важкими.

Безперечно, колір здатний впливати на почуття й настрої людини. Сині та зелені кольори, наприклад, викликають відчуття холоду, червоні, жовті та оранжеві – тепло. До психофізіологічних особливостей сприйняття кольору належить і

зміна кольору під впливом кольорів, що його оточують. На світлому фоні всі кольори стають темнішими, на темному – світлішими.

При штучному освітленні колір також може змінитися. При звичайному електричному освітленні червоний, оранжевий кольори світлішають і стають яскравішими, жовтий колір блідне, блакитний темніє і стає зеленішим, синій темніє, зелений стає теплішим, фіолетовий колір набуває червонуватого відтінку. Це дозволяє нам констатувати, що знання основних фізичних властивостей кольору, уміле використання зорових, оптичних ілюзій у роботі перукаря-модельєра відкриває перед ним досить великі можливості при створенні моделей зачісок, сприяє отриманню потрібного кольору з урахуванням його психофізіологічних якостей, створює передумови точного емоційно-психологічного впливу на інших.

Одним із важливих засобів емоційної та художньої виразності в мистецькому творі є *колорит*, тобто це система співвідношення кольорів, що утворюють певну єдність і є своєрідним естетичним вираженням створеного дизайн-об'єкта. За характером колірних сполучень колорит може бути спокійним або напруженим, холодним або теплим, світлим або темним, а за ступенем насиченості та сили кольору – яскравим, стриманим, тьмяним тощо.

Зовнішність кожної людини має свій природний колорит: це сукупність відтінку шкіри, колір очей і волосся, а також рівень контрасту між ними. Традиційним є поділ природних колоритів на чотири сезонні колорити зовнішності: літо, весна, осінь, зима. В образі людини колорит утворюється складною й неповторною взаємодією фарб, надаючи естетичний сенс образу, наповнюючи його символікою, знаковими характеристиками.

Вивчаючи тему «Колорити зовнішності», майбутні фахівці з перукарсь-

кого мистецтва та декоративної косметики визначають типи зовнішності клієнта, що дозволяє з їхнім урахуванням правильно добирати та поєднувати кольори та їхні відтінки в макіяжі, манікюрі та дизайні зачіски. У руках високопрофесійного фахівця перукарського мистецтва та декоративної косметики колір стає ефективним інструментом усвідомленого формування індивідуального іміджу людини, засобом самовираження.

Колір є центральним компонентом візуального сприйняття людини. За допомогою колірних комбінацій можна помітно підкреслити або приглушити ті чи ті особливості зовнішності, можна омолодити або надати солідного вигляду, привабити або викликати неприязнь. Тому створення гармонії в образі є першочерговим завданням перукаря, візажиста, стиліста.

У процесі вивчення дисципліни «Декоративна косметика та грим» майбутні майстри стилю вивчають сучасні косметичні препарати (тональні основи, пудри, хайлайтери, аджастери, коректори, скульптори для обличчя тощо), які дозволяють скорегувати форму обличчя, підкреслити та посилити колір очей, брів, губ, вилиць та приховати небажані недоліки, наприклад, за допомогою коригувального коректора зеленого кольору, який накладається на червоний, можна отримати білий ахроматичний колір. Подібна маніпуляція найчастіше застосовується для усунення почервоніння на шкірі обличчя, яке нейтралізується, а колір обличчя вирівнюється.

За допомогою кольору ми здатні отримати додаткову інформацію про людину: вікову групу, соціальний статус, уподобання, спосіб життя, темперамент тощо. Люди, які віддають перевагу яскравим кольорам, чутливі, емоційні. Якщо перевага віддається нейтральним кольорам, то така людина характеризується суворим

самоконтролем, педантичністю й незначним емоційним ставленням до світу (Лубянська, 2010, с. 120). Теплі, свіжі, чисті кольори викликають відчуття радості, бадьорості й благополуччя (це золотистий, жовтий, оранжевий та рожевий), холодні й малонасичені кольори здаються сумними та похмурими.

Отже, кольори мають цілком об'єктивні властивості, знання яких допоможе правильно добирати й гармонійно поєднувати їх один з одним.

**Висновки та перспективи подальшого дослідження.** Колористична підготовка майбутніх фахівців із перукарського мистецтва сприяє формуванню колористичної компетентності. Сучасні вимоги до майбутніх фахівців індустрії краси, професійні завдання, які повинні виконуватись у процесі практичної діяльності, дають підстави визначити, що колористична компетентність у майбутніх фахівців із перукарського мистецтва розвивається в процесі вивчення фахових дисциплін, навчальної та виробничої практик. Це дозволить зробити майбутнього фахівця індустрії краси унікальним, конкурентоспроможним та затребуваним на сучасному ринку beauty індустрії.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою навчально-методичного забезпечення колористичної підготовки майбутніх фахівців із перукарського мистецтва з відповідним наповненням (творчі, дослідницькі завдання, методика діагностики рівнів сформованості колористичної компетентності майбутніх фахівців із перукарської справи та декоративної косметики, спецкурс з колористики для здобувачів освітнього рівня «бакалавр» за спеціальності 022 «Дизайн. Дизайн зачіски та мистецтво візажу») та його впровадження в практику викладацької роботи.

---

## Література

**Гете И.** К учению о цвете (хроматика). *Избр. соч. по естествознанию*. Москва: АН СССР, 1957. С. 261 – 342.

**Лейко С. В.** Поняття «компетенція» та «компетентність»: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 4. С. 128 – 135.

**Хуторской А. В.** Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2005. 12 декабря. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.

**Иттен И.** Теория цвета. Москва: Д. Аронов, 2020. 96 с.

**Johann Wolfgang Goethe.** Vorarbeiten zur Farbenlehre. Stuttgart: Hofenberg, 2016. 586 p.

**Лубянська С. П.** Дизайн зачіски: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Кондор, 2010. 215 с.

## References

**Leiko, S. V.** (2013). Poniattia «kompetentsiia» ta «kompetentnist»: teoretichniy analiz [The Concepts of «Competence» and «Competency»: Theoretical Analysis]. *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka – Pedagogical Process: Theory and Practice*, 4, 128 –135 [in Ukrainian].

**Hutorskoj, A. V.** (2005). Tehnologija proektirovaniya kljuчевyх i predmetnyh kompetencij [Design Technology for Core and Subject Competencies]. *Internet-zhurnal «Jeidos» – Internet Magazine «Eidos»*. 12 dekabrja. Retrieved from <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.

**Itten, Johannes.** (2020). Teorija cveta [Colour Theory]. Moscow: D. Aronov [in Russian].

**Goethe, Johann Wolfgang.** (2016). Vorarbeiten zur Farbenlehre [Preparatory Work for the Theory of Colours]. Stuttgart: Hofenberg [in German].

**Lubianska, S. P.** (2010). Dyzain zachisky: navch. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl. [Hairstyle Design]. Kyiv: Kondor [in Ukrainian].

\*\*\*

**Гетьман О. П.** Колористична підготовка майбутніх фахівців з перукарського мистецтва

У статті схарактеризовано окремі аспекти формування колористичної підготовки майбутніх фахівців з перукарського мистецтва. Розкрито поняття колористичної компетентності, колористичної підготовки. Подано трактування поняття кольору, колірної гармонії, колористики та особливостей використання кольору в процесі професійної підготовки спеціалістів сучасної індустрії моди. Зазначено, що колір є найважливішим засобом емоційної та художньої виразності об'єкта, має психоемоційний вплив на людину, володіє певним інформаційним полем.

Доведено необхідність формування колористичної компетентності в процесі підготовки майбутніх фахівців з перукарського мистецтва, що забезпечується вивченням комплексу фахових дисциплін, який дозволить майбутнім майстрам створювати індивідуальні неповторні образи з урахуванням усіх аспектів колористики. Наведено окремі завдання, які сприяють колористичній підготовці здобувачів вищої освіти за спеціальністю 022 «Дизайн. Дизайн зачіски та мистецтво візажу». Визначено, що формування колористичної компетентності в майбутніх фахівців із перукарського мистецтва є важливою передумовою й показником готовності до професійної діяльності.

*Ключові слова:* колір, властивості кольору, колористика, колористична компетентність, колористична підготовка, перукарське мистецтво, перукар-модельєр, майбутні фахівці з перукарського мистецтва.

**Гетьман О. П. Колористическая подготовка будущих специалистов по парикмахерскому искусству**

В статье охарактеризованы отдельные аспекты формирования колористической подготовки будущих специалистов по парикмахерскому искусству.

Раскрыты понятия колористической компетентности, колористической подготовки. Поданы трактовки понятия цвета, цветовой гармонии, колористики и особенностей использования цвета в процессе профессиональной подготовки специалистов современной индустрии моды. Отмечено, что цвет является важнейшим средством эмоциональной и художественной выразительности объекта, имеет психоэмоциональное воздействие на человека, обладает определенным информационным полем.

Доказана необходимость формирования колористической компетентности в процессе подготовки будущих специалистов по парикмахерскому искусству, что обеспечивается изучением комплекса специальных дисциплин, который позволит будущим мастерам создавать индивидуальные неповторимые образы с учетом всех аспектов колористики. Представлены отдельные задания, которые способствуют колористической подготовке соискателей высшего образования по специальности 022 «Дизайн. Дизайн прически и искусство визажа».

Определено, что формирование колористической компетентности у будущих специалистов по парикмахерскому искусству является важной предпосылкой и показателем готовности к профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* цвет, свойства цвета, колористика, колористическая компетентность, колористическая подготовка, парикмахерское искусство, парикмахер-модельер, будущие специалисты по парикмахерскому искусству.

**Hetman O.P. Colour Training of Future Hairdressing Specialists**

The article describes some aspects of colour training of future hairdressing specialists. The work reveals the concepts of colour competence, colour training; provides interpretations of the concepts of colour, colour harmony, colouring, and peculiarities of the use of colour during professional training of specialists in the modern fashion industry. It is noted that colour is the most important means of emotional and artistic expression of the object; it has psycho-emotional impact on a person, and an information field.

The article proves the necessity of the formation of colour competence of future hairdressing specialists during their professional training provided by studying a complex of professional courses, which will allow future specialists to create individual unique images taking into account all aspects of colour theory. The work presents some tasks that contribute to colour training of students in specialty 022 «Design. Hairstyle Design and the Art of Makeup». The formation of colour competence of future hairdressing specialists is proven to be an important prerequisite and an indicator of their readiness for professional activity.

*Keywords:* colour, colour properties, colour theory, colour competence, colour training, the art of hairdressing, hairstylist, future hairdressing specialists.



# ФАСИЛІТАТИВНІ ВМІННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ХАРАКТЕРИСТИКА ТА СТРУКТУРА

УДК 378.091.3:811

DOI : 10.12958/2227-2747-2021-1(176)-53-62

**Гусакова Оксана Олександрівна,**

викладач кафедри східних мов,

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Старобільськ, Україна

oksana.lasii@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0602-3644>

**Для цитування:** Гусакова О. О. Фасилітативні вміння майбутніх учителів іноземної мови: характеристика та структура. *Освіта та педагогічна наука*. 2021. № 1 (176). С. 53 – 62.

**References (стандарт АРА):** Husakova, O. O. (2021). Fasylytatyvni vminnia maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy: kharakterystyka ta struktura [Facilitative Skills of Future Foreign Language Teachers: Characteristics and Structure]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences, 1 (176)*, 53 – 62 [in Ukrainian].

**Постановка проблеми.** Головне завдання модернізації сучасної української освіти та вихід на рівень європейських освітніх стандартів полягає в підвищенні її якості, що розглядається як комплексна характеристика, яка відображає ступінь відповідності державним стандартам, потребам суспільства, а також особистим очікуванням професіонала.

Учитель – це ключова особистість освітнього процесу, а тому одним із напрямів підвищення якості освіти є формування й розвиток його педагогічної майстерності. Педагогічна майстерність, своєю чергою, – це не лише знання предмета та методології викладання, але й професійний розвиток, а особливо – здатність до фасилітації освітнього процесу. Зазначимо, що важливою умовою успішного та стабільного економічного розвитку країни є знання іноземних мов. Це означає, що іноземні мови є

пріоритетними не лише для вчителів чи викладачів гуманітарного напрямку, а й для фахівців усіх сфер діяльності. У 2019 році Міністерство освіти і науки України та Британська Рада в Україні створили й опублікували концепцію розвитку англійської мови в університетах, що передбачає запровадження мовних курсів та інтенсивів для досягнення рівня B1 для вступників закладів вищої освіти до 2023 року. Наразі Україна за цим показником посідає 28-е місце з 32, а це є підтвердженням того, що кардинальних змін потребує й підхід у викладанні іноземної мови в закладах середньої освіти.

Сьогодні знання іноземної мови – це запорука успіху. Базова підготовка, що надається в закладах середньої освіти, потребує залучення спеціальних навчальних технік і прийомів.

На сучасному етапі розвитку науки в Україні можна напевно сказати, що часи, коли достатнім доказом опанування мови було вміння перекладати з іноземної мови та, навпаки, адаптованих, неавтентичних текстів, уже минули. Зараз відбувається реформування освітнього процесу у ЗВО України відповідно до загальноєвропейських вимог до якості освіти: інформатизація–глобалізація освітнього простору, інтеграція процесів у сучасній освіті, налагодження українськими ЗВО співпраці з європейськими та східними навчальними закладами у сфері навчальної та наукової діяльності, проведення міжнародних обмінів, можливість здобуття другої вищої освіти, навчання за магістерськими програмами за кордоном тощо (Смовженко, 2014).

У сучасній науці існує велика кількість ефективних підходів до викладання іноземних мов, але найбільш актуальним можна вважати комунікативний. Успішне засвоєння іноземних мов через комунікативний підхід потребує використання майбутніми вчителями іноземних мов сучасних освітніх технологій та фасилітативних умінь.

Учитель іноземної мови виконує подвійну роль: викладає зміст конкретної дисципліни та створює сприятливу атмосферу, що допомагає ефективному засвоєнню матеріалу. Такому вдалому поєднанню двох аспектів навчання сприяє фасилітація та фасилітативні вміння майбутніх учителів іноземної мови. Тому першочерговий виклик, що постає перед майбутнім учителем іноземної мови, – реалізація своїх фасилітативних умінь у процесі викладання та розуміння, що спосіб переда-

чі інформації є настільки ж важливим, як і її зміст. Досить часто вчителі зосереджуються на змісті інформації, яку вони надають, і занадто мало приділяють уваги процесам, що можуть бути залучені під час викладання іноземної мови для кращого засвоєння інформації.

Індивідуальний підхід, повага, конструктивне оцінювання та вміння підлаштуватися під вимоги учнів сприяють ефективному засвоєнню знань. Фасилітативні вміння є критично важливими для успішного викладання та вивчення іноземних мов.

#### **Аналіз актуальних досліджень.**

Протягом останнього десятиліття вітчизняні й зарубіжні науковці наголошували на необхідності розвитку вмінь, що сприяють полегшенню навчання. Зокрема, Л. Сайр (2008) продемонстрував, що поглиблене навчання та фасилітативні вміння можуть ефективно підготувати спеціалістів для роботи з групами і при цьому досягти позитивних змін. Е. Рілла, К. Патерсон, Л. Мантон і П. Дей (E. Rilla, C. Paterson, L. Manton, & P. Day, 2006) описували, як фасилітативні вміння впливають на ефективність відносин та надають корисний результат не лише індивідам, а й загалом громаді. Крім того, процес навчання змінюється з неефективного на продуктивний завдяки позитивному впливу з боку фасилітативних умінь.

Феномен фасилітації в педагогічній діяльності досліджують і вітчизняні науковці: Є. Маслова вивчає фасилітативну спрямованість, Н. Шахматова – якості фасилітатора, Н. Волкова, О. Галіцан, Т. Гура, В. Нестеренко, Г. Трухан, О. Фісун та інші – фасилітативні вміння.

Проте проведений аналіз наукової літератури показав, що фасилітативні вміння майбутніх учителів іноземної мови залишаються недостатньо вивченими і є потреба в їхньому більш детальному розгляді.

**Мета статті** – розкрити сутнісні характеристики та структуру фасилітативних умінь майбутніх учителів іноземної мови.

**Методологія та методи дослідження.** У процесі наукового пошуку для досягнення мети використано комплекс загальнонаукових методів, а саме: аналіз, порівняння та синтез наукових досліджень.

#### **Виклад основного матеріалу**

Термін «фасилітація» (у перекладі з англійської – *facilitate*) означає полегшувати, сприяти, допомагати, просувати. У психології фасилітацію визначають як посилення домінантних реакцій або дій особистості в присутності інших, зазвичай авторитетних людей – спостерігачів, партнерів. У педагогіці фасилітація визначає управління навчальною діяльністю учнів, за якого вчитель займає позицію помічника й допомагає учневі самостійно знаходити відповіді на питання і (або) формувати будь-які навички. Педагогічна фасилітація – це умова продуктивності навчання або виховання й розвитку суб'єктів педагогічного процесу за рахунок особливого стилю спілкування та власне особистості педагога (Волошко, 2016, с. 98).

На думку вчених (О. Левченко, І. Пундик, Т. Сорочан), фасилітативна функція педагога (андрагога) полягає в забезпеченні усвідомленого учіння, вона спрямована на узгодження дій з тими, хто навчається, попередження їхніх помилок, надання їм допомоги, забезпечення позитивного психологічного настрою, стимулювання бажання вчитися, надання вибору й свободи дій у вирішенні навчальних завдань. В аспекті визначення специфіки професійної діяльності вчителя як фасилітатора вагомої значущості набувають уточнення в розумінні ключових понять, які відбивають гуманістичні напрями сучасного виховання, – «педагогічна допомога», «педагогічна підтримка», «педагогічний супровід» (Т. Анохіна, В. Бедерханова,

О. Газман, Н. Крилова, І. Фрумін, С. Юсфін та ін.) (Галіцан, 2012, с. 131).

Взаємодія між учасниками освітнього процесу – це важливий чинник, що впливає на формування комунікативних зв'язків та рівень успішності засвоєння знань. Залежно від виду взаємодії (педагогічна, взаємна, предметна) розрізняють і педагогічний вплив на учасників процесу навчання – прямий або непрямий, керований та некерований. Відповідно й реакція та сприйняття навчального матеріалу можуть відрізнятися. Учні можуть активно сприймати матеріал, ігнорувати його або навіть бути байдужими. Завдання майбутнього вчителя іноземної мови – побудувати свою педагогічну діяльність таким чином, щоб стати фасилітатором освітнього процесу, допомогти учням засвоїти весь необхідний матеріал, створити сприятливий клімат для спілкування іноземною мовою.

Завдання майбутніх учителів іноземної мови полягає у сприйманні учня як суб'єкта навчальної діяльності. Учитель допомагає опанувати ключові компетентності сучасності засобами іноземної мови, а отже, створити сприятливу атмосферу уроку, під час якого учні будуть активними, ініціативними, здатними до мислення та роботи в команді, не будуть відчувати тиск, а стурбованість, викликана очікуванням оцінювання, буде відсутня.

Ураховуючи складність процесу фасилітації, зауважимо, що розвиток педагогічної фасилітації відбувається в процесі професійної діяльності та обумовлений індивідуальними якостями майбутніх учителів іноземної мови (Гусакова, 2020, с. 91).

Специфічна діяльність фасилітатора, яка успішно використовується в психології, може бути певним чином адаптована та застосована в навчально-виховному процесі, зокрема під час викладання іноземної мови.

Професійна діяльність майбутнього вчителя іноземної мови повинна характеризуватись налаштованістю на діалог у глибокому розумінні цього поняття. Передусім мається на увазі: по-перше, щира повага до думок і позицій тих, хто навчається, аж до готовності за достатніх підстав змінити власну позицію; по-друге, намагання долучити їх не тільки до готових духовних цінностей, а й до діалогічного за своїми механізмами процесу їхнього творення; прагнення до здійснення фасилітації, тобто якнайбільшого сприяння особистісному зростанню кожного підопічного, гармонійному розгортанню його здібностей у їхній індивідуальній своєрідності. Водночас педагог-гуманіст не нав'язує своєї позиції, адже він не тільки любить дитину, але й поважає її. Ця повага втілюється в шануванні особистості й гідності учня. Така теорія фасилітативної взаємодії чітко відображає загальний образ майбутнього вчителя іноземної мови – фасилітатора, який налаштовує учнів на комунікативну діяльність в іншомовному середовищі. І якщо загальні принципи фасилітації (толерантність, гуманізм тощо) не викликають особливих труднощів під час організації процесу навчання іноземної мови, то створення сприятливої іншомовної атмосфери та здатність перейти той комунікативний бар'єр, що зазвичай існує в учнів, – завдання підвищеного рівня складності. Неприятлива атмосфера уроку може змінити активний спосіб сприймання матеріалу на байдужий і навіть на ігнорування, а це так само призведе до негативного ставлення до іноземної мови (Галіцан, 2012).

Головне завдання майбутнього вчителя іноземної мови – фасилітатора – донести ідею успішного вивчення мови, індивідуального пошуку інформації та особистісних змін, що прямо впливають на процес навчання. Фасилітація процесу

вивчення іноземної мови сприяє творчому засвоєнню інформації, формуванню критичного мислення, співпраці з учнями. Така позиція допоможе створити клімат заняття, при якому учні не будуть боятися говорити іноземною мовою й робити помилки, адже вони отримають підтримку і схвалення, а не критику.

Отже, майбутній учитель іноземної мови в ролі фасилітатора залишається дослідником, оскільки не має однозначних відповідей на всі запитання. Це підвищує активну позицію учнів та оптимізує процес їхньої свідомості при вивченні іноземної мови.

У своїх роботах К. Роджерс розглядає три головні настанови для педагога-фасилітатора: конгруентність (істинність), прийняття (або довіра) та емпатичне розуміння (вміння розуміти внутрішній світ) (Роджерс, 1976).

Ефективна фасилітативна педагогічна взаємодія передбачає наявність таких етапів у роботі вчителя, зокрема вчителя іноземної мови:

- схвалення;
- прийняття;
- довіра.

Майбутній учитель іноземної мови повинен схвалювати почуття, думку та особистість учня, намагатися зрозуміти його точку зору, особливості розвитку, тобто сприймати учня як особистість, здатну до різноманітних почуттів. Такий учитель здатний прийняти байдужість учня, його прагнення до дрібних досліджень, так само, як і спроби досягнути важливих цілей, що загалом означає довіру до учня.

Крім того, такий учитель здатен до емпатії, яка одночасно може заважати навчанню і стимулювати його (Гусакова, 2020, с. 92).

Викладач, який поводить себе природно і в безоцінній манері розуміє та приймає внутрішній світ своїх студентів, створює

фасилітативний супровід їхнього навчання, значущий для розвитку особистості і становлення її суб'єктності в усьому різноманітті індивідуальних проявів. Якщо необхідні складники відсутні, викладач згубно впливає на особистість учнів (Нестеренко, 2014).

Отже, педагогічна фасилітація майбутніх учителів іноземної мови – це специфічна діяльність, яка стимулює процес вивчення мов та заохочує учнів до самостійного творчого навчання та комунікації за підтримки вчителя, який має фасилітативні вміння. Такі вміння формуються в результаті виконання різноманітних завдань під час професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови, що залежить від умов навчання, організації освітнього процесу, а також індивідуальних особливостей.

Під фасилітативними вміннями вчителя сучасні дослідники Н. Нестеренко, О. Фісун, Н. Волкова та ін. розуміють набуту здатність, що допомагає створювати атмосферу, яка сприятиме гармонійному розвитку сучасної особистості. На основі вивчення праць сучасних педагогів-науковців, які досліджували тему фасилітації, визначено, що фасилітативні вміння є комплексними і включають кілька груп умінь.

У педагогіці та психології існує велика кількість визначень поняття «уміння». Найчастіше відзначають такі: уміння – це готовність людини виконувати будь-яку діяльність, засновану на здобутих знаннях і навичках; уміння – це засвоєний досвід здійснення різних способів діяльності, що базується на сукупності здобутих знань і навичок; уміння – це незалежне виконання певної дії, засноване на доцільному використанні людиною набутих навичок. Загалом формування умінь проходить кілька стадій (ознайомлення, усвідомлення, початкове опанування, самостійне опанування й точне ви-

конання) і завершується формуванням навички.

Під час вивчення іноземної мови доцільно формувати вміння в усіх видах мовленнєвої діяльності засобами фасилітації, а тому важливо розглянути саме фасилітативні вміння майбутніх учителів іноземної мови, що можна сформулювати під час їхньої професійної підготовки. З огляду на те, що на цьому етапі дослідження не існує чіткої класифікації фасилітативних умінь майбутніх учителів іноземної мови, до уваги беремо класифікації фасилітативних умінь педагогів таких дослідників: Н. Волкової, Т. Гури, С. Коломійченко, Н. Нестеренко, О. Фісун та виділяємо ті вміння, що є актуальними саме під час підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Дослідниця С. Коломійченко об'єднала фасилітативні вміння педагога в три групи та запропонувала таку класифікацію: комунікативні (вербальні й невербальні засоби комунікації), емпатійні (здатність чути, розуміти й відчувати іншого, співчувати) та оцінно-рефлексивні (об'єктивно оцінювати результати та аналізувати ситуацію спілкування) вміння (Трухан, 2019, с. 153).

Найбільш розширену класифікацію запропонували Н. Волкова, Т. Гура, Н. Нестеренко та О. Фісун. Вони схилиються до єдиної думки та виокремлюють такі *фасилітативні вміння*:

- установлювати та налагоджувати просту і плідну комунікацію між усіма членами навчальної групи, включаючи себе;
- слухати уважно, спостерігати, запам'ятовувати водночас хід подій і стиль поведінки учнів (студентів);
- аналізувати та корегувати дії учнів (студентів), зокрема за рахунок мовних умінь, які забез-

печують адекватне логіко-сміслові взаєморозуміння учасників спілкування;

- діагностувати й заохочувати ефективну (корегувати неефективну) поведінку;
- сприяти та допомагати створенню ефективної поведінки;
- не використовувати «наступальних» і «оборонних» форм спілкування, забезпечувати зворотний зв'язок між учасниками освітнього процесу;
- викликати довіру учнів, бути терплячим;
- обирати нейтральну позицію при оцінюванні роботи, бути справедливим (Волкова&Степанова, 2018; Гура, 2014; Нестеренко, 2014; Фісун, 2010).

Отже, аналізуючи цю класифікацію, зазначаємо, що фасилітативні вміння майбутніх учителів іноземної мови є необхідним доповненням до традиційних методик викладання. Учитель-фасилітатор, який викладає іноземну мову, сприймає учнів без оцінювання, розуміє їхній внутрішній світ та переживання, забезпечує підтримку (фасилітацію) вивчення іноземної мови. Так само учні отримують самостійність під час опрацювання навчального матеріалу іноземною мовою й відповідальність за результати своєї роботи. Учитель іноземної мови стимулює пізнавальну діяльність, командну роботу, співпрацю за допомогою відповідних фасилітативних технік, співпрацює з учнями при виборі навчального матеріалу, використовує запропоновані ними ідеї та поважає особистість кожного учня.

На думку І. Пундика, можливостями фасилітації володіють технології, які будуються на випереджальній, проблемній, діяльнісній, діалоговій, особистісно-смісловій та емоційно-психологічній ос-

нові. Вони забезпечують сприятливий психологічний клімат у процесі навчання, простір свободи для прийняття самостійних рішень, самоствердження й самореалізації в навчальній діяльності, розвиток особистісного потенціалу учнів; стимулюють та мотивують процес усвідомленого навчання. Це відбувається за рахунок особливого стилю спілкування й надання учням суб'єктної позиції в навчанні через залучення учнів до цілепокладання, самопізнання, контролю й рефлексії власної навчальної діяльності, у результаті чого відкриваються її особистісні смисли й виникає потреба в саморозвитку (Волошко, 2016, с. 101).

Зазначимо, що фасилітація процесу навчання іноземних мов передбачає спрямованість узгоджених дій суб'єктів освітнього процесу передусім для виявлення й усунення причин, що створюють проблеми та складнощі у професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови. Тож перед учителем стоїть не менш важливе завдання, що полягає у фасилітації особистісного розвитку творчих здібностей та фасилітативних умінь. Майбутній учитель іноземної мови в ролі фасилітатора заохочує самостійність і відповідальну свободу учнів, активізує пізнавальні функції і сприяє розвитку лідерської позиції учнів.

Успішна комбінація зазначеного комплексно впливає на процес навчання іноземної мови: оптимізує процес професійної свідомості та самоорганізованості, сприяє креативному мисленню під час вивчення іноземних мов та створює умови для розвитку активної особистісної позиції та самореалізації учнів.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Підсумовуючи, наголосимо на тому, що сучасна роль майбутнього вчителя іноземної мови та його позиція у викладанні мови є особистісно-професійною характеристикою й виконує

низку додаткових функцій, а саме: ставлення до процесу викладання іноземної мови, учасників процесу навчання, забезпечення необхідних умов адаптації до процесу вивчення іноземної мови. Для того, щоб фасилітація була успішною, вчителю іноземної мови необхідно володіти низкою вмінь, зокрема забезпечувати індивідуальну підтримку діяльності учнів, розуміти внутрішній світ кожного, взаємодіяти в процесі вивчення іноземної мови з учнями, допомагати у вирішенні питань, пов'язаних із вивченням мови, в основному інтерактивно, при цьому бути доброзичливим, створювати атмосферу, сприятливу для самоосвіти й самовираження. Фасилітативні вміння дозволяють майбутнім учителям іноземної мови правильно орієнтуватися у взаєминах з учнями та робити свою педагогічну діяльність індивідуальною, базуючи її на гуманістичних засадах.

Перспектива подальших наукових досліджень у цьому напрямі полягає у вивченні та теоретичному аналізі наукових результатів із проблеми визначення технологій розвитку фасилітативних вмінь майбутніх учителів іноземної мови.

### Література

- Волкова Н. П., Степанова А. А.** Фасилітатор як важлива рольова позиція сучасного викладача вишу. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Педагогічні науки. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2018. № 1 (15). С. 228 – 234.
- Волошко Г.** Фасилітативний підхід у діяльності викладача як сучасний напрям реформування вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 9. С. 96 – 106.
- Галицан О. А.** Теоретичне підґрунтя проблеми застосування принципів педагогічної фасилітації у професійній діяльності вчителя сучасної школи. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць*. Київ, 2012. Вип. 18 (28). С. 129 – 132.
- Гусакова О. О.** Педагогічна фасилітація в контексті професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2020. № 5 (336). С. 88 – 96.
- Гура Т. В.** Педагогічна фасилітація – механізм розвитку лідерського потенціалу студентів в умовах технічного університету. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2014. № 3. С. 32 – 44.
- Нестеренко В. В.** Фасилітативна підтримка студентів у процесі їхньої самореалізації і саморозвитку як суб'єктів самостійної навчальної діяльності. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. «Педагогічні науки»*. Херсон, 2014. С. 248 – 254.
- Смовженко Л.** Сучасні підходи до викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. Вип. 61. Львів, 2014. С. 244 – 250.
- Трухан Г. В.** Фасилітативні вміння сучасного вчителя: суть, структура, місце в системі педагогічної фасилітації. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2019. № 47. С. 146 – 156.
- Фісун О. В.** Педагогічна фасилітація як багатозначний феномен. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. праць ХНПУ ім. Г. С. Сковороди*. 2010. № 34. С. 133 – 139.
- Cyr L. F.** Facilitation competence: A catalyst for effective Extension work. *Journal of Extension*. 2008. № 46 (4). Article 4RIB2. URL: [http://www.joe.org/joe/2008august/rb\\_2.php](http://www.joe.org/joe/2008august/rb_2.php).

**Rilla E., Paterson C., Manton L., & Day P.** Fa-cil-i-ta-tion: The road to effective meetings. *Journal of Extension*. 2006. № 44 (2). Article 2TOT5.  
URL: <http://www.joe.org/joe/2006april/tt5.php>.

**Rogers C. R.** The interpersonal relationship in the facilitation of learning. *Educational Forum*. 1976. Vol. XI. № 4. P. 136–154.

### References

**Volkova, N. P., & Stepanova, A. A.** (2018). Fasyliator yak vazhlyva rolova pozytsiia suchasnoho vykladacha vyshu [The Facilitator as an Important Role Position of the Modern Teacher of Higher Education]. *Visnyk universytetu imeni Alfreda Nobelya. Pedagogichni nauky – Bulletin of Alfred Nobel University. Pedagogy science*, 1 (15), 228-234 [in Ukrainian].

**Voloshko, H.** (2016). Fasyliatyvnyi pidhid u diialnosti vykladacha iak suchasnyi napriam reformuvannia vyshchoi osvity [Facilitative Approach as a Modern Way of Higher Education Reform]. *Prdagogichni nauky: teoriia, isirriia, innovatsiini tekhnologii – Pedagogy Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 9, 96-106 [in Ukrainian].

**Halitsan, O. A.** (2012). Teoretychne pidgruntia problemy zastosuvannia pryntsyypiv pedahohichnoi fasyliatsii u profesiinii diialnosti vchytelia suchasnoi shkoly [Theoretical Basis of the Problem of Applying the Principles of Pedagogical Facilitation in the Professional Activity of the Teacher of the Modern School]. *Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Dragomanova: zb. nauk. prats – Scientific journal of M. P. Dragomanov National Pedagogical University*, 18 (28), 129-132 [in Ukrainian].

**Husakova, O. O.** (2020). Pedahohichna fasyliatsiia v konteksti profesiinnoi pidhotovky maibutnih uchyteliv inozemnoi movy [Pedagogical Facilitation in the Context of Professional Training of Future Foreign Language Teachers]. *Visnyk Luhan-*

*skoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University*, 5(336), 88-96 [in Ukrainian].

**Hura, T. V.** (2014). Pedahohichna fasyliatsiia – mekhanizm rozvytku lider-skoho potentsialu studentiv v umovakh tekhnichnoho universytetu. [Pedagogical Facilitation is a Mechanism for Developing Students' Leadership Potential in a Technical University]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyimi systemamy: filosofiiia, psykholohiia, pedahohika, sotsiolohiia – Theory and Practice of Social Systems Management: Philosophy, Psychology, Pedagogy, Sociology*, 3, 32-44 [in Ukrainian].

**Nesterenko, V. V.** (2014). Fasyliatyvna pidtrymka studentiv u protsesi yikhnoi samorealizatsii i samorozvytku yak subiektiv samostiinnoi navchalnoi diialnosti [Facilitative Support of Students in the Process of their Self-Realization and Self-Development as Subjects of Independent Educational Activity]. *Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnogo universytetu «Pedagogichni nauky» – Collection of Research Papers Kherson State University «Pedagogical Sciences»*, 65, 248-254 [in Ukrainian].

**Smovzhenko, L.** (2014). Suchasni pidhody do vykladannia inozemnykh mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Modern Approaches to Teaching Foreign Languages in Higher Education Institutions]. *Visnyk Lvivskogo universytetu. Seriiia filologichna – Visnyk of the Lviv University. The series is philological*, 61, 244-250 [in Ukrainian].

**Truhan, H. V.** (2019). Fasyliatyvni vminnia suchasnoho vchytelia: sut, struktura, mistse v systemi pedagogichnoi fasyliatsii [Facilitative Skills of a Modern Teacher: Essence, Structure, Place in the System of Pedagogical Facilitation]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia – Theory and Methodology of Teaching and Education*, 47, 146-156 [in Ukrainian].



**Fisun, O. V.** (2010). Pedagogical Facilitation as a Multifaceted Phenomenon [Pedagogical Facilitation as a Multifaceted Phenomenon]. *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty: zb. nauk. prats KHPU im. H. S. Skovorody – Means of Educational and Research Work: Collection of Scientific Works of KhNPU named after H. S. Skovoroda*, 34, 133-139 [in Ukrainian].

**Cyr, L. F.** (2008). Facilitation competence: A catalyst for effective Extension work. *Journal of Extension*, 46 (4), Article 4RIB2. Retrieved from <http://www.joe.org/joe/2008august/rb2.php> [in English].

**Rilla, E., Paterson, C., Manton, L., & Day, P.** (2006). Fa-cil-i-ta-tion: The road to effective meetings. *Journal of Extension*, 44 (2), Article 2TOT5. Retrieved from <http://www.joe.org/joe/2006april/tt5.php> [in English].

**Rogers, C. R.** (1976). The interpersonal relationship in the facilitation of learning. *Educational Forum*, XI, 4, 136-154 [in English].

\*\*\*

### **Гусакова О. О. Фасилітативні вміння майбутніх учителів іноземної мови: характеристика та структура**

У статті визначено сутнісні характеристики та структуру фасилітативних умінь майбутніх учителів іноземної мови. У сучасній науці існує велика кількість ефективних підходів до викладання іноземних мов, але найбільш актуальними можна вважати комунікативний. Доведено, що успішне засвоєння іноземних мов через комунікативний підхід потребує використання майбутніми вчителями іноземних мов сучасних освітніх технологій та фасилітативних умінь. Розглянуто діяльність фасилітатора, яка успішно використовується в психології, адаптується й застосовується в навчально-виховному процесі, зокрема під час викладання іно-

земної мови. Визначено, що головне завдання майбутнього вчителя іноземної мови – фасилітатора – донести ідею успішного вивчення мови, індивідуального пошуку інформації та особистісних змін, що прямо впливають на процес навчання.

Доведено, що фасилітація процесу вивчення іноземної мови сприяє творчому засвоєнню інформації, формуванню критичного мислення, співпраці з учнями. Для того, щоб фасилітація була успішною, вчителю іноземної мови необхідно володіти такими вміннями, як забезпечення підтримки діяльності учнів, розуміння їхнього внутрішнього світу, взаємодія та допомога в процесі вивчення іноземної мови, при цьому вчитель має бути доброзичливим, створювати атмосферу, сприятливу для самоосвіти й самовираження.

*Ключові слова:* фасилітативні вміння, фасилітація, майбутні вчителі іноземної мови, викладання іноземної мови, педагогічна фасилітація.

### **Гусакова О. А. Фасилитативные умения будущих учителей иностранного языка: характеристика и структура**

В статье определены существенные характеристики и структура фасилитативных умений будущих учителей иностранного языка. В современной науке существует большое количество эффективных подходов к преподаванию иностранных языков, но наиболее актуальным можно считать коммуникативный. Доказано, что успешное усвоение иностранных языков через коммуникативный подход требует использования будущими учителями иностранных языков современных образовательных технологий и фасилитативных умений. Рассмотрена деятельность фасилитатора, которая успешно используется в психологии, адаптируется и применяется в учебно-воспитательном процессе, в частности во время преподавания иностранного языка. Определено, что глав-

ная задача будущего учителя иностранного языка – фасилитатора – донести идею успешного изучения языка, индивидуального поиска информации и личностных изменений, которые прямо влияют на процесс обучения.

Доказано, что фасилитация процесса изучения иностранного языка способствует творческому усвоению информации, формированию критического мышления, сотрудничества с учениками. Для того, чтобы фасилитация была успешной, учителю иностранного языка необходимо обладать такими умениями, как обеспечение поддержки деятельности учащихся, понимание их внутреннего мира, взаимодействие и помощь в процессе изучения иностранного языка, при этом учитель должен быть доброжелательным, создавать атмосферу, благоприятную для самообразования и самовыражения.

*Ключевые слова:* фасилитативные умения, фасилитация, будущие учителя иностранного языка, преподавание иностранного языка, педагогическая фасилитация.

### **Husakova O. O. Facilitative Skills of Future Foreign Language Teachers: Characteristics and Structure**

The article defines the essential characteristics and structure of facilitative skills of future foreign language teachers. In modern science, there is a large number of effective approaches to teaching foreign

languages, but the communicative one can be considered as the most relevant. It has been proven that successful acquisition of foreign languages through the communicative approach requires the use of modern educational technologies and facilitative skills by future foreign language teachers.

The activity of a facilitator, which is successfully used in psychology, adapted and applied in the educational process, in particular in the process of teaching a foreign language, has been considered. It has been determined that the main task of a future foreign language teacher-facilitator is to convey the idea of successful language learning, individual information retrieval and personal changes that directly affect the learning process. It has been proven that facilitation of the process of learning a foreign language promotes creative assimilation of information, the formation of critical thinking and cooperation with students. In order to make facilitation successful, a foreign language teacher must have such skills as providing support for students, understanding their inner world, interaction and assistance in learning a foreign language, as well as be friendly, create the atmosphere conducive to self-education and self-expression.

*Keywords:* facilitation skills, facilitation, future foreign language teachers, foreign language teaching, pedagogical facilitation.

# ПІДВИЩЕННЯ КУЛЬТУРИ НАУКОВОЇ МОВИ ЯК ВАЖЛИВИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ

УДК: 378.22 : 001.8

DOI : 10.12958/2227-2747-2021-1(176)-63-71

**Олійник Ірина Вікторівна,**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри інноваційних технологій  
з педагогіки, психології та соціальної роботи,  
Університет імені Альфреда Нобеля,  
м. Дніпро, Україна  
iv\_oliylik@ukr.net  
<https://orcid.org/0000-0002-1749-1518>

**Для цитування:** Олійник І. В. Підвищення культури наукової мови як важливий аспект формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії. *Освіта та педагогічна наука*. 2021. № 1 (176). С. 63 – 71.

**References (стандарт APA):** Oliinyk, I.V. (2021). Pidvyshchennia kultury naukovoї movy yak vazhlyvyi aspekt formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti u maibutnikh doktoriv filosofii [Improving the Culture of Scientific Speech as an Important Aspect of the Formation of Research Competence of Future Ph.Ds.]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences, 1 (176)*, 63 – 71 [in Ukrainian].

**Постановка проблеми.** В умовах модернізації освіти важливим завданням у процесі підготовки майбутніх докторів філософії постає підвищення рівня культури наукового мовлення. Система підготовки майбутніх докторів філософії до дослідницької діяльності має містити такий важливий елемент, як розвиток комунікативної компетенції. Дотримання стилістичних норм усного та писемного мовлення є важливою передумовою підготовки науково-педагогічних кадрів.

Науково-дослідницька діяльність майбутніх докторів філософії – складний, багатогранний процес, у ході якого відбувається формування культури мислення, творчого дослідницько-пошукового стилю діяльності, що, своєю чергою, відкриває нові горизонти для професійного становлення.

Специфіка навчання в аспірантурі передбачає не лише оволодіння методологічними та методичними принципами експериментального та діагностичного дослідження, а й розвиток умінь систематизувати результати наукових пошуків у вигляді усних та письмових наукових текстів різних жанрів.

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналіз наукових праць дозволив констатувати, що питання культури мови є предметом дослідження багатьох учених. Так, когорту науковців, які наголошують на необхідності володіння

майбутніми фахівцями культурою мови, становлять не лише лінгвісти та мовознавці.

Учені, які присвятили праці дослідженню сутності культури наукової мови (Ф. Бачевич, Н. Ботвина, В. Дейнека, Т. Єщенко, А. Коваль, Л. Кравець, Л. Мацько, Г. Онуфрієнко, О. Семенов, Ю. Федосєєва та ін.), переконані, що на сьогодні для ефективного та повноцінного здійснення наукової діяльності необхідно володіти не лише переліком фахових компетентностей та методологією наукового дослідження, а й культурою наукової мови.

Окремим питанням удосконалення мовної та мовленнєвої культури особистості присвячено праці Н. Бабич, З. Бакум, І. Білодіда, А. Богуш, Н. Голуб, Н. Дикої, С. Єрмоленко, М. Жовтобрюха, О. Караман, А. Коваль, Л. Мацько, М. Пилинського, В. Русанівського та ін.

Визначення ролі культури наукової мови у формуванні професійної компетенції знаходимо в студіях Г. Джунусалієвої, Н. Ковальської та ін.

Незаперечним є факт, що культура наукової мови є одним із важливих чинників формування дослідницької компетентності. Аналіз рівня зазначеного феномену в майбутніх докторів філософії засвідчив про наявність низки причин недостатньої сформованості цього конструкту. Так, це пов'язано з низьким рівнем мовнокомунікативної підготовки, недостатнім розумінням призначення різних стилістичних мовних засобів, доречності застосування варіантних мовних форм у тексті дослідження, що породжує невпевненість щодо якості наукового продукту.

**Мета статті** – пошук ефективних шляхів удосконалення культури наукової мови з метою підвищення рівня дослідницької компетентності в майбутніх докторів філософії.

**Методологія та методи дослідження.** Для вирішення поставлених завдань та

досягнення мети використано теоретичні методи дослідження: аналіз науково-педагогічної літератури, синтез, індукція й дедукція, порівняння, аналогія, зіставлення – для розкриття сутності феномену «культура наукової мови», визначення ключових понять, висвітлених у статті; узагальнення та систематизація концептуальних теоретичних положень для обґрунтування питання підвищення культури наукової мови в процесі формування дослідницької компетентності в майбутніх докторів філософії.

### **Виклад основного матеріалу**

Формування дослідницької компетентності в майбутніх докторів філософії передбачає паралельне оволодіння основами культури наукової мови, що включає ознайомлення з методологією та технологією наукового дослідження (формами й методами наукового дослідження, характером викладу та представленням наукової інформації); особливостями педагогічної наукової комунікації (характером обробки текстового матеріалу, структурою та компонентами наукової роботи – логічною схемою, композицією, рубрикацією тощо); правилами мовного оформлення текстового та ілюстративного матеріалу.

Відомо, що соціально-комунікативні процеси є важливою передумовою розвитку та становлення будь-якого фахівця. Успішна реалізація особистості потребує володіння мовленнєвою культурою, здібністю до ефективної комунікації, інтерактивної взаємодії, пізнавального та ділового спілкування.

Відповідно до освітньо-наукової програми підготовки науково-педагогічних кадрів в аспірантурі зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) майбутній доктор філософії має володіти такими компетентностями:

- здатність демонструвати культуру усної, письмової та візуальної комуні-

кації, уміння презентувати результати власного наукового дослідження українською мовою та однією з мов Ради Європи (КЗ-3);

- здатність до пошуку, оброблення, аналізу й контекстуалізації значного обсягу наукової інформації з різних джерел, інтерпретації результатів наукових досліджень (КЗ-6);

- здатність працювати самостійно і в команді, комунікувати з колегами з питань галузі щодо наукових досягнень на загальному рівні й на рівні спеціалістів (КЗ-11);

- здатність репрезентувати науковому співтовариству експериментальні досягнення у вигляді наукових статей, доповідей, мультимедійних презентацій відповідно до прийнятих стандартів і форматів професійного співтовариства (КС-9);

- здатність апробувати й публічно демонструвати та захищати результати наукових досліджень, рецензувати та реферувати наукові статті, перетворювати результати досліджень на професійні рішення, прикладні рекомендації, стратегії тощо (КС-14).

Зазначене вище актуалізує необхідність підвищення рівня володіння мовою, розвиток усної, письмової та візуальної комунікації.

Погоджуємося з твердженням О. Семеног, яка наголошує на проблемі низького рівня наукової мовної культури здобувачів наукового ступеня та зазначає, що витіснення державної мови на периферію наукового життя провокує недостатній автоматизм у володінні українською науковою мовою, несформованість жанрової, текстової компетенцій у науковій сфері спілкування (Семеног, 2010).

Дефініцію «культура наукової мови» дослідниця розглядає з позиції трьох аспектів:

- нормативного – передбачає знання літературних норм і вміння застосовувати їх у науковому мовленні;

- комунікативного – пропонує відбір мовних засобів, які найкраще виконують завдання наукового спілкування;

- етичного – передбачає дотримання норм поведінки, повагу до учасників спілкування, доброзичливість, тактовність (Семеног, 2010).

Наголошуючи на «прозорості» передачі результатів дослідження, що є ключем до розуміння в науковій спільноті та за її межами, учені П. Хенел та Д. Мелер (Hanel P., Mehler D., 2019) розглядають наукову комунікацію як ефективний інструмент презентації наукових досліджень.

У ході дослідження виявлено, що комунікативний аспект дослідницької компетентності становить найбільшу складність.

У процесі формування дослідницької компетентності важливим постає розвиток у майбутніх докторів філософії здібності до продукування та оформлення різних типів текстів наукового характеру, комунікативної компетентності, необхідної для застосування наукового знання, інформаційного обміну, володіння логічною та риторичною культурою мислення.

Комунікативний аспект дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії становить інтеграцію таких складників: культура усного та писемного наукового мовлення, академічна культура, базові навички писемного наукового мовлення.

У процесі навчання майбутніх докторів філософії в аспірантурі важливим завданням постає організація медіапростору, у якому аспіранти оволодівають навичками публічних виступів, оперативного грамотного оформлення та репрезен-

тації наукових досліджень, розвитку навичок письмової дослідницької культури.

У ході вивчення дисциплін «Педагогічна майстерність викладача ЗВО», «Підготовка, апробація та презентація результатів дисертаційного дослідження», «Професійно-педагогічна комунікація» відбувається ознайомлення майбутніх докторів філософії із закономірностями функціонування мовних засобів у науковому стилі, основами системності наукового стилю, стилістичною зумовленістю використання мовних засобів у процесі наукового дослідження; формування в аспірантів здібності до самостійної роботи зі стилістичними ресурсами мови, зокрема використання писемних та наукових стилістичних норм, необхідних для здійснення науково-дослідницької діяльності; сприяння оволодінню здобувачами технологією роботи з науковими текстами, логічної, об'єктивної та послідовної передачі інформації у вигляді схем, планів, тез, наукових статей; удосконалення здібності до компресії та прогресії наукових текстів; розвиток монологічного та діалогічного мовлення.

Мовлення в процесі наукового спілкування виконує три функції:

- епістемічну (накопичення та зберігання знань);
- когнітивну (отримання нових знань та поширення серед учасників мовного середовища в науковій спільноті);
- комунікативну (передача наукової інформації та спілкування особистості в науковій сфері).

Культура наукової мови передбачає: володіння майбутніми докторами філософії знаннями особливостей усної та писемної наукової мови, правилами цитування та оформлення бібліографії згідно з чинними нормативними документами; оперування методами здійснення наукової комунікації; уміння аналізувати, кри-

тично осмислювати, анотувати та реферувати наукову літературу, складати власний текст доцільного висловлювання й аргументації на основі задуму; здійснення пошуку науково-технічної інформації, її обробка, аналіз і систематизація за темою дослідження; точне вираження думки з використанням переконливої системи аргументації; наявність навичок реалізації теоретичних і методологічних знань про культуру наукової мови; продукування тексту наукового стилю; практичного застосування методів ведення наукової дискусії; використання їхніх результатів у професійній та науково-дослідницькій діяльності.

За час навчання в аспірантурі майбутні доктори філософії мають отримати знання з основних історичних аспектів, теоретичних положень, технологій, операцій, практичних методів і прийомів проведення наукових досліджень на базі сучасних досягнень вітчизняних і зарубіжних учених та оволодіти навичками вибору теми наукової роботи, наукового пошуку, аналізу, експериментування, обробки даних, отримання обґрунтованих ефективних рішень з використанням інформаційних технологій.

Аспіранти в ході дослідницької діяльності мають керуватися мовними засобами, які створюють стійкі стилістичні риси наукової мови. Аналіз наукової літератури в цьому напрямі (Сурмін, 2008; Кожина, 2006) дозволив виділити основні з них:

- *ясність* – комунікативна ознака, за допомогою якої реалізується розуміння сказаного. У випадку низького рівня володіння літературними нормами української мови або недостатнього словникового запасу відбувається порушення цієї риси;

- *об'єктивність* – відсутність суб'єктивної думки в процесі дослідження, виклад різних поглядів у процесі передачі

наукового змісту досліджуваного явища, безособовість мовного вираження;

- *лапідарність* – стислість викладу наукової думки з добором певних мовних засобів;

- *логічність* – послідовний виклад наукової думки з відсутністю суперечностей;

- *змістова точність* – використання наукових термінів відповідно до їхніх мовних значень, чітке оформлення синтаксичних зв'язків у реченні та тексті, системно-аналітичний підхід до наукового мовлення – це одна з головних умов, що забезпечує наукову та практичну цінність інформації в науковому тексті, важливим є правильний вибір граматичних конструкцій, що передбачає точну відповідність нормам зв'язку в кожній фразі;

- *узагальненість і абстрактність* – використання в процесі викладу наукової думки загальнонаукової лексики, особливих граматичних форм;

- *аргументованість* (обґрунтування та доведення певних положень і гіпотез) – це логічний процес, сутність якого полягає в обґрунтуванні істинності судження, тобто тези доказу – формулювання предмета доведення з допомогою інших суджень, аргументів;

- *термінологічність* – наявність специфічних термінів, оскільки будь-яка наука має термінологічний понятійний апарат, і кожен науковий текст розрахований на тих, хто вже знайомий із термінологією;

- *клішованість* – для позначення та опису певних явищ у кожній науці наявні мовні стереотипи, кліше, клішованість, що тісно взаємопов'язані з науковою аргументацією і дозволяють ученим швидше зрозуміти сутність;

- *відсутність декларативності* – обов'язкове використання аналітичних процедур (порівняння об'єктів, явищ,

процесів тощо, виявлення специфіки, знаходження тенденції);

- *стислість* – реалізація цієї якості передбачає вміння уникнути непотрібних повторів, зайвої деталізації, виключення слів, що не несуть ніякого змістового навантаження, кожне слово має слугувати меті, тобто постає необхідність не тільки точніше, а й стисліше, лаконічніше донести суть думки.

Формування культури наукового мовлення в майбутніх докторів філософії передбачає оволодіння ними основними підходами до побудови наукового дослідження:

- *системний* – ураховує максимальну кількість аспектів проблеми в їхньому взаємозв'язку та цілісності, визначає характер зв'язку між аспектами та їхніми характеристиками;

- *аспектний* – вибір однієї грані, аспекту, проблеми за певним принципом, ураховуючи актуальність або ресурси;

- *концептуальний* – заснований на попередньому опрацюванні концепції дослідження, тобто комплексу ключових положень, що визначають загальний напрям дослідження;

- *емпіричний* – базується на досвіді, тобто накопиченні дослідних даних у будь-якій предметній сфері та логічному висновку на основі цих даних;

- *прагматичний* – орієнтований на отримання найближчого результату;

- *науковий* – використовується наукова постановка мети дослідження, науковий апарат дослідження та його проведення (Бурда, 2015).

Важливим є послугування основними критеріями наукового тексту (рис. 1): актуальність, новизна й оригінальність, переконливість, науковість та методичність.



**Рис. 1. Критерії наукового тексту**

Для розвитку комунікативної культури майбутніх докторів філософії необхідні:

1) вивчення проблем, пов'язаних з організацією наукової комунікації молодих учених, виявлення шляхів їхнього вирішення;

2) розробка й удосконалення інструментарію досліджень наукового середовища, комунікативних та науково-дослідницьких компетенцій майбутніх докторів філософії;

3) розробка способів розвитку науково-дослідницьких і комунікативних компетенцій (педагогічна майстерня, створення віртуального інформаційно-методичного середовища з підготовки наукового тексту, індивідуальний методичний супровід, консультування з питань написання наукового тексту тощо);

4) алгоритмізація науково-дослідницької діяльності;

5) організація круглих столів, клубу аспірантів, присвячених актуальним про-

блемам наукового знання й освіти; організація тренінгів, майстер-класів, семінарів з підготовки статей і доповідей.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, майбутні доктори філософії за час навчання в аспірантурі повинні мати певний набір комунікативних навичок, а саме: уявлення про специфіку наукової сфери діяльності, культури професійного спілкування та лінгвістичні особливості наукового стилю в письмовій та усній формах; дотримуватись правил цитування та академічної доброчесності; уміти здійснювати пошук, обробку, аналіз і систематизацію наукової інформації за темою дослідження; редагувати, реферувати, рецензувати наукові тексти; здійснювати опис експериментів, доповідей, проєктів за результатами дослідження; стисло, логічно й аргументовано викладати матеріал у статтях, повідомленнях, доповідях і виступах; брати участь у конференціях,



круглих столах, семінарах, освітніх проєктах з актуальної наукової тематики; володіти нормами наукового стилю, навичками участі в науковій дискусії, уміннями щодо оформлення довідково-бібліографічного апарату наукового дослідження.

Отже, культура наукового мовлення є засобом спілкування в науковій сфері, що функціонує в усній та писемній формах, тому оволодіння цією компетентністю є важливим складником формування дослідницької компетентності в майбутніх докторів філософії.

Подальша розробка проблеми може бути пов'язана з дослідженням, спрямованим на доповнення змісту навчальних дисциплін. Оптимізація освітнього процесу повинна починатися зі встановлення міцних інтегративних зв'язків між культурою наукової мови та дослідницькою компетентністю. Формування культури наукової мови як невід'ємного компонента дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії потребує нових шляхів її розвитку та подальшого вдосконалення тих, що вже існують.

### Література

**Бурда А. Г.** Основы научно-исследовательской деятельности : учеб. пособие (курс лекций для обучающихся по направлению подготовки «Культурология» (уровень подготовки кадров высшей квалификации). Краснодар, 2015. 144 с.

**Семенов О. М.** Культура наукової української мови: навч. посіб. Київ: ВЦ «Академія», 2010. 216 с.

**Семенов О. М.** Наукова мова як комунікативний феномен. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Semenog.php>.

**Сурмін Ю. П.** Наукові тексти: специфіка, підготовка та презентація: навч.-метод. посіб. Київ: НАДУ, 2008. 184 с.

**Кожина М. Н.** Научный стиль. *Стилистический энциклопедический словарь русского языка*. Москва: Флинта: Наука, 2006. С. 242–248.

**Hanel P. H. P., Mehler D. M. A.** Beyond reporting statistical significance: Identifying informative effect sizes to improve scientific communication. *Public understanding of science*. 2019. Vol. 28. Issue 4. P. 468–485.

### References

**Burda, A. G.** (2015). *Osnovy nauchno-issledovatel'skoi deiatelnosti : ucheb. posobie* [Fundamentals of Research Activities]. Krasnodar [in Russian].

**Semenoh, O. M.** (2010). *Kultura naukovoї ukrain'skoi movy* [Culture of the Scientific Ukrainian language]. Kyiv : VTs «Akademiia» [in Ukrainian].

**Semenoh, O. M.** (2010). *Naukova mova yak komunikatyvnyi fenomen* [Scientific Language as a Communicative Phenomenon]. Retrieved from <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Semenog.php> [in Ukrainian].

**Surmin, Yu. P.** (2008). *Naukovi teksty: spetsyfyka, pidhotovka ta prezentatsiia : navch.-metod. posib.* [Scientific Texts: Specifics, Preparation and Presentation]. Kyiv : NADU [in Ukrainian].

**Kozhina, M. N.** (2006). *Nauchnyi stil* [Stylistic Encyclopedic Dictionary of the Russian Language]. *Stilisticheskii entciklopedicheskii slovar russkogo iazyka – Stylistic Encyclopedic Dictionary of the Russian Language*. (pp. 242-248). Moscow : Flinta : Nauka [in Russian].

**Hanel, P. H. P., & Mehler, D. M. A.** (2019). Beyond reporting statistical significance: Identifying informative effect sizes to improve scientific communication. *Public understanding of science*, 28 (4), 468-485.

\*\*\*

**Олійник І. В. Підвищення культури наукової мови як важливий аспект формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії**

У статті здійснено теоретичний аналіз дефініції поняття «культура наукової мови». На основі аналізу сучасних досліджень представлено основні підходи до використання засобів наукової комунікації в процесі формування дослідницької компетентності. Визначено комунікативний аспект дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії, що полягає в інтеграції культури усного та писемного наукового мовлення, академічної культури, базових навичок писемного наукового мовлення.

Наведено основні складники культури наукового мовлення. У ході аналізу наукової літератури виявлено стійкі стилістичні риси наукової мови, якими майбутні доктори філософії мають керуватися в ході дослідницької діяльності.

Окреслено особливості сформованості дослідницької компетентності в контексті послуговування засобами наукової мови майбутніми докторами філософії. Сформульовано основні підходи до побудови наукового дослідження (системний, аспектний, концептуальний, емпіричний, прагматичний, науковий). Схарактеризовано основні критерії наукового тексту (актуальність, новизна й оригінальність, переконливість, науковість та методичність). Акцентовано на основних напрямках розвитку комунікативної культури майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури.

*Ключові слова:* наукове мовлення, культура наукової мови, майбутні доктори філософії, аспірантура, професійна підготовка, дослідницька компетентність.

**Олейник И. В. Повышение культуры научной речи как важный аспект формирования исследовательской компетентности у будущих докторов философии**

В статье осуществлен теоретический анализ дефиниции понятия «культура научного языка». На основе анализа современных исследований представлены основные подходы к использованию средств научной коммуникации в процессе формирования исследовательской компетентности.

Определен коммуникативный аспект исследовательской компетентности будущих докторов философии, который заключается в интеграции культуры устной и письменной научной речи, академической культуры, базовых навыков письменного научного вещания.

Приведены основные составляющие культуры научной речи. В ходе анализа научной литературы выявлены устойчивые стилистические черты научной речи, которыми будущие доктора философии должны руководствоваться в ходе исследовательской деятельности.

Определены особенности сформированности исследовательской компетентности в контексте использования средств научного языка будущими докторами философии.

Сформулированы основные подходы к построению научного исследования (системный, аспектный, концептуальный, эмпирический, прагматический, научный). Охарактеризованы основные критерии научного текста (актуальность, новизна и оригинальность, убедительность, научность и методичность). Акцентируется на основных направлениях развития коммуникативной культуры будущих докторов философии в условиях аспирантуры.

*Ключевые слова:* научная речь, культура научной речи, будущие доктора филологии, аспирантура, профессиональная подготовка, исследовательская компетентность.

### **Oliinyk I. Improving the Culture of Scientific Speech as an Important Aspect of the Formation of Research Competence of Future Ph.Ds.**

A theoretical analysis of the definition of «culture of scientific speech» has been carried out in the article. Based on the analysis of modern research, the main approaches to the use of scientific communication tools in the process of forming research competence have been presented.

The communicative aspect of research competence of future Ph.Ds. has been defined. It consists in the integration of the culture of oral and written scientific speech, academic culture, and basic skills of written scientific speech.

The main components of the culture of scientific speech have been given

The analysis of scientific literature has revealed stable stylistic features of scientific speech, which should guide future Ph.Ds. during their scientific effort.

The peculiarities of the formation of research competence in the context of the use of scientific speech tools by future doctors of philosophy have been determined.

The main approaches to the construction of scientific research (systemic, aspect, conceptual, empirical, pragmatic, scientific) have been formulated. The main criteria for writing a scientific text (relevance, novelty and originality, persuasiveness, scientific and methodological character) have been described.

The main directions of the development of communicative culture of future Ph.Ds. in the conditions of postgraduate school have been emphasized.

*Keywords:* scientific speech, culture of scientific speech, future Ph.Ds., postgraduate studies, vocational training, research competence.

# ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 378.147:[37.011.3-051

DOI : 10.12958/2227-2747-2021-1(176)-72-80

**Онищенко Наталія Петрівна,**

доктор педагогічних наук, доцент,

професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи,

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет  
імені Григорія Сковороди»,

м. Переяслав, Україна

onischenkon@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7794-8949>

**Для цитування:** Онищенко Н. П. Підготовка майбутніх учителів засобами інноваційних технологій у процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Освіта та педагогічна наука*. 2021. № 1 (176). С. 72 – 80.

**References (стандарт APA):** Onyshchenko, N. P. (2021). Pidhotovka maibutnix uchyteliv zasobamy innovatsiinykh tekhnolohii u protsesi vyvchennia pedahohichnykh dystsyplin [Training of Future Teachers by Means of Innovative Technologies in the Process of Studying Pedagogical Disciplines]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences, 1 (176)*, 72 – 80 [in Ukrainian].

**Постановка проблеми.** Реформування освітньої системи України, оновлення її змісту й методологічних підходів вимагають від освітян постійного вдосконалення та оновлення знань, умінь та навичок, високого професіоналізму, володіння сучасним методико-технологічним інструментарієм. На сучасному етапі вдосконалення змісту вищої освіти України одним із найважливіших стратегічних завдань є забезпечення якості підготовки майбутніх учителів на рівні європейських стандартів, що можливе за умови застосування інноваційних технологій навчання, зокрема в процесі вивчення педагогічних дисциплін. У нормативно-правовій базі вищої освіти (Закон України «Про вищу освіту», Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021 –

2031 роки, Концепція розвитку освіти України на період 2015 – 2025 роки, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр. тощо) акцентується увага на розвитку наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищенні якості освіти на інноваційній основі, професійному розвитку академічного персоналу вищої школи з використанням інноваційних технологій. За таких обставин надзвичайно зростає роль учителя, який формує вказані якості в сучасному суспільстві, приділяється увага розширенню його функцій в освітньому

процесі, змісті й технологіях професійної підготовки майбутніх педагогів.

**Аналіз актуальних досліджень.** Концептуальні засади педагогічної підготовки вчителів розглядають М. Вашуленко, В. Гриньова, С. Сисоєва, Л. Хомич та ін. Дослідженню інноваційних педагогічних технологій присвятили свої праці Т. Дем'янюк, І. Дичківська, О. Дубасенюк, Л. Іванечко, Г. Кособуцька, С. Моїсеєв, Н. Савінова та ін. Упровадження педагогічних технологій у практику роботи закладів вищої освіти вивчають такі науковці, як А. Алексюк, А. Андрєєв, І. Богданова, П. Воловик, В. Зайцев, Н. Заячківська, О. Пехота, Г. П'ятакова та ін.

Зазначимо, що рівень підготовки випускників закладів вищої освіти до навчально-виховної роботи в закладах загальної середньої освіти на сьогодні не відповідає соціальним запитам суспільства. Це виявляється в протиріччях між творчим, новаторським характером педагогічної праці й репродуктивним характером навчальної діяльності студентів у системі вищої освіти, між складністю професійних функцій учителя й низьким рівнем готовності майбутніх учителів до практичного їх виконання.

Успішність освітнього процесу залежить і від того, наскільки викладач готовий перейти до особистісно зорієнтованої педагогіки в навчально-виховному процесі, створення взаємодії співробітництва, співдружності зі студентами, упровадження сучасних технологій, створення авторських технологій.

Реалізувати завдання, які поставлені перед майбутнім учителем, можна лише досконало володіючи прийомами сучасних педагогічних технологій. Тому проблема застосування технологічного підходу в системі підготовки майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін є надзвичайно актуальною й потребує нагального вирішення.

**Мета статті** – розкриття особливостей підготовки майбутніх учителів засобами інноваційних технологій у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

**Методологія та методи дослідження.** У дослідженні використано теоретичні (аналіз сучасних нормативних документів, психолого-педагогічної літератури й навчально-методичних матеріалів) та емпіричні (бесіди, анкетування, опитування, тестування) методи.

#### **Виклад основного матеріалу**

За визначенням ЮНЕСКО, сучасну педагогічну технологію трактують як упорядковану систему дій, виконання яких призводить до досягнення поставленої мети, або як системний метод створення, упровадження й визначення цілого процесу викладання й засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів. На думку науковців, педагогічна технологія функціонує і як наука, яка досліджує раціональні шляхи навчання, і як система способів, принципів і регулятивів, які застосовуються в навчанні, і як реальний процес навчання. Дослідник І. Прокопенко зазначає, що педагогічна технологія в сучасній освітній практиці функціонує на трьох рівнях: загальнопедагогічному (технологія цілісного освітнього процесу в регіоні, на певному освітньому рівні, у навчальному закладі), предметному (технологія вивчення певного навчального предмета), модульному або локальному (технологія розв'язання окремих дидактичних, виховних або управлінських завдань тощо) (Педагогічні технології, 2018, с. 55). Отже, педагогічна технологія визначається і як наука, і як реальний процес і раціональні шляхи навчання, і як система способів, принципів і регулятивів освітнього процесу тощо.

Модернізація системи вищої освіти в Україні зумовила значні позитивні зміни в освітньому процесі. Так, у сучасних

ЗВО інтенсивно упроваджують інноваційні педагогічні технології навчання, зокрема: технології дистанційного навчання (найбільш актуальні в умовах пандемії COVID-19), кредитно-модульна система організації навчання, ігрові, інформаційно-комп'ютерні, інтерактивні, діалогово-комунікаційні, проєктні технології, технології проблемного навчання тощо.

Значимо, що не кожний метод, прийом або система, яку застосовує викладач на заняттях під час вивчення педагогічних дисциплін, уважається педагогічною технологією. Тому що педагогічна технологія є продуманою до деталей моделлю спільної педагогічної діяльності з проєктування, організації і проведення освітнього процесу з обов'язковим застосуванням комфортних умов для викладачів і студентів. Саме від взаємодії в системі «викладач – студент» залежить реалізація конкретних навчальних цілей та успішність освітнього процесу загалом. Під час викладання педагогічних дисциплін викладачам варто навчати сучасних студентів уміння налагоджувати позитивні взаємини між учнями та застосовувати на заняттях такі методи, засоби і прийоми, які б допомагали майбутньому вчителю навчатися спілкування з аудиторією.

Серед педагогічних технологій, що застосовуються під час вивчення педагогічних дисциплін, великою популярністю користуються мультимедійні технології, у яких поєднуються текстова, графічна, аудіо- та відеоінформація, анімація, що дозволяє на високому науковому рівні проводити лекційні і практичні заняття. В умовах карантинних обмежень під час пандемії COVID-19 мультимедійні технології фактично перетворили комп'ютер на повноцінного співрозмовника, дозволили студентам, не виходячи з дому, бути присутніми на заняттях, брати участь у міжнародних та всеукраїнських науково-практичних кон-

ференціях, проєктах, семінарах тощо. Упровадження мультимедійних технологій сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу з педагогічних дисциплін, підвищенню успішності студентів, удосконаленню їхніх пошукових умінь.

У процесі вивчення педагогічних дисциплін розвитку комунікативних умінь студентів, створення доброзичливої атмосфери під час спілкування на практично-семінарських заняттях сприяють тренінгові технології, які є важливим складником інтерактивного навчання. Так, науковиця Н. Волкова зазначає, що педагогічний тренінг є формою освітньої діяльності, яка спрямована на засвоєння знань, розвиток умінь і навичок та формування установок з метою підвищення компетентності в певній сфері життєдіяльності студента (Волкова, 2018, с. 125). На заняттях можна використовувати тренінги комунікації, презентації, особистісного зростання, методичні та імітаційні тренінги тощо. Популярністю також користується такий вид тренінгу, як сторітелінг – це усний переказ відомого твору, казки, анекдоту, події, де версія оповідача відрізняється від оригіналу. Така сюжетна інтерпретація твору стимулює уяву, формує основи літературного смаку, виконує важливу роль у формуванні особистості студента та його соціальної адаптації. Дослідник О. Башкір характеризує сторітелінг в освіті як спосіб передачі інформації, «переведення» подій у слова, звуки й зображення з імпровізацією та перебільшенням (Bashkir, 2018, с. 116 – 128). Застосування елементів тренінгових технологій під час викладання педагогічних дисциплін створює комфортні умови для співпраці викладачів і студентів, виявляє педагогічну майстерність педагогів.

Заслугує на увагу в контексті дослідження педагогічна технологія «кейс-метод», яка найбільш придатна для на-

вчання студентів у вищій школі. Технологія кейс-методу чітка і проста: за певними правилами виробляється модель конкретної ситуації, що має місце в реальній професійній практиці, та комплекс знань, практичних навичок, необхідних студенту для її вирішення. Зазначена модель має вигляд тексту обсягом 10 – 50 сторінок, який і називають «кейсом». Студенти попередньо вивчають його, використовуючи лекційний матеріал, інші джерела інформації. Після цього зміст кейсу детально обговорюється на практичних заняттях у формі диспутів, де викладач виконує роль диспетчера процесу співтворчості – генерує запитання, фіксує відповіді, підтримує дискусію (Дичківська, 2015, с. 201).

Перевагою кейс-методу під час вивчення педагогічних дисциплін є не лише отримання знань і формування практичних умінь та навичок у студентів, а й розвиток їхнього професійного світосприймання, системи цінностей, професійних позицій, життєвих установок. Кейс-технологія є ефективною методикою викладання, що оптимально поєднує теоретичні знання студентів з їхнім умінням самостійно орієнтуватись у ситуації.

Метод портфоліо – метод навчання, оцінювання й атестації, який широко застосовується в процесі підготовки майбутніх учителів. Найчастіше під час вивчення педагогічних дисциплін використовується «робоче портфоліо»: студент збирає матеріал для атестації, викладач має можливість оцінити рівень професійного зростання студента за певний час. Залучення студентів до атестації й оцінювання розвиває почуття власної відповідальності за цей процес. Велика роль у застосуванні методу портфоліо у вищій школі належить викладачеві, який виконує роль фасилітатора (помічника). Саме він допомагає в розвитку самооцінки та

самоаналізу студентів, рефлексивному обговоренню продуктів їхньої діяльності. Від роботи викладача, його вміння позитивно ставитися до помилок студентів, толерантно спілкуватися з ними залежить результат методу (Прокопів, 2017).

Проектні технології, які застосовуються в процесі викладання педагогічних дисциплін, спрямовані на ефективну передачу знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою, формування й розвиток професійних умінь і навичок студентів завдяки системній організації проблемно зорієнтованого пошуку на заняттях. Проектна технологія передбачає системне й послідовне моделювання вирішення проблемних ситуацій, що потребують від учасників освітнього процесу пошукових зусиль, спрямованих на дослідження й розробку оптимальних шляхів створення проектів, їхній захист та аналіз результатів. Застосування зазначеної технології в освітньому процесі стимулює здобувачів вищої освіти до вирішення проблем, які потребують певної суми знань; розвиває критичне мислення, формує навички роботи з інформацією. На думку науковців, проектування – комплексна діяльність, якій властиві ознаки дидактики: учасники проектування ніби автоматично засвоюють нові поняття, нові уявлення про різні сфери життя, виробничі, особистісні, соціально-політичні відносини між людьми, нове розуміння тих змін, яких потребує життя; проектування постає як принципово інша суб'єктна, а не об'єктна форма участі в соціальній діяльності; проектування – це специфічний індивідуально-творчий процес, який потребує від кожного нових рішень, і водночас – це процес колективної творчості викладача і студентів (Сілакова, 2017, с. 147–152).

Актуальними також під час вивчення педагогічних дисциплін є так звані ін-

тернет-проекти, які спрямовані на підвищення рівня мовленнєвих навичок студентів та допомагають навчитись отримувати значний обсяг інформації, зокрема два види проектів – www-проекти та e-mail-проекти. WWW-проекти спрямовані на розвиток умінь студентів знаходити інформацію в Інтернеті та презентувати результати власного пошуку, а e-mail-проекти підвищують рівень писемної комунікації майбутніх учителів.

Сьогодні в закладах вищої освіти активно впроваджуються хмарні технології, адже всі ЗВО мають власну електронну адресу (e-mail) та онлайн-бібліотеки, де студенти можуть отримати доступ до значного обсягу навчально-наукової інформації та підготуватися до занять. Особливістю хмарних технологій є те, що необхідне апаратне і програмне забезпечення зберігається в користувача не в навчальному приміщенні або вдома, а «в хмарах» – на віддаленому сервері. Перевагою використання хмарних технологій є те, що користувачу достатньо лише мати доступ до мережі Інтернет. При цьому не потрібно купувати дороге ІТ-обладнання і програмне забезпечення, а характеристики відповідного технічного засобу (смартфона, ноутбука, комп'ютера, планшета тощо), що забезпечує вихід у мережу Інтернет, суттєво не впливають на доступність відповідних сервісів. Практичне використання хмарних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів показало, що важливими є лише такі характеристики, як форми використання хмарних технологій, тип хмари, види діяльності, що підтримуються в хмарі, необхідні компоненти для застосування хмарних технологій.

Зокрема, науковці розрізняють хмари спільнот, публічні, приватні та гібридні. Практичний досвід показує, що хмарні сервіси мають значні дидактичні можли-

вості, зокрема, для ефективної організації самостійної роботи студентів та її активізації, у процесі виконання майбутніми вчителями індивідуальних навчально-дослідних завдань, оформлення матеріалів педагогічної практики, написання курсових і кваліфікаційних робіт. У такі періоди важливим стає забезпечення постійного взаємозв'язку викладача і студентів, а також студентів у групі. Отже, у хмарі підтримуються різні види діяльності (комунікація, кооперація тощо).

У закладах вищої освіти як навчальні ресурси широко використовуються сервіси Office 365, Google Apps, електронна література, сховища файлів, вебдодатки й системи підтримки дистанційного навчання Moodle та Blackboard. Зокрема, сервіс Office 365 є онлайн-програмним продуктом, який дозволяє користуватись інструментами Microsoft Office будь-де, будь-коли за наявності інтернет-зв'язку. Office 365 є програмним забезпеченням і повним офісним пакетом, якому властиві функції повноцінного Microsoft Office на комп'ютері зі сховищем файлів і електронною поштою. Сервіси Google Apps for Education (додатки для навчання) є хмарною сервісною платформою, яка забезпечує користувачів доступом до WIKI-хостинга вікіпедії, електронної пошти Gmail (підтримує текстовий, голосовий і відеочати), відеохостинга YouTube, календаря Google Maps (набір карт), зручного багатомовного перекладача Google Translate тощо. Сервіси Google мають платформи для проведення онлайн-консультацій і конференцій (Шаховська, 2015, с. 214).

У контексті застосування хмарних технологій і викладання педагогічних дисциплін заслуговує на увагу платформа Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – система управління контентом сайту, яка надає викладачам і



студентам великий набір інструментів для комп'ютеризованого навчання, зокрема дистанційного. Moodle містить значну кількість різних навчальних елементів (так званих «модулів»), які забезпечують діалог і взаємодію між викладачем і студентами. За допомогою платформи Moodle викладач може обирати різні модулі, розміщувати їх на сайті, оновлювати, редагувати, використовувати для навчання, інформування й оцінювання студентів. Зазначена платформа дозволяє в межах навчальної дисципліни використовувати форуми, спостерігати за навчальною активністю студентів, містить зручний для використання електронний журнал оцінок.

Ще одним хмарним додатком є електронна література, яка дозволяє студентам знайомитись із сучасною навчально-методичною літературою, науковими статтями, підручниками й посібниками безпосередньо на екрані комп'ютера або планшета (Шаховська, 2015, с. 215).

Дослідження, проведене на різних факультетах ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», показало, що переважна більшість майбутніх учителів (73,37%), які працюють і навчаються, позитивно ставиться до впровадження педагогічних технологій у практику роботи, проте відчуває труднощі в їхньому відборі та практичному застосуванні. Прояви високого рівня, які засвідчували значний творчий потенціал особистості до впровадження педагогічних технологій і необмежений вибір творчих можливостей, були притаманні лише 7,79% студентам. Значна кількість студентів (18,84%) відчуває комплекси невідповідності власного рівня педагогічної діяльності рівню визнаних і відомих новаторів, чий досвід слугує зразком для наслідування. Недооцінка себе, а також відсутність віри у власні сили призводили до переконань майбутніх учителів про не-

здатність до ефективного застосування педагогічних технологій у практиці роботи.

З урахуванням зазначених проблем, побажань здобувачів вищої освіти та науково-педагогічних працівників у ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» у навчальні плани факультетів уведено освітні компоненти «Сучасні освітні технології», «Новітні педагогічні технології», «Інформаційно-комунікативні технології в освіті», «Технології соціальної роботи», «Технології спеціальної діяльності», «Організація інноваційної діяльності в закладах освіти», які читають викладачі кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи.

Зазначені навчальні дисципліни є важливою складовою частиною системи психолого-педагогічної підготовки студентів закладів вищої освіти педагогічного профілю. Їхня мета полягає в ознайомленні студентів із широким спектром напрацьованих наукою і практикою сучасних педагогічних технологій; наданні допомоги студентам в оволодінні навичками й досвідом здійснювати педагогічну діяльність у різноманітних концептуальних системах, забезпеченні усвідомлення ними перспективних тенденцій розвитку сучасної педагогічної науки; здобутті навичок приймати найбільш ефективні рішення в майбутній практичній діяльності, творчо підходити до педагогічної праці в контексті застосування інноваційних технологій у своїй професійній діяльності.

Зазначимо, що цілеспрямована й систематична підготовка майбутніх учителів з використанням інноваційних технологій у процесі вивчення педагогічних дисциплін сприяє виробленню в студентства власних оригінальних підходів, форм, методів, прийомів, стратегій організації навчально-виховної та науково-дослідницької роботи; розвитку самостійності, ініціативності,

здатності компетентісно вирішувати проблеми психологічного, пізнавального і практичного характеру у своїй майбутній професійній діяльності; формуванню комунікативних умінь і навичок, умінь конструктивної взаємодії з іншими людьми, умінь самопізнання, самоаналізу, самовдосконалення.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, підготовка майбутніх учителів із використанням інноваційних технологій у процесі вивчення педагогічних дисциплін забезпечує ефективне засвоєння навчального матеріалу студентами, підвищує фахову майстерність майбутніх учителів, якість освітнього процесу, сприяє розвитку креативності та формуванню творчої особистості студента, його професійних компетенцій. Перспективними технологіями в умовах пандемії COVID-19 є мультимедійні, хмарні технології та технології дистанційного навчання, які забезпечують розширення джерел отримання й передачі навчального матеріалу під час карантинних обмежень.

Для впевненого й ефективного застосування майбутніми вчителями педагогічних технологій у практиці професійної діяльності необхідно прогнозувати очікуваний результат, розробляти певні алгоритми проведення роботи, приймати науково обгрунтовані рішення. Також важливо не лише мати уявлення про інноваційні технології та їхні взаємозалежні компоненти, а й запропонувати ефективні умови оптимального вибору й застосування обраних методів і прийомів у навчальній діяльності. Важливо знайти доцільне місце в освітньому процесі кожному прийому, ланці, ланцюжку й цілісній педагогічній технології.

Проведена наукова розвідка не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Перспективою подальших розвідок може бути дослідження питання вивчення регіонального досвіду застосування сучасних технологій у підготовці майбутніх учителів.

## Література

**Волкова Н. П.** Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.

**Дичківська І. М.** Інноваційні педагогічні технології: підручник. 3-тє вид., випр. Київ: Академвидав, 2015. 302 с.

**Педагогічні технології в підготовці вчителів:** навч. посіб. / кол. авторів; за ред. І. Ф. Прокопенка. 3-є вид., доп. і переробл. Харків: ХНПУ, 2018. 457 с.

**Прокопів Л.** Інноваційні технології навчання і виховання у ВНЗ: навч.-метод. посіб. Івано-Франківськ, 2017. 166 с.

**Сілакова Т. Т.** Проектні технології підготовки студентів. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, психологія.* 2017. № 11. С. 147 – 152.

**Шаховська А.** Хмарні технології як засіб активізації самостійної роботи майбутніх учителів технологій. *Фізика. Технології. Навчання: зб. наук. праць студентів і молодих науковців.* Вип. 13. Кіровоград: ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард»», 2015. С. 212–216.

**Bashkir O. I.** Modern formats of professional development of educational community. *Innovative solutions in modern science.* 2018. № 3 (22). P. 116–128.

## References

**Volkova, N. P.** (2018). Interaktyvni tekhnolohii navchannia u vyshchii shkoli: navch.-metod. posib. [Interactive Learning Technologies in High School]. Dnipro: Universytet imeni Alfreda Nobelia [in Ukrainian].

**Dychkivska, I. M.** (2015). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative Pedagogical Technologies]. (3rd ed., rev.). Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].

**Prokopenko, I. F.** (Eds.) (2018). Pedahohichni tekhnolohii v pidhotovtsi

vchyteliv [Pedagogical Technologies in Teacher Training]. (3rd ed., rev.). Kharkiv: KhNPU [in Ukrainian].

**Prokopiv, L.** (2017). Innovatsiini tekhnolohii navchannia i vykhovannia u VNZ: navch.-metod. posib. [Innovative Technologies of Teaching and Upbringing in High Schools]. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].

**Silakova, T. T.** (2017). Proektni tekhnolohii pidhotovky studentiv [Project Technologies of Student Training]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu – Bulletin of the National Aviation University. Seriya: Pedagogika, psykholohiia*, 11, 147-152 [in Ukrainian].

**Shakhovska, A.** (2015). Khmarni tekhnolohii yak zasib aktyvizatsii samostiinoi roboty maibutnikh uchyteliv tekhnolohii [Cloud Technologies as a Means of Activating the Independent Work of Future Technology Teachers]. *Fizyka. Tekhnolohii. Navchannia – Physics. Technologies. Teaching*, 13, 212-216 [in Ukrainian].

**Bashkir, O. I.** (2018). Modern formats of professional development of educational community. *Innovative solutions in modern science*, 3 (22), 116-128 [in English].

\*\*\*

### **Онищенко Н. П. Підготовка майбутніх учителів засобами інноваційних технологій у процесі вивчення педагогічних дисциплін**

У статті розкрито особливості підготовки майбутніх учителів засобами інноваційних технологій у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Схарактеризовано інноваційні педагогічні технології, які інтенсивно впроваджуються в сучасних закладах вищої освіти (технології дистанційного навчання (найбільш актуальні в умовах пандемії COVID-19), кредитно-модульна система організації навчання, ігрові, інформаційно-комп'ютерні,

інтерактивні, мультимедійні, діалогово-комунікаційні, проєктні технології, технології проблемного навчання тощо).

Установлено, що серед педагогічних технологій, що застосовуються під час вивчення педагогічних дисциплін, великою популярністю користуються мультимедійні. Зазначено, що формуванню комунікативних умінь, створенню доброзичливої атмосфери у спілкуванні на практично-семінарському занятті допомагають методика тренінгу, кейс-метод, метод портфоліо.

Визначено, що проєктна технологія передбачає системне й послідовне моделювання вирішення проблемних ситуацій, які потребують від учасників освітнього процесу пошукових зусиль, спрямованих на дослідження та розробку оптимальних шляхів створення проєктів, їхній захист і аналіз результатів.

З'ясовано, що актуальними під час вивчення педагогічних дисциплін є інтернет-проєкти та хмарні технології (сервіси Google Apps, Office 365, сховища файлів, електронна література, вебдодатки й системи підтримки дистанційного навчання Moodle та Blackboard), які спрямовані на підвищення рівня мовленнєвих навичок студентів та допомагають навчитись отримувати значний обсяг інформації.

*Ключові слова:* технологічний підхід, інноваційні технології, мультимедіатехнології, тренінг, кейс-метод, проєктні технології, хмарні технології, педагогічні дисципліни, підготовка майбутніх учителів.

### **Онищенко Н. П. Подготовка будущих учителей средствами инновационных технологий в процессе изучения педагогических дисциплин**

В статье раскрыты особенности подготовки будущих учителей средствами инновационных технологий в процессе изучения педагогических дисциплин. Охарактеризованы инновационные педагогические тех-

нологии, которые интенсивно внедряются в современных учреждениях высшего образования (технологии дистанционного обучения (наиболее актуальные в условиях пандемии COVID-19), кредитно-модульная система организации обучения, игровые, информационно-компьютерные, интерактивные, мультимедийные, диалогово-коммуникационные, проектные технологии, технологии проблемного обучения и т. д.).

Установлено, что среди педагогических технологий, применяемых при изучении педагогических дисциплин, большой популярностью пользуются мультимедийные технологии. Отмечено, что формированию коммуникативных умений, созданию доброжелательной атмосферы в общении на практическом/семинарском занятии помогают методика тренинга, кейс-метод, метод портфолио.

Определено, что проектная технология предусматривает системное и последовательное моделирование решения проблемных ситуаций, требующих от участников образовательного процесса поисковых усилий, направленных на исследование и разработку оптимальных путей создания проектов, их защиту и анализ результатов.

Отмечено, что актуальными при изучении педагогических дисциплин являются интернет-проекты и облачные технологии (сервисы Google Apps, Office 365, хранилища файлов, электронная литература, и системы поддержки дистанционного обучения Moodle и Blackboard), которые направлены на повышение уровня речевых навыков студентов и помогают научиться получать значительный объем информации.

*Ключевые слова:* технологический подход, инновационные технологии, мультимедиа технологии, тренинг, кейс-метод, проектные технологии, облачные технологии, педагогические дисциплины, подготовка будущих учителей.

### **Onyshchenko N. P. Training of Future Teachers by Means of Innovative Technologies in the Process of Studying Pedagogical Disciplines**

The article reveals the features of training future teachers by means of innovative technologies in the process of studying pedagogical disciplines. The article describes innovative pedagogical technologies that are being intensively introduced in modern higher education institutions (distance learning technologies (most relevant in the context of the COVID-19 pandemic), a credit-modular system for organizing training, game, information and computer, interactive, multimedia, dialogue and communication, project technologies, technology of problem learning, etc.).

It has been established that among the pedagogical technologies used in the study of pedagogical disciplines, multimedia technologies are very popular. It is emphasized that the training methodology, case method and portfolio method help the formation of communicative skills, the creation of a benevolent atmosphere of communication in practical and seminar lessons. It has been determined that the design technology provides for a systematic and consistent modelling of solutions to problem situations that require research efforts from the participants in the educational process aimed at research and design of the best ways to create projects, their defence and analysis of the results.

It has been noted that Internet projects and cloud technologies (Google Apps, Office 365 services, file storage, electronic literature, web applications and distance learning support systems Moodle and Blackboard) are relevant in the study of pedagogical disciplines, which are aimed at increasing the level of students' speech skills and help to learn to receive a significant amount of information.

*Keywords:* technological approach, innovative technologies, multimedia technologies, training, case method, design technologies, cloud technologies, pedagogical disciplines, training of future teachers.

# ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ

УДК 37.018.48

DOI : 10.12958/2227-2747-2021-1(176)-81-88

**Белоліпцева Олена Василівна,**

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри соціальної роботи,

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради,

м. Харків, Україна

beloliptseva27@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3240-3985>

**Для цитування:** Белоліпцева О. В. Практичний досвід формування гендерної культури фахівців соціальної сфери в неформальній освіті дорослих. *Освіта та педагогічна наука*. 2021. № 1 (176). С. 81 – 88.

**References (стандарт APA):** Beloliptseva, O. V. (2021). Praktychnyi dosvid formuvannia hendernoї kultury fakhivtsiv sotsialnoi sfery v neformalnii osviti doroslykh [Practical Experience in the Formation of Gender Culture of Social Specialists in Non-formal Adult Education]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences, 1 (176)*, 81 – 88 [in Ukrainian].

**Постановка проблеми.** В умовах суспільних трансформацій, розвитку українського суспільства гендерний підхід у соціальній сфері є вкрай необхідним, оскільки гендерна збалансованість у суспільстві є одним із індикаторів його визнання як розвиненої держави, що стоїть перед європейським вибором. Приєднання України до міжнародної спільноти зобов'язало країну взяти на себе відповідальність за забезпечення рівності прав усіх верств населення. Необхідність забезпечення в суспільстві гендерної рівності означена як п'ята ціль серед Цілей Сталого Розвитку, які слугуватимуть загальною основою для подальших перетворень в Україні, запровадження нових програм і проектів. Необхідність забезпечення гендерної рівності в українському суспільстві вимагає нового світогляду фахівців з роботи з різними категоріями населення, відповідно до якого змінюється стерео-

типне сприйняття можливостей реалізації прав та обов'язків жінок і чоловіків. Інтеграція гендерного підходу в сучасну соціальну роботу надасть реальну можливість фахівцям соціальної сфери через кваліфіковане розуміння його сутності з повагою ставитись до рівноправного розкриття людиною свого особистісного потенціалу.

Ураховуючи, що впровадження системи гендерної освіти у ЗВО є досить новітнім процесом, а більшість фахівців соціальної сфери не володіє знаннями щодо гендерної рівності на достатньому рівні, не розуміє значення гендерного підходу у своїй професійній

діяльності, стає зрозуміло, що більшість кваліфікованих спеціалістів потребує підвищення кваліфікації, організованого неперервного навчання, зумовленого соціальним запитом на високий рівень освіченості, гендерної культури, професіоналізму фахівців.

**Аналіз актуальних досліджень.** Серед зарубіжних авторів, які працюють у руслі соціологічного аналізу гендерних відносин, заслуговують на увагу роботи С. Аккер (S. Acker), Е. Гідденса (A. Giddens), П. Еботт (P. Abbott), Дж. Еспін-Андерсен (G. Esping-Andersen), Р. Коннела (R. Connell), Р. Кромптон (R. Crompton), Дж. Ріглі (J. Wrigley), С. Уолбі (S. Walby), К. Уоллес (C. Wallace).

Проблеми формування гендерної культури, умов упровадження гендерного підходу в закладах вищої освіти, доцільності гендерної освіти та виховання, підготовки кадрів до реалізації ідеї гендерної рівності, інтеграції гендерного підходу в навчально-виховний процес обґрунтовують такі українські науковці, як Т. Голованова, С. Гришак, Т. Дороніна, І. Іванова, О. Кікінежді, Л. Кобелянська, В. Кравець, О. Любарська, І. Мунтяна, Н. Приходькіна, О. Рассказова, П. Терзі, О. Цокур та ін.

Процес розвитку неперервної освіти та її елементів досліджували Ю. Бабанський, Н. Бідюк, В. Блажек, В. Виноградова, Т. Десятов, В. Осипова, С. Романова; Ф. Кумбс (F. Coombs), Т. Хюсен (T. Husen), Ф. Шльосек (F. Shlosek) та ін.; проблеми навчання дорослих – А. Гордон, С. Змійов, В. Пуцов; Дж. Адамс-Вебер (J. Adams-Weber), Е. Торндайк (E. Thorndike), психологічні особливості дорослих – Д. Біррен (D. Birren), Л. Бішоф (L. Bischoff), С. Джуард (S. Jurard), Дж. Флевел (J. Flevel) та ін.; особливості неформальної освіти як складника неперервного навчання висвітлено в наукових працях П. Девіса (P. Davis), Р. Дейва (R. Dave), М. Ераута (M. Eraut), Х. Коллі (H. Collie), К. Куллена (K. Cullen), Д. Філда (D. Field), П. Фордхема (P. Fordham), М. Форесті (M. Forrest), П. Ходкінсона (P. Hodgkinson) та ін.

**Метою статті** є розкриття ролі неформальної освіти в концепції неперервної освіти фахівців соціальної сфери, що вже здійснюють професійну діяльність, як цілеспрямованого процесу формування гендерної культури фахівців шляхом реалізації освітніх програм і послуг, здійснення освітньо-інформаційної діяльності в межах та поза межами вищої й післядипломної освіти.

**Методологія та методи дослідження.** У статті використано методи аналізу наукової літератури, узагальнення та систематизації наукових положень, методи емпіричного дослідження (спостереження, тестування).

**Виклад основного матеріалу.** Проведений аналіз наукових праць дозволив встановити, що гендерна культура – це передусім відмова від будь-якої форми дискримінації за статевою ознакою, руйнування стереотипів, визнання рівності можливостей та рівності результатів, наявність глибоких моральних знань, гендерного мислення з урахуванням міжгендерної взаємодії. Гендерна культура – це індивідуальна характеристика особистості.

На думку більшості вітчизняних учених, поняття «гендерна культура» характеризується основними періодами еволюції характеристики та змісту: період теоретичного конфлікту щодо становища жінки в суспільстві, активне бажання жінок до рівноправ'я (поч. XV ст. – сер. XIX ст.); період боротьби жінки за право бути обраною (XIX ст. – XX ст.); період постановки проблеми дискримінації жінок на рівні теорії, виокремлення причин різниці становища в суспільстві жінок та чоловіків (друга чверть XX ст.); період розкриття феномену сексуальності, диференціація понять «стать» і «гендер», поява чоловічого руху (кінець XX ст.); період «соціального партнерства», уваги на дискримінації жінок і сексуальних меншин, біженців, антидискримінаційний навчальний простір тощо (початок XXI ст.) (Мандрик, 2011).

У наукових напрацюваннях П. Терзі гендерну культуру розглянуто як особливий вид культури, властивий суспільству загалом і конкретній людині як суб'єктові суспільних відносин зокрема. На думку автора, гендерна культура виявляється певною сукупністю матеріальних і духовних багатств, цінностей і змістів, норм і традицій, знакових систем, використовуваних суспільством для закріплення, збереження й передачі надбань накопиченого соціального досвіду, забезпечення комунікації і регуляції соціальної поведінки його членів як представників певної соціальної статі – жіночої й чоловічої (Терзі, 2007).

Під «гендерною культурою фахівців соціальної сфери» ми розуміємо особливу систему реалізації професійних умінь та навичок, що виявляється через комплекс сформованих відповідних інтелектуальних, ціннісно-змістових, мотиваційних і поведінкових характеристик, заснованих на знанні основ гендерної теорії, розвитку духовних потреб, засвоєнні цінностей, норм і правил статево-рольової поведінки, що відповідає принципам гендерного паритету та демократії.

Розуміння сутності гендерної культури фахівців соціальної сфери дозволило дійти висновку про складну багаторівневу та багатофункційну структуру практичної роботи з реалізації цього процесу.

Ефективне формування гендерної культури таких фахівців можливе в процесі неформальної освіти дорослих, що характеризується нетрадиційним підходом до організації навчально-пізнавальної діяльності, високим ступенем гнучкості та різноманітності технологій підготовки; тісним зв'язком із практичною діяльністю та соціокультурним середовищем; стимулюванням самоосвіти, самовиховання та саморозвитку особистості; зверненням до будь-яких професійних, соціальних, етнічних і вікових груп та

високим рівнем адаптованості до індивідуальних потреб кожної особистості.

У більшості зарубіжних досліджень неформальну освіту розуміють як будь-яку навчальну діяльність у робочий чи позаробочий час у колі фахівців, друзів, родини, що не є структурованою, організованою чи спланованою; як освітній процес, що відповідає структурі цієї діяльності, набуває організованої форми, не належить до державних програм обов'язкової освіти та визначається цілеспрямованістю (Colley, 2008).

Концептуальна ідея нашого дослідження ґрунтується на положенні, що неформальна освіта не має затверджених державою програм, але може відбуватися під егідою закладу вищої освіти. Іншими словами, це освіта в незалежній формі. Ураховуючи означене вище, одним із ключових у формуванні гендерної культури фахівців соціальної сфери в процесі неформальної освіти дорослих нами визначено положення щодо створення мережі закладів неформальної освіти, де будуть успішно впроваджені технології цілеспрямованого навчання.

Актуальним постає питання діяльності Центрів гендерної освіти, яка має спрямовуватися на посилення гендерного аспекту в змісті соціально-гуманітарних дисциплін, активізацію виховних заходів, організацію науково-дослідної роботи задля свідомого забезпечення засобами освіти рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, ліквідацію всіх форм дискримінації, запобігання насильству в усіх сферах життя суспільства, протидію торгівлі людьми тощо. У процесі активної взаємодії респондентів із Центрами гендерної освіти формується соціальна спрямованість діяльності, інноваційність, адресність, мобілізованість, активна громадянська позиція, що особливо важливо у світлі досягнення сталого розвитку суспільства та розвитку соціальної активності сучасної молоді. Окрім того, сьогодні постала



нагальна потреба у створенні широкої мережі закладів, які б сприяли неформальній освіті дорослих, зокрема фахівців соціальної сфери, що вже здійснюють професійну діяльність. «Гендерний відкритий університет» – саме такий інноваційний пілотний партнерський проєкт було реалізовано в рамках проєкту «Єдина соціальна мережа» за підтримки Харківської міської ради.

Актуальність створення такого проєкту визначається необхідністю запровадження гендерночутливого підходу в соціальну роботу з населенням в умовах зміни концепції та пошуку нових форм професійної взаємодії в системі «соціальний працівник – клієнт – територіальна громада». Вирішення пов'язаних із цим проблем вимагає підвищення рівня гендерної культури фахівців при наданні соціальної допомоги й підтримки вразливих верств населення. Проєкт було втілено через спільне створення сторонами-партнерами та апробацію на базі КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР пілотної інноваційної структури – «Гендерний відкритий університет» (ГВУ), метою діяльності якої є забезпечення процесу гендерної просвіти працівників соціальної сфери, підвищення рівня гендерної грамотності та культури в професійному середовищі.

Важливим практичним етапом реалізації дослідження стало те, що комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради стала одним з ініціаторів створення Гендерного відкритого університету, що зумовлювалося певними чинниками: по-перше, академія вже багато років здійснює підготовку майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників, у цьому напрямі напрацьовано великий досвід, вивчено проблеми, з якими стикаються випускники на робочих місцях, розроблено нові інтерактивні форми й методи професійної підготовки; по-друге, академія постійно опікується проблемами гендерної просвіти мо-

лоді. З вересня 2009 року на базі академії діє Центр гендерної освіти, що є структурним науково-дослідним підрозділом академії, який забезпечує надання науково-практичної допомоги соціальним працівникам, соціальним педагогам, учителям шкіл, викладачам та студентам закладів вищої освіти щодо впровадження ідей гендерної рівності в професійну діяльність.

У процесі формування гендерної культури фахівців соціальної сфери одним із інтерактивних осередків неформальної гендерної освіти фахівців соціальної сфери став перший в Україні та Східній Європі Музей жіночої та гендерної історії Gendermuseum, який і сьогодні залишається єдиним гендерним музеєм у цьому просторі. Особливістю екскурсії до Gendermuseum є її міждисциплінарність та інтерактивність. Під час екскурсії відвідувачі та відвідувачки мають можливість: відчутти на собі, як відбуваються в суспільстві процеси гендерного конструювання та маніпуляцій; ознайомитися з міжнародним та українським законодавством у сфері забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків та гендерною термінологією; дізнатися про життя жінок у різні історичні часи; зануритися у відтворені умови життя в Харкові минулого століття; взяти участь у дискусіях та інтерактивних вправах; доторкнутися та сфотографуватися з будь-яким експонатом; отримати інформацію щодо гендерних перетворень у світі; ознайомитися з діяльністю міжнародних жіночих та феміністичних ініціатив і Міжнародної асоціації жіночих музеїв. Gendermuseum працює і як методичний центр.

Методична робота включає: розробку нових експозицій з різних тем, навчальних програм різних заходів з гендерної тематики, проведення консультацій, складання роздаткових друкованих матеріалів, створення аудіоматеріалів, розробку методичних матеріалів та інтерактивних завдань з гендерної тематики; підготовку екскурсово-



дів-волонтерів, здійснення інформаційно-методичного супроводу з написання наукових студентських та учнівських робіт з гендерної тематики, розробку та впровадження в освітній процес прогресивних методологічних і методичних підходів і новітніх інформаційних технологій, поширення кращих практик та передового досвіду з просвітницької та виховної роботи з гендерної тематики (Гендерночутливий підхід ... навч.-метод. посіб., 2017, с. 6).

Починаючи з 2017 року, проєкт формування гендерної культури фахівців соціальної сфери орієнтований на гендерну просвіту фахівців з соціального й соціально-правового захисту та надання соціальних послуг, зокрема: персоналу уповноваженого органу з питань пробації, волонтерів пробації; працівників територіальних центрів соціального обслуговування (надання соціальних послуг), державних та недержавних соціальних служб; працівників соціально-психологічної служби ЗОШ та ЗВО, викладачів вищої школи, які опікуються підготовкою майбутніх соціальних працівників. До складу слухачів входять фахівці з питань соціальної роботи із суб'єктами Харківського міського відділу з питань пробації управління пробації Північно-Східного міжрегіонального управління з питань виконання кримінальних покарань та пробації Міністерства юстиції, представники адміністрації та співробітники центру «Компас» Харківського благодійного фонду «Благо», відділу соціальної допомоги вдома Індустріального району м. Харкова, відновлювано-реабілітаційного центру «Маяк здоров'я», спортивно-психологічного центру реабілітації алко- і наркозалежних «Радуга», благодійного фонду «Матері проти наркотиків», викладачі кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Харківської гуманітарно-педагогічної академії. Окрім зазначених категорій фахівців, слухачами стали

провідні спеціалісти Центру зайнятості м. Полтава, соціальні працівники ЦСССДМ різних районів м. Харкова та області, соціальні педагоги ЗНЗ Харківської області.

У ході реалізації проєкту було проведено заняття за спеціально розробленою програмою «Гендерночутливий підхід у роботі з вразливими верствами населення у соціально-правовій сфері» (Гендерночутливий підхід ... навч. прогр, 2017). Програма передбачає засвоєння навчального матеріалу за чотирма модулями:

- гендерні проблеми сучасного суспільства в науково-законодавчому вимірі та в повсякденному житті,
- гендерночутливі практики роботи фахівців та волонтерів у соціальній та соціально-правовій сферах,
- гендерночутливий підхід до організації роботи служби пробації,
- робота працівників пробації із сучасною родиною та громадою як осередками гендерної соціалізації особистості.

До викладання були залучені висококваліфіковані фахівці: експерти з гендерних питань, тренерки Центру гендерної культури, досвідчені викладачі кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Харківської гуманітарно-педагогічної академії, кандидати наук, доценти, інші фахівці.

У процесі навчання слухачами апробовано значну кількість інтерактивних форм роботи:

- практичні заняття з елементами тренінгу «Впровадження гендерного підходу у виховній діяльності як основний чинник успішної соціалізації особистості учня та рівного правового, соціального, економічного статусу майбутніх жінок та чоловіків» (мета: підвести учасників заняття до усвідомлення абсолютної цінності прав чоловіків і жінок, свободи особи; допомогти усвідомити власну значущість та здатність впливати на гендерну ситуацію в державі;

сформувані активну позицію щодо необхідності участі в гендерних перетвореннях);

- вправи «Традиційні уявлення про чоловіка та жінку», «Вчора, сьогодні, завтра» (мета: підвести групу до розуміння гендерних ролей чоловіків і жінок);

- вправа «Відмінності у вихованні» (мета: сформувані чітке уявлення, що педагогічні вимоги мають бути однакові незалежно від статі);

- робота з кейсами (розбір різних ситуацій, наприклад «От, тобі вже 25... 26, але в тебе ще досі немає дитини... мабуть, оце запалення, з яким ти до мене прийшла, це якраз через це. Народи, народи – і все пройде!» Якись іще проблеми? – рішення одне: «Народи!» От є така розкішна фраза: «Призначення жінки». І відразу що в голові? Дитина, сім'я, чоловік. А от чоловіче призначення? Трошки пізніше мозок починає працювати та вмикається: дерево посадити, сина виростити, на війні когось захистити, але оце жіноче призначення чітко вистрілює, ментально, а чоловіче призначення – уже не так чітко. Це говорить про те, що воно не таке очікуване, є вибір, а в жінки все чітко: не народила – не відбулася як жінка!») (Гендерночутливий підхід... навч.-метод. посіб., 2017, с. 8).

Наприкінці навчання проводиться екзамен у формі тестування. Тестове завдання включає 30 запитань із варіантами відповідей. Питання стосувались визначення понять «гендер», «гендерні знання», «гендерна рівність», «дискримінація», «гендерні ролі», «гендерні стереотипи»; виявлення чинників появи гендерних стереотипів; теорії Стокгольмського синдрому і трикутника Карпмана; специфіки гендерного підходу в оцінці ризиків і потреб клієнта пробації; симптомів професійного вигорання, що належать до психофізіологічної групи; поняття гендерночутливого підходу в роботі соціального працівника тощо. Результати екзаменаційних відповідей ми проаналізували на основі моти-

ваційного, емоційно-ціннісного, когнітивного компонентів гендерної культури.

За результатами роботи Гендерного відкритого університету підтверджено позитивну динаміку за проявом високого рівня мотиваційного компонента від 22,7% (до експерименту) до 34,4% (після експерименту), достатнього відповідно – від 52,0% до 59,8%, що підтверджує ефективність використання різноманітних розвивальних тренінгових вправ, інноваційно-діяльнісних ігор.

Робота з кейсами сприяла виробленню гендерночутливого ставлення до протилежної статі. За когнітивним компонентом гендерної культури фіксується зростання (від 15,9% до 32,6%). Динаміка поведінкового компонента гендерної культури фахівців соціальної сфери була зафіксована у сформованості високого рівня.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отримані дані засвідчили результативність експериментальної роботи щодо розвитку гендерної культури фахівців соціальної сфери в неформальній освіті дорослих. Важливим результатом реалізації проекту стало створення на базі КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» постійно діючої інноваційної структури – «Гендерний відкрий університет». Функціонування такої структури дає широкі можливості для просвіти фахівців, що працюють у різних соціальних осередках із різними категоріями населення, підготовки їх до вирішення нагальних проблем сучасного суспільства. Перспективою подальших розвідок у цьому напрямі є аналіз системи формування гендерної культури фахівців соціальної сфери в Україні та за кордоном.

### Література

Гендерночутливий підхід у роботі з вразливими верствами населення у соціально-правовій сфері: навч.-метод. посіб. / упор. Белоліпцева О. В., Лисенко Ю. О., Ткаченко М. Є., Чер-

нецька Ю. І., Цибуліна І. В.; за заг. ред. О. І. Рассказової. Харків: ХГПА, 2017. 78 с.

**Гендерночутливий** підхід у роботі з вразливими верствами населення у соціально-правовій сфері: навч. програма [для учасників проекту «Гендерний відкритий університет: гендерна грамотність та культура працівників соціальної сфери»] / упор. Белоліпцева О. В., Лисенко Ю. О., Ткаченко М. Є., Чернецька Ю. І., Цибуліна І. В.; за заг. ред. О. І. Рассказової. Харків: ХГПА, 2017. 11 с.

**Мандрик Л. М.** Ретроспективний аналіз феномену «гендерна культура». *Нові технології навчання* : наук.-метод. зб. 2011. Вип. 70. С. 87 – 92.

**Colley Н.,** Hodkins P., Malcom J. Informality and formality in learning. *Lifelong Learning Institute University of Leeds*. 2008. P. 93.

**Терзі П. П.** Формування гендерної культури в студентів вищих технічних закладів навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2007. 20 с.

### References

**Bieloliptseva, O. V.,** Lysenko, Yu. O., Tkachenko, M. Ye., Chernetska Yu. I., & Tsybulina, I. V.; O. I. Rasskazova (Eds.). (2017). *Hendernochutlyvyi pidkhid u roboti z vrazlyvymy verstvamy naseleennia u sotsialno-pravovii sferi* [Gender-Sensitive Approach in Working with Vulnerable Groups in the Social and Legal Sphere]. Kharkiv [in Ukrainian].

**Bieloliptseva, O. V.,** Lysenko, Yu. O., Tkachenko, M. Ye., Chernetska, Yu. I., & Tsybulina, I. V.; O. I. Rasskazova (Eds.). (2017). *Hendernochutlyvyi pidkhid u roboti z vrazlyvymy verstvamy naseleennia u sotsialno-pravovii sferi* [Gender-Sensitive Approach in Working with Vulnerable Groups in the Social and Legal Sphere]. Kharkiv [in Ukrainian].

**Mandryk, L. M.** (2011). *Retrospektyvnyi analiz fenomenu «henderna kultura»* [Retrospective Analysis of the Phenomenon of «Gender culture»]. *Novi tekhnolohii*

*navchannia – New Learning Technologies*, 70, 87-92 [in Ukrainian].

**Colley, Н.,** Hodkins, P., & Malcom, J. (2008). Informality and formality in learning. *Lifelong Learning Institute University of Leeds*, 93 [in English].

**Terzi, P. P.** (2007). *Formuvannia hendernoї kultury v studentiv vyshchychykh tekhnichnykh zakladiv navchalnykh zakladiv* [Formation of Gender Culture in Students of Higher Technical Institutions of Educational Institutions]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kirovohrad [in Ukrainian].

\*\*\*

**Белоліпцева О. В.** **Практичний досвід формування гендерної культури фахівців соціальної сфери в неформальній освіті дорослих**

У статті розкрито досвід неформальної гендерної освіти працівників соціальної сфери в умовах упровадження гендерночутливого підходу. Проведено аналіз наукових праць щодо поняття «гендерна культура», надано авторське визначення гендерної культури фахівців соціальної сфери як особливої системи реалізації професійних умінь та навичок, що виявляється через комплекс сформованих відповідних інтелектуальних, ціннісно-змістових, мотиваційних і поведінкових характеристик, заснованих на знанні основ гендерної теорії, розвитку духовних потреб, засвоєнні цінностей, норм і правил статево-рольової поведінки, що відповідає принципам гендерного паритету та демократії. Розкрито досвід упровадження інноваційного пілотного партнерського проекту «Гендерний відкритий університет». Проаналізовано досвід роботи Центру гендерної освіти, що є структурним науково-дослідним підрозділом академії, який забезпечує надання науково-практичної допомоги соціальним працівникам, соціальним педагогам, учителям шкіл, викладачам і здобувачам освіти за-

кладів вищої освіти щодо впровадження ідей гендерної рівності в професійну діяльність. Визначено, що функціонування такої структури дає широкі можливості для просвіти фахівців, що працюють у різних соціальних осередках.

*Ключові слова:* Центр гендерної освіти, Гендерний відкритий університет, неформальна освіта, просвіта, гендерна культура, фахівці соціальної сфери, неформальна освіта дорослих.

### **Белолипцева Е. В. Практический опыт формирования гендерной культуры специалистов социальной сферы в неформальном образовании взрослых**

В статье раскрыт опыт неформального гендерного образования работников социальной сферы в условиях внедрения гендерно-чувствительного подхода. Проведен анализ научных работ относительно понятия «гендерная культура», предложено авторское определение гендерной культуры специалистов социальной сферы как особой системы реализации профессиональных умений и навыков, что проявляется через комплекс сложившихся соответствующих интеллектуальных, ценностно-смысловых, мотивационных и поведенческих характеристик, основанных на знании основ гендерной теории, развития духовных потребностей, усвоении ценностей, норм и правил пологолевого поведения, что соответствует принципам гендерного паритета и демократии.

Раскрыт опыт внедрения инновационного пилотного партнерского проекта «Гендерный открытый университет». Проанализирован опыт работы Центра гендерного образования, который является структурным научно-исследовательским подразделением академии, обеспечивает предоставление научно-практической помощи социальным работникам, социальным педагогам, учителям школ, преподавателям и студентам высших учебных заведений по внедрению идей гендерного равенства в профессиональной деятельности. Определено, что функционирова-

ние такой структуры дает широкие возможности для просвещения специалистов, работающих в различных социальных ячейках.

*Ключевые слова:* Центр гендерного образования, Гендерный открытый университет, неформальное образование, просветительство, гендерная культура, специалисты социальной сферы, неформальное образование взрослых.

### **Beloliptseva O. V. Practical Experience in the Formation of Gender Culture of Social Specialists in Non-formal Adult Education**

The article reveals experience of non-formal gender education of social workers in terms of introduction of a gender-sensitive approach. We have analyzed scientific works in relation to the concept of gender culture, and have given the author's definition of «gender culture of social specialists» as a special system of professional skills realization, which is actualized through the complex of formed appropriate intellectual, value-based, motivational and behavioral characteristics. They are based on the knowledge of gender theory, the development of mental needs, learned values and rules of gender-based behavior in line with the gender parity and democracy.

The experience of implementing an innovative pilot partnership project «Gender Open University» has been described. We have analyzed the experience of the Center for Gender Education, which is a research department of an academy that provides scientific and practical assistance to social workers, social pedagogues, schoolteachers and students of higher educational institutions in the introduction of ideas of gender equality in professional activities. It has been determined that such a department provides a wide range of opportunities for educational professionals who work in different social areas.

*Keywords:* the Center for gender education, Gender open university, non-formal education, enlightenment, gender culture, social specialists, non-formal adult education.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Барнич Оксана Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (м. Чернігів, Україна), доцент кафедри мов і методики їх викладання.

**Бутенко Людмила Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ, Україна), доцент кафедри педагогіки.

**Вошколуп Ганна Юрївна** – кандидат педагогічних наук, Університет імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро, Україна), старший викладач кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи.

**Гетьман Оксана Павлівна** – викладач кафедри дизайну, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ, Україна).

**Гусакова Оксана Олександрівна** – викладач кафедри східних мов, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ, Україна).

**Караманов Олексій Владиславович** – доктор педагогічних наук, доцент, Львівський національний університет імені Івана Франка (м. Львів, Україна), доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, завідувач Науково-навчальної лабораторії музейної педагогіки/

**Кравченко Ірина Миколаївна** – здобувач СВО «магістр» факультету дошкільної, початкової освіти і мистецтв, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (м. Чернігів, Україна).

**Олійник Ірина Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Університет імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро, Україна), доцент кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи.

**Онищенко Наталія Петрівна** – доктор педагогічних наук, доцент, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (м. Переяслав, Україна), професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи.

**Турчина Ірина Станіславівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (м. Чернігів, Україна), завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти.

## ДО УВАГИ АВТОРІВ. ОФОРМЛЕННЯ СПИСКУ ДЖЕРЕЛ ТА REFERENCES

Список використаних джерел подається наприкінці статті після слова «**Літера-тура**» й оформлюється відповідно до ДСТУ 8302:2015. Бібліографічний опис джерела подається з абзацу; ім'я автора (або перше слово назви) виділяється жирним шрифтом.

До статті також додається перелік використаних джерел латиницею (**References**). Для оформлення References обов'язковим є АРА–стиль: Автор. (Рік публікації). Назва книги транслітерована. [Назва книги англійською мовою]. Місто: Видавництво [Держава]. У дужках мова оригіналу зазначається таким чином: [in Ukrainian], [in Russian].

Рекомендований сайт для транслітерації з української мови – <http://ukrlit.org/transliterations>, з російської – <http://ru.translit.net/?account=mvd>.

<b>Роменець В. А.</b> Психологія творчості: навч. посіб. Київ : Либідь, 2004. 288 с.	<b>Romenets, V. A.</b> (2004). <i>Psykhologhiia tvor-chosti: navch. posib</i> [Psychology of Creativity: textbook]. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
<b>Нова українська школа: основи Стандарту освіти / редкол.: Л. Гриневич та ін.; за заг. ред. М. Товкало.</b> Львів, 2016. 64 с.	<b>Tovkalo, M. &amp; Hrynevych, L.</b> (Eds.) (2016). <i>Nova ukrainska shkola: osnovy Standartu osvity</i> [New Ukrainian School: Fundamentals of the Standard of Education]. Lviv [in Ukrainian].
<b>Сайнчук М.</b> Парадокси феномену та колізії легітимізації терміна «фізична культура». <i>Теорія і методика фіз. виховання та спорту</i> . 2017. № 2. С. 76 – 85	<b>Sayinchuk, M.</b> (2017). <i>Paradoksy fenomenu ta koliziyi legitymizaciyi terminu «fizychna kultura»</i> [The Paradoxes of the Phenomenon and the Collision of the Legitimation of the Term «Physical Culture»]. <i>Teoriya i metodyka fizychnogo vukhovannya ta sportu – Theory and Methods of the Physical Education and Sports</i> , 2, 76 – 85 [in Ukrainian].
<b>Заболотний О. А.</b> Педагогічні умови формування дидактичної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. А. Заболотний. Київ, 2010. 18 с.	<b>Zabolotnyi, O. A.</b> (2010). <i>Pedahohichni umovy formuvannya dydaktychnoi kompetentnosti maibutnykh vykladachiv vyshchyykh ahrarnykh navchalnykh zakladiv</i> [Pedagogical Conditions of Forming Didactic Competence of Future Teachers of Higher Agricultural Institutions]. <i>Extended abstract of candidate's thesis</i> . Kyiv [in Ukrainian].
<b>Разуменко Д. О.</b> Формування економічної культури майбутніх учителів у фаховій підготовці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Разуменко Дмитро Олегович. Харків, 2006. 211 с.	<b>Razumenko, D. O.</b> (2006). <i>Formuvannya ekonomichnoi kultury maibutnykh uchteliv u fakhovii pidhotovtsi</i> [Formation of the Economic Culture Among Future Teachers in Vocational Training]. <i>Candidate's thesis</i> . Kharkiv [in Ukrainian].
<b>Говорун Т. В.</b> Гендерний ракурс проблеми економічної культури молоді. URL: <a href="http://gender.at.ua/_ld/2/203_forming.pdf">http://gender.at.ua/_ld/2/203_forming.pdf</a>	<b>Hovorun, T. V.</b> (2013). <i>Hendernyi rakurs problemy ekonomichnoi kultury molodi</i> [Gender Perspective of the Problem of the Economic Culture of Youth]. Retrieved from <a href="http://gender.at.ua/_ld/2/203_forming.pdf">http://gender.at.ua/_ld/2/203_forming.pdf</a>

При оформленні переліку використаних джерел латиницею (References) необхідно враховувати відповідні правила для **різного типу видань** (книги, періодичні видання, дисертації і т.д.) (наприклад, <http://publications.ntu.edu.ua/info/APA.pdf>).