

ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2021-25-1>

ISSN 2308-3778

ISSN online 2411-0361

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ
ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ
ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ**

Theoretical and Methodical Problems of Children and Youth Education

Збірник наукових праць

Засновано в 1999 р.

Випуск 25

Книга 1

Київ – 2021

*Рекомендовано вченою радою Інституту проблем виховання НАПН України
(протокол № 10 від 28 жовтня 2021 р.)*

Головний редактор:

Канішевська Любов, м. Київ, Україна.

Заступник головного редактора:

Комаровська Оксана, м. Київ, Україна.

Відповідальний редактор:

Гончар Людмила, м. Київ, Україна.

Редакційна колегія:

Андрей Ангела, м. Бухарест, Румунія.

Бех Іван, м. Київ, Україна.

Бейгер Галина, м. Люблін, Польща.

Безкоровайна Ольга, м. Рівне, Україна.

Вайнола Ренате, м. Київ, Україна.

Вербицька Поліна, м. Львів, Україна.

Гуртова Тетяна, м. Львів, Україна.

Крутій Катерина, м. Тернопіль, Україна.

Журба Катерина, м. Київ, Україна.

Лаппо Віолетта, м. Коломия, Україна.

Максимчук Борис, м. Ізмаїл, Україна.

Момбек Алія, м. Алмати, Казахстан.

Назаренко Галина, м. Черкаси, Україна.

Осіпцов Андрій, м. Маріуполь, Україна.

Петько Людмила, м. Київ, Україна.

Сойчук Руслана, м. Рівне, Україна.

Стадник Володимир, м. Львів, Україна.

Федоренко Світлана, м. Київ, Україна.

Чернуха Надія, м. Київ, Україна.

Шайгозова Жанерке, м. Алмати, Казахстан.

Т 43 Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. Київ: Інститут проблем виховання НАПН України. Вип. 25. Кн. 1. 2021. 282 с.

До збірника ввійшли наукові праці вітчизняних учених у галузі теорії і методики виховання (у галузі 01 – освіта/педагогіка (011 – освітні, педагогічні науки; 012 – дошкільна освіта); у галузі 23 – соціальна робота (231 – соціальна робота). Автори спрямували свій науковий пошук на багатоаспектне висвітлення шляхів реалізації сучасних підходів до змісту, форм і технологій виховної роботи.

Наказом МОН України від 02.07.2020. № 886 збірник включено до переліку друкованих наукових фахових видань України (категорія «Б»).

Збірник включено до міжнародних науково-метричних баз даних European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS), 2013; Google Scholar, 2013, Index Copernicus International, 2014, Ulrichsweb Global Serials Directory, 2016.

За достовірність фактів, цитат, імен, назв та інших відомостей відповідають автори.

Сторінки збірника вміщують дискусійні матеріали, тому їх зміст не завжди відображає погляди редакційної колегії.

При передруці матеріалів посилання на дане видання обов'язкове.

© Інститут проблем виховання НАПН України, 2021.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації: Серія КВ № 20149-9949 ПР

ЗМІСТ

<i>Anoshkova T.</i> Concept of global competence and its main components	4
<i>Бінецький Д., Касіч Н.</i> Стан військово-патріотичного виховання молодших підлітків у процесі спортивно-ігрової діяльності: аналіз результатів дослідження	12
<i>Voiko A.</i> Innovative development of non-formal education in Ukraine: definition of soft skills	22
<i>Бондаренко О.</i> Вплив освітньої концепції народних шкіл на розвиток післябазової середньої освіти в Данії	34
<i>Бондаренко Т.</i> Вимоги до освітнього процесу з огляду на здобутки цифрової педагогіки	42
<i>Васильєва С.</i> Підготовка педагогів до здійснення рухових завдань дітьми третього року життя в умовах ЗДО	50
<i>Voloshyna O.</i> Formation of students' intercultural competence in the conditions of modern global changes	60
<i>Гавриш Н.</i> Наступність у впровадженні програмно-методичного комплексу «Впевнений старт» на різних етапах дошкільної освіти	73
<i>Гончар Л.</i> Дослідження емоційно-ціннісної сфери молодших школярів у міжособистісній взаємодії з батьками	85
<i>Нудум І.</i> Educational support teams (est) as a component of an inclusive educational environment in institution of preschool education	95
<i>Журба К., Докукіна О.</i> Педагогічні умови виховання смисложиттєвих цінностей підлітків у сім'ї	110
<i>Kanishevskaya L.</i> Pedagogical conditions for formation of readiness for responsible parenting among high school students in boarding schools	124
<i>Колупаєва А., Таранченко О.</i> Визначальні вектори та прогностичні орієнтири системних змін в освіті осіб з особливими потребами	137
<i>Комаровська О.</i> Виховання ціннісностей учнів-танцівників у процесі навчання історії хореографії	151
<i>Корнієнко А.</i> Педагогічні технології в сучасному освітньому процесі	163
<i>Кравченко О., Бобриньова С.</i> Нова соціальна та освітня реальність в умовах ізоляції	174
<i>Кравченко Т.</i> Студювання поняття «громадянська ідентичність» у науковому дискурсі	190
<i>Лаврентьєва І., Хомич О.</i> Виявлення рівнів сформованості навичок соціально успішної особистості	200
<i>Литовченко О.</i> Передумови створення інклюзивного освітнього середовища у закладах позашкільної освіти	211
<i>Луценко В.</i> Гендерне виховання старших дошкільників у закладі дошкільної освіти	225
<i>Луценко І.</i> Предметно – ігрове середовище як простір реалізації особистісно орієнтованих технологій	239
<i>Мальцева І.</i> Становлення та розвиток громадянської освіти в США	250
<i>Масол В.</i> Педагогічні умови виховання рішучості старшокласників у процесі занять фізичною культурою	259
<i>Мачуський В.</i> Стан сформованості пізнавальної самостійності у вихованців закладів позашкільної освіти	270

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2021-25-1-4-11>

УДК 378. 22.015.01:7/9

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-9560-942X>

Tetiana Anoshkova,
National Technical University of Ukraine
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”,
Kyiv

CONCEPT OF GLOBAL COMPETENCE AND ITS MAIN COMPONENTS

Abstract. *The article is aimed at analyzing and systematizing scholarly views on the essence and content of the global competence of the individual in view of the challenges facing modern society. The following main methods were used: analysis, synthesis, generalization – to highlight the essence of the concept “global competence” and the formation of conclusions. Given the differences in the understanding of global competence among scholars around the world, the various categories included in the studied concept (relevant knowledge, skills, values) are considered. Global competence is viewed as a set of basic knowledge, skills and values necessary for successful living to understand international issues and successfully interact in different areas with people from different linguistic and cultural backgrounds. Four main abilities that determine the basis of the individual’s global competence (the ability to critically study the world outside the individual’s immediate environment; the ability to see and understand their own perspectives and the prospects of others, given the growing role of cultural interaction and diversity in the modern world; the ability to effective interpersonal and intercultural interaction (including the use of modern technologies); the ability to actively participate in global processes in the sustainable society) are considered. It is noted that a modern globally competent student must know the history of their country, its culture, traditions and appreciate other cultures, find common grounds with other members of society, taking into account the specifics of their cultural norms, and understand the complexity and diversity of societal processes in the world, to establish the connection between historical events, modern world economic and social phenomena. It is emphasized that globally competent students should be aware of their own uniqueness and act in society in such a way as not to restrict the uniqueness and freedom of expression of other people.*

Key words: *global competence, personality abilities, personality life activity, interpersonal interaction, intercultural interaction.*

© *Тетяна Аношкова, 2021*

Introduction. With the rapid development of modern technologies, which have given people the opportunity to travel to any part of the world within days or even hours, to share information within seconds, to influence worldwide processes acting locally, the term “globalization” has become a common thing. As early as the second half of the previous century the developed countries included globalization and global challenges on the agenda, understanding how it can change the world. Thus, the global component began to appear in economy, politics, education and other spheres of our lives. Such expressions as “global competence”, “soft skills”, “intercultural competence”, “cultural awareness” and others can be found in job advertisements,

college curricula and national education programs. Each document presents its own explanation of the term and gives a short list of criteria with knowledge and skills which are needed to become globally competent.

Aim and tasks. The aim of the paper was to analyze and systematize scholarly views on the essence and content of the global competence of the individual in view of the challenges facing modern society. To achieve this aim we set the following tasks: to analyze the existing studies of the global competence; to compare the concepts of the global competence suggested by the scholars; to highlight the main components which are needed to raise a globally competent individual; to identify the set of knowledge and skills to overcome the global challenges of the present and future.

Research methods. In order to collect the data for their further analysis, we analyzed the existing research works, conference proceedings and frameworks of numerous organizations and associations which deal with global competence. The results of the study are presented in the descriptive way on the basis of the theoretical analysis of the existing definitions and, on this basis, provide the summary table of the main elements of global competence.

Research results. The definitions of global competence vary from the very general and simple, like the ability to be “at home in the world” [10, p. 296], to the more complex ones. But the researchers agree that most of the definitions are of American origin, though little commonality can be found among them [7, p. 7]. Having studied the existing explanations of global competence we can say that the concept is coined based on the field of education it is going to be used in and on the academic program it is included into (whether it is the program created to evaluate global engineering competence, the Programme for International Student Assessment or the list of the “21st Century skills applied to the world” presented by the U. S. Department of Education [9, p. 2]).

In any case, all of the definitions of “global competence” presented either by scholars or organizations include the goals and challenges of the national and global economy, politics and technological development. Starting from intercultural competence and gradually changing into global competence the concept has embraced the economic and educational strategies of each decade. Having compared the requirements which are put forward by the modern society we managed to determine the set of knowledge, skills and values which are needed to form a globally competent individual.

Initially, global competence was identified with the concept of intercultural competence. According to some scholars [4; 8; 10], the main idea of intercultural competence is to be open to the

possibilities of other people, languages and cultures and therefore be able to communicate across boundaries; to see the relationships between cultures, to perceive and cope with difference.

The importance of global component in education was already proved in the second half of the 20th century, complied with the goals and challenges of the U. S. education of the previous century and was accompanied by the chain of historical events which took place after the Second World War. Thus, shortly after World War II the U. S. government already began to invest in the global Fulbright program aimed at supporting American students and teachers for studying and teaching abroad and invited foreigners to do the same in the USA. Yet the earliest concerns of the U. S. educators were connected with the shortage of the foreign language learning among the American students, which made American specialists lose to the European ones. So, after the end of the Cold War the Department of the Defense invested in programs intended to develop global competence of American undergraduates mainly through building their language competence and studying abroad [1, p. 5].

Therefore, it can be concluded that intercultural competence was sometimes identified with global competence and was mainly introduced through the foreign language education. Another variation of intercultural competence was critical cultural awareness which was viewed as an ability to evaluate critically perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries [10, p. 298].

The subsequent studies of global competence have one thing in common, they define the concept using several dimensions: knowledge, ability/skills, attitudes and values. C. Sälzer and N. Roczen [7] viewed the global competence as the development of “knowledge, ability, and predisposition to work effectively with people who define problems different than they do” [7. p. 7]. While F. Reimers [6], the Ford Foundation Professor of the Practice in International Education and Director of the Global Education Innovation Initiative and of The International Education Policy Program at Harvard University, presented a more detailed definition. The scholar assumed that global competence is the knowledge and skills to help people understand the flat world in which they live, an interdisciplinary approach to comprehend global affairs and events. Reimers perceives it as “the ability to interact peacefully, respectfully and productively with fellow human beings from diverse geographies” [6, p. 185].

Hence, the previous two definitions consider the concept of global competence mostly in terms of intercultural relationships and intercultural awareness. While the definitions presented below will show more practical application of global competence and its influence on the

international labor market.

Including the concept of global competence into the academic program institutions were committed to produce globally competent graduates who are able to function effectively in the global marketplace and provide leadership in the international arena [1, p. 4]. J. DeBoer [2] along with her fellow researchers from MIT also studied the concept of globally competent students from the point of view of future employment and defined global competence as the ability to “work and communicate effectively in national and international contexts”. They, as well, outlined the two key dimensions: *knowledge* (students’ recognition of differences between their own cultural values or beliefs and those of individuals in other cultures; recognition of how culture impacts professional fields in multiple nations; and recognition of differences in the impact of history, politics, and economics on decision-making in different cultures) and *skills* (students’ ability to communicate in other cultures, their ability to solve problems in a foreign context, and their ability to work in teams composed of culturally diverse members).

The Accrediting Bureau for Engineering and Technology programs (ABET) added the following “soft skills” to the list of the skills required in graduates of the engineering degrees:

- ability to function in the multidisciplinary teams;
- ability to communicate effectively;
- including global and societal context into education;
- knowledge of contemporary issues.

As we can see from the list, these “soft skills” fully comply with the idea of global competence and its elements appeared in other definitions [1, p. 4].

In 2010 the National Education Association (NEA) provided its own definition, according to which “global competence refers to the acquisition of in-depth knowledge and understanding of international issues, an appreciation of and ability to learn and work with people from diverse linguistic and cultural backgrounds, proficiency in a foreign language, and skills to function productively in an interdependent world community”. The definition in question contains four basic elements: international awareness; appreciation of cultural diversity; proficiency in foreign languages; competitive skills.

According to the group of Educators for Global Competence, globally competent students are able to perform the following four abilities [3, p. 11]:

1. Investigate the world beyond their immediate environment.
2. Recognize perspectives.

3. Communicate ideas effectively with diverse audiences.

4. Take action towards sustainable development, being active participants in the global processes.

Globally-competent students are supposed to acquire:

- knowledge of other world regions, cultures, and international issues;
- skills in communicating in languages other than English while working in global or cross-cultural environments;
- ability to use information from different sources around the world;
- values and perspectives of respect and concern for other cultures, peoples, and global realities.

The aforecited outlines four target dimensions of global competence that people need to apply successfully in their everyday life:

1) understanding the issues and processes of local, global and cultural significance and their interconnection (e.g., poverty, economic interdependence, migration, inequality, environmental risks, conflicts, cultural differences and stereotypes);

2) understanding and appreciating different ideas, perspectives and world views;

3) the ability to effectively communicate with people of different national, ethnic, religious, social or cultural backgrounds or gender; and

4) the capacity to take constructive action toward sustainable development and collective well-being.

The most recent and the most complete definition we consider the one given by the OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) for PISA 2018 (Programme for International Student Assessment). It states that “global competence is the capacity to examine local, global and intercultural issues, to understand and appreciate the perspectives and world views of others, to engage in open, appropriate and effective interactions with people from different cultures, and to act for collective well-being and sustainable development” [5, p. 7].

Thus, based on the completed research we can conclude that there are numerous definitions of global competence possible depending on the field it is going to be used in and the target audience. However, all of the definitions are based on the knowledge, skills and values, which are common for any globally competent individual. Having analyzed the abovementioned sources, we can propose a figure in which all three dimensions of global competence are presented (Fig. 1):

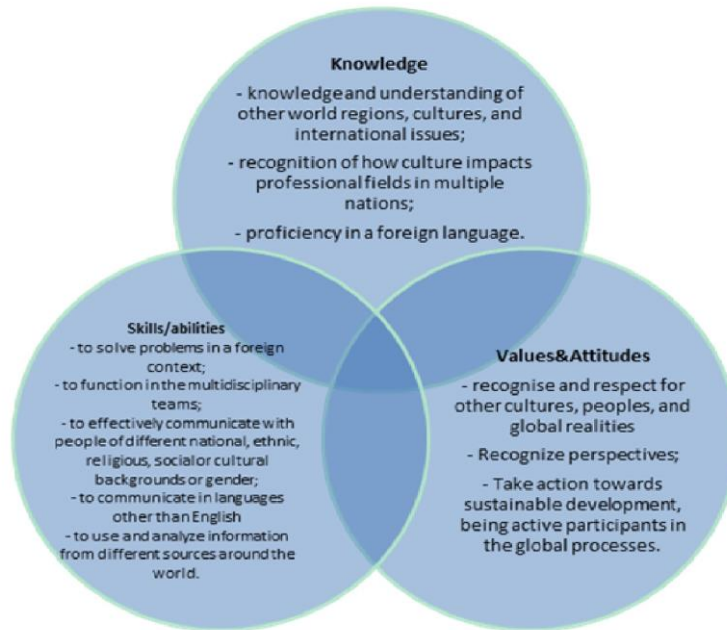


Fig. 1. Three dimensions of global competence

Discussion. Therefore, taking into account the above-mentioned definitions we can see how the concept evolves, singling out not only intercultural awareness and effective communication in the international environment but also the understanding of current and past historical, political and economic events in order to find solutions to local and global problems. The latter is represented in the definition offered by the Global Competence Task Force, a group of state education agency leaders, education scholars, and practitioners: “global competence is the capacity and disposition to understand and act on issues of global significance” [3, p. 13].

However, preparing students for successful living in the modern global world requires not only that we think about what issues for students to learn, but also what methods of teaching will prove most effective in forming their global competence.

Conclusion. In conclusion, we can sum up that the concept of global competence is constantly changing and evolving depending on the current challenges the world faces, the course of development of the nations and the demands of the society. It is impossible to give the only definition of global competence, however. The concept is still being studied and the new dimensions are being added as more and more scholars are taking interest in studying an individual’s global competence.

Therefore, forming students’ global competence in higher education institutions is becoming a trend and is being pursued by numerous countries around the world. Ukraine, as one of the

participants in the globalization process, is also exposed to this influence. However, the world is constantly changing, and scholars must conduct further research in the field of global education, analyze the experience of other countries and its implementation in Ukrainian education.

Список використаних джерел

1. Blumenthal P., Grothus U. Developing global competence in engineering students: U. S. and German approaches. *Online Journal for Global Engineering Education*. 2008. Vol. 3, № 2. P. 1–12. URL: <http://digitalcommons.uri.edu/ojgee/vol3/iss2/1>
2. DeBoer J., Stump G., Carter-Johnson F., Allen G., Breslow L. Developing direct measures of global competence. *2013 ASEE Annual Conference & Exposition Proceedings*. 2013. P. 1–11. <https://doi.org/10.18260/1-2--19412>
3. Mansilla V. B., Jackson A., Tony J., Society A., Officers, C.O.C.S.S. Educating for global competence. New York : Asia Society, Incorporated, 2011. 136 p.
4. Mansilla V. B., Jackson A. Educating for global competence: Learning redefined for an interconnected world. *Mastering Global Literacy, Contemporary Perspectives* / ed. H. Jacobs. New York: Solution tree, 2013. P. 1–24. URL: <https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Educating%20for%20Global%20Competence%20Short%20HHJ.pdf>
5. Piacentini M., Barrett M., Mansilla V. B., Deardorff D., Lee H.-W. Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework. OECD PISA, 2018. 33 p.
6. Reimers F. M. Educating for global competency. *International perspectives on the goals of universal basic and secondary education* / eds. J. Cohen and M. Mali. Routledge Press, 2009. P. 183–202.
7. Sälzer C., Roczen N. Assessing global competence in PISA 2018: Challenges and approaches to capturing a complex construct. International. *Journal of Development Education and Global Learning*. 2018. Vol. 10, № 1. P. 5–20. <https://doi.org/10.18546/ijdegl.10.1.02>
8. Van Roekel D. (2010). Global competence is a 21st century imperative (USA, NEA Education Policy and Practice Department, Center for Great Public Schools). Washington, D.C., 2010. URL: https://www.nea.org/assets/docs/PB28A_Global_Competence11.pdf
9. West C. Toward globally competent pedagogy. NAFSA, 2012. 18 p. URL: <https://www.nafsa.org/ebooks>
10. Wilkinson J. The intercultural speaker and the acquisition of intercultural / global competence. *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* / ed. J. Jackson. Routledge, 2013. P. 296–310.

References

1. Blumenthal, P., & Grothus, U. (2008). Developing global competence in engineering students: U. S. and German approaches. *Online Journal for Global Engineering Education*, 3(2), 1–12. Retrieved from <http://digitalcommons.uri.edu/ojgee/vol3/iss2/1/>
2. DeBoer, J., Stump, G., Carter-Johnson, F., Allen, G., & Breslow, L. (2013). Developing direct measures of global competence. *2013 ASEE Annual Conference & Exposition Proceedings*, 1–11. Retrieved from <https://doi.org/10.18260/1-2--19412/>
3. Mansilla, V. B., Jackson, A., Tony, J., Society, A., & Officers, C.O.C.S.S. (2011). *Educating for global competence*. Asia Society, Incorporated.
4. Mansilla, V. B., & Jackson, A. (2013). Educating for global competence: Learning redefined for an interconnected world. In H. Jacobs (Ed.), *Mastering global literacy, contemporary perspectives* (pp.1–24). New York: Solution Tree. Retrieved from <https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Educating%20for%20Global%20Competence%20Short%20HHJ.pdf>
5. Piacentini, M., Barrett, M., Mansilla, V. B., Deardorff, D., & Lee, H.-W. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. OECD PISA.
6. Reimers, F. M. (2009). Educating for global competency. In J. Cohen & M. Malin (Eds.),

International perspectives on the goals of universal basic and secondary education (pp. 183–202). Routledge Press.

7. Sälzer, C., & Roczen, N. (2018). Assessing global competence in PISA 2018: Challenges and approaches to capturing a complex construct. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 10(1), 5–20. Retrieved from <https://doi.org/10.18546/ijdegl.10.1.02/>

8. Van Roekel, D. (2010). *Global competence is a 21st century imperative* (USA, NEA Education Policy and Practice Department, Center for Great Public Schools). Retrieved from https://www.nea.org/assets/docs/PB28A_Global_Competence11.pdf/

9. West, C. (2012). *Toward globally competent pedagogy*. NAFSA. Retrieved from <https://www.nafsa.org/epubs/>

10. Wilkinson, J. (2013). The intercultural speaker and the acquisition of intercultural / global competence. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 296–310). Routledge.

Тетяна Аношкова,
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського»,
м. Київ

ПОНЯТТЯ ГЛОБАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ЇЇ ОСНОВНІ СКЛАДОВІ

Анотація. Метою статті є аналіз та систематизація наукових поглядів на сутність та змістове наповнення глобальної компетентності особистості з огляду на виклики, які постали перед сучасним суспільством. Застосовано такі основні методи: аналіз, синтез, узагальнення – для висвітлення сутності поняття «глобальна компетентність» та формування висновків. Ураховуючи відмінності у розумінні глобальної компетентності світовими ученими, розглянуто різні категорії, включені до досліджуваного поняття (відповідні знання, вміння, цінності). Глобальну компетентність визначено як сукупність базових знань, умінь та цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності, щоб розуміти міжнародні проблеми та взаємодіяти у різних людських сферах у різних мовних та культурних середовищах. Окреслено чотири основні здатності, що визначають основу глобальної компетентності особистості (здатність до критичного вивчення світу за межами найближчого оточення індивіда; здатність до бачення й усвідомлення власних перспектив та перспектив інших людей, враховуючи зростання ролі культурної взаємодії і різноманітності у сучасному світі; здатність до ефективної міжособистісної та міжкультурної взаємодії (з використанням сучасних технологій у тому числі); здатність до активної участі в глобальних процесах в умовах сталого розвитку суспільства). Зазначено, що сучасний глобально компетентний студент повинен знати історію власної країни, її культуру, традиції та цінувати інші культури, знаходити спільну мову з іншими представниками соціуму, беручи до уваги специфіку їх культурних норм, а також усвідомлювати складність і багатогранність суспільних процесів у світі, аналізувати та встановлювати зв'язок між історичними подіями, сучасними світовими економічними та соціальними явищами. Наголошено, що студенти повинні усвідомлювати власну унікальність та діяти в соціумі у такий спосіб, щоб не обмежувати унікальність і свободу самовираження інших людей.

Ключові слова: глобальна компетентність, здатності особистості, життєдіяльність особистості, міжособистісна взаємодія, міжкультурна взаємодія.

Стаття надійшла до редакції 03.08.2021.
Стаття прийнята до публікації 07.09.2021.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2021-25-1-12-21>

УДК 373.3/5.015.31:[355.01:172.15] (477)

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2230-6644>

Дмитро Бінецький,

кандидат педагогічних наук,

Інститут проблем виховання НАПН України,

м. Київ

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-8756-8218>

Наталія Касіч,

кандидат педагогічних наук,

Інститут проблем виховання НАПН України,

м. Київ

СТАН ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ СПОРТИВНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ

Анотація. Статтю присвячено актуальній проблемі військово-патріотичного виховання молодших підлітків у процесі спортивно-ігрової діяльності з метою використання виховного потенціалу військово-спортивних ігор в освітньо-виховному процесі на уроках фізичної культури та у позашкільній діяльності закладів загальної середньої освіти.

На основі аналізу психологічної, соціологічної та педагогічної літератури, а також сучасних концепцій, програм, узагальнення та систематизації передового педагогічного досвіду було визначено сутність поняття «військово-патріотичне виховання молодших підлітків в процесі спортивно-ігрової діяльності» як цілеспрямовану діяльність, що передбачає впровадження форм та методів військово-патріотичного виховання, які використовуються у військово-спортивних іграх для здійснення ефективних виховних впливів на молодших підлітків з метою формування патріотичної свідомості, любові до Батьківщини, готовності до її захисту.

За допомогою критеріїв (когнітивного, емоційно-ціннісного, мотиваційного, діяльнісно-практичного) та діагностувальних методів (бесіди, анкетування та тестування молодших підлітків) було виявлено високий, середній та низький рівні військово-патріотичної вихованості молодших підлітків.

Порівняння отриманих результатів з науковими доробками, які торкаються певних аспектів військово-патріотичного виховання молодших підлітків у процесі військово-спортивних ігор, виявило, що презентоване дослідження підтверджує та розширює результати наукових розвідок, зазначених у статті.

Наукова новизна досліджуваної проблеми полягає в тому, що вперше досліджується проблема військово-патріотичного виховання молодших підлітків у процесі спортивно-ігрової діяльності.

Практичне значення статті полягає в тому, що її матеріали можуть використовуватися в освітньо-виховному процесі на уроках фізичної культури та у позашкільній діяльності, підготовці керівників військово-спортивних ігор, гуртків та секцій з військово-прикладних видів спорту.

Ключові слова: військово-патріотичне виховання, молодші підлітки, спортивно-ігрова діяльність, військово-спортивні ігри, форми, методи, критерії, показники, рівні, освітньо-виховний процес, потенціал.

© Дмитро Бінецький, Наталія Касіч, 2021

Вступ. На сучасному етапі розвитку незалежної Української держави актуальність проблеми військово-патріотичного виховання підростаючого покоління не викликає сумнівів. Внутрішні політичні та соціальні суперечності в українському суспільстві, ідейно-світоглядна конфронтація, що склалася внаслідок військової та інформаційної агресії з боку Російської Федерації проти України потребує виховання громадянина-патріота, готового зі зброєю в руках боронити свою країну.

Аналіз наукових робіт англomовних країн [14, 15] показав, що в концепції безпеки альянсу НАТО відсутнє поняття «військово-патріотичне виховання». У концепції безпеки альянсу поняття «військово-патріотичне виховання» вживається в контексті колективного захисту інтересів країн членів альянсу НАТО. Отже, в цих країнах відсутні дослідження, що присвячені проблемі військово-патріотичного виховання.

Проблема військово-патріотичного виховання підростаючого покоління протягом останнього десятиліття досліджувалася вітчизняними вченими в різних аспектах: історія, теорія та методика військового виховання (Ягупов В.) [13]; виховання старшокласників на військово-козацьких традиціях у процесі допризовної підготовки (Кириченко О.) [5]; історичний досвід та традиції виховання патріотизму учнівської молоді в умовах військового ліцею (Мотика С.) [12]; формування військово-патріотичної готовності учнівської молоді до захисту Вітчизни (Мисак Б.) [10]; форми та методи роботи з фізичного і військово-патріотичного виховання молоді (Бака М., Корж В.) [2]; концептуальні засади військово-патріотичного виховання молоді (Остапенко О., Зубалій М., Шаповалов Б.) [8] та інші.

Отже, проблема військово-патріотичного виховання молодших підлітків в процесі спортивно-ігрової діяльності є актуальною як в теоретичному, так і практичному плані та потребує діагностики сучасного стану військово-патріотичного виховання молодших підлітків у процесі спортивно-ігрової діяльності в закладах загальної середньої освіти.

Мета та завдання. Метою дослідження є визначення стану військово-патріотичного виховання молодших підлітків у процесі спортивно-ігрової діяльності в закладах загальної середньої освіти на підставі здійснення аналізу даних, отриманих в результаті емпіричного дослідження, що стане основою для підготовки методичних порад керівникам військово-спортивних ігор, тренерам з військово-прикладних видів спорту для підвищення ефективності військово-патріотичного виховання молодших підлітків у процесі спортивних-ігрової діяльності в закладах загальної середньої освіти.

Відповідно до мети вирішувалися такі завдання дослідження: уточнення сутності

поняття «військово-патріотичне виховання молодших підлітків у процесі спортивно-ігрової діяльності»; вивчення сучасного стану військово-патріотичного виховання молодших підлітків у процесі спортивно-ігрової діяльності; визначення та обґрунтування критеріїв, показників та рівнів військово-патріотичної вихованості молодших підлітків у процесі спортивно-ігрової діяльності.

Методи дослідження. У дослідженні застосовувалися теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, систематизація, узагальнення) та емпіричні (педагогічне спостереження, бесіда, анкетування старшокласників) методи. Педагогічний експеримент проводився в закладах загальної середньої освіти Житомирської, Запорізької, Київської, Одеської областей та м. Києва. Опитуванням було охоплено 243 учні 5–6-х класів.

Результати дослідження. Нами визначено ключове поняття «військово-патріотичне виховання молодших підлітків у процесі спортивно-ігрової діяльності» як цілеспрямована діяльність, що передбачає впровадження форм та методів військово-патріотичного виховання, які використовуються у військово-спортивних іграх для здійснення ефективних виховних впливів на молодших підлітків з метою формування патріотичної свідомості, любові до Батьківщини, готовності до її захисту.

Вивчення теоретичних аспектів проблеми військово-патріотичне виховання молодших підлітків у процесі спортивно-ігрової діяльності дозволило нам визначити компоненти, критерії та показники, схарактеризувати рівні військово-патріотичної вихованості в учнів 5–6-х класів.

Ми вважаємо, що військово-патріотична вихованість молодших підлітків має когнітивний, емоційно-ціннісний, мотиваційний, діяльнісно-практичний компоненти.

На основі чотирьохетапної процесуальної схеми сходження підростаючої особистості, розробленої академіком І. Бехом [1], узагальнюючи напрацювання вчених і практиків з проблеми військово-патріотичного виховання молодших підлітків у процесі спортивно-ігрової діяльності й означених структурних компонентів військово-патріотичного виховання особистості, нами було визначено критерії та показники військово-патріотичної вихованості молодших підлітків у процесі спортивно-ігрової діяльності, а саме: *когнітивний критерій* – усвідомлення учнями цінності поняття «військово-патріотичне виховання» як важливої складової життєдіяльності особистості, розуміння учнем змісту історії й традицій рідної школи, місцевості, історії України, ролі війська у відстоюванні ідеалів свободи та державності України; обізнаність із формами військово-патріотичної роботи (спортивні,

військово-патріотичні ігри, змагання з військово-прикладних видів спорту); *емоційно-ціннісний критерій* – інтерес до традицій та історії Збройних Сил України, історії України, позитивне ставлення до різних форм позакласної роботи з військово-патріотичного виховання (змагання, військово-патріотичні спортивні ігри «Хортинг-Патріот», «Сокіл» («Джура»)); прагнення до самовдосконалення в процесі військово-оборонної діяльності; *мотиваційний критерій* (компонент довільного імпульсу) – готовність до військової служби та захисту України як морально-етична мотивація особистості до виконання військового обов'язку; прагнення до самовдосконалення у процесі діяльності, спрямованої на підготовку до військової служби та захисту України; вольове прагнення брати участь у різних формах діяльності, спрямованої на підготовку до військової служби та захисту України; *діяльнісно-практичний критерій* – активність у вивченні історії і традицій Збройних Сил України, історії України, виявленні поважного ставлення до ветеранів Другої світової війни, людей похилого віку, учасників ООС (АТО), дітей війни, національних символів України; активність у змаганнях з військово-прикладних та військово-патріотичних спортивних іграх.

Усвідомлення молодшими підлітками цінності поняття «військово-патріотичне виховання» як важливої складової життєдіяльності особистості, з'ясувалося за допомогою пілотажних бесід, а саме: «Чи важливо для молодшої людини визначити стратегію життя служіння своєму військові, народові, державі своїй Батьківщині? «Що означає поняття «військово-патріотичне виховання»?», «Які складові військово-патріотичного виховання?»»; «Які форми військово-патріотичного виховання?» «Що означає поняття «готовність до захисту України»?»; «Який вплив на військово-патріотичне виховання молодших підлітків мають військово-патріотичні ігри»?»; «Чи важливо займатися військово-прикладними видами спорту заради готовності до служби в Армії?».

Анкетування показало, що ступінь усвідомлення молодшими підлітками цінності поняття «військово-патріотичного виховання» як важливої складової життєдіяльності особистості, є таким: високий рівень продемонстрували 12,9 % (5 кл.); 12,8 % (6 кл.); середній рівень – 21,0 % (5 кл.); 20,0 % (6 кл.); низький рівень – 66,1 % (5 кл.); 67,2 % (6 кл.).

Опитування молодших підлітків щодо їхнього ставлення до військово-спортивних ігор засвідчило, що молодші підлітки надають перевагу таким військово-спортивним іграм, як: «Сокіл» («Джура») та «Хортинг-Патріот» (35,5 %; 23,8 %) (табл. 1).

Таблиця 1

Ставлення молодших підлітків до військово-спортивних ігор

№ п/п	Військово-спортивні ігри	Молодші підлітки
1.	Національна скаутська організація «Пласт»	12,0 %
2.	Національна дитячо-юнацька військово-спортивна гра «Хортинг–Патріот».	23,8 %
3.	Всеукраїнська дитячо-юнацька військово-патріотична гра «Сокіл» («Джура»).	35,5%
4.	Всеукраїнський фізкультурно-патріотичний фестиваль школярів України «Козацький гарт»	19,7 %
5.	Всеукраїнські дитячі спортивні ігри «Старти надій».	5,0 %
5.	Інші військово-спортивні ігри	4,0 %

З метою виявлення чинників активізації військово-патріотичного виховання учнів 5–6-х класів на заняттях військово-спортивними іграми було проведено опитування молодших підлітків, у ході якого молодшим підліткам запропоновано відповісти на запитання «Які військово-спортивні ігри найбільше впливають на ваше військово-патріотичне виховання» (табл. 2).

Таблиця 2

Розподіл відповідей учнів 5–6 класів на запитання «Які військово-спортивні ігри найбільше впливають на ваше військово-патріотичне виховання?»

№ п/п	Військово-спортивні ігри	Молодші підлітки
1.	Національна скаутська організація „Пласт“	11,9 %
2.	Національна дитячо-юнацька військово-спортивна гра «Хортинг–Патріот».	35,3%
3.	Всеукраїнська дитячо-юнацька військово-патріотична гра «Сокіл» («Джура»).	24,0 %
4.	Всеукраїнський фізкультурно-патріотичний фестиваль школярів України «Козацький гарт»	19,8 %
5.	Всеукраїнські дитячі спортивні ігри «Старти надій».	9,0 %

За результатами аналізу опитування учнів 5–6-х класів було встановлено, що Національна дитячо-юнацька військово-спортивна гра «Хортинг–Патріот» і Всеукраїнська дитячо-юнацька військово-патріотична гра «Сокіл» («Джура») мали найбільший військово-патріотичний виховний вплив серед молодших підлітків у порівнянні з іншими військово-спортивними іграми (35,3 %; 24,0 %).

Результати анкетування молодших підлітків щодо військово-патріотичної вихованості подано в таблиці 3.

Таблиця 3

**Кількісні показники військово-патріотичної вихованості
в учнів 5–6-х класів, у %**

Рівні	учні 5 класів		учні 6 класів	
	осіб	%	осіб	%
Високий	14	14,9	15	15,5
Середній	24	26,0	29	27,9
Низький	55	59,1	53	56,6

Отже, результати проведеного констатувального етапу дослідження дали змогу умовно визначити три групи учнів 5–6-х класів закладів загальної середньої освіти за показниками військово-патріотичної вихованості в процесі занять військово-спортивними іграми: низький, середній і високий.

Першу групу цього рівня склали молодші підлітки з низьким рівнем військово-патріотичної вихованості. Учні цієї групи не усвідомлюють зміст військово-патріотичної вихованості як важливої складової життєдіяльності людини; не мають знань та розуміння щодо історії українського війська, його ролі у відстоюванні ідеалів свободи, державності, незалежності та територіальної цілісності України. Учні 5–6-х класів цього рівня не виявляють інтерес до діяльності, спрямованої на підготовку до військової служби та захисту України; не проявляють морально-етичної мотивації щодо виконання військового обов'язку; не прагнуть до самовдосконалення в процесі занять військово-спортивними іграми.

До другої групи належать молодші підлітки із середнім рівнем військово-патріотичної вихованості. Ці учні недостатньо усвідомлюють зміст військово-патріотичного виховання як важливої складової життєдіяльності людини; мають посередні знання щодо історії українського війська, розуміння його ролі у відстоюванні ідеалів свободи, державності, незалежності та територіальної цілісності України. Молодші підлітки цього рівня виявляють не завжди стійкий інтерес до занять військово-спортивними іграми.

Молодші підлітки із середнім рівнем військово-патріотичної вихованості не виявляють стійкого прагнення до самовдосконалення в процесі занять військово-спортивними іграми; не завжди проявляють вольове зусилля (прагнення) брати участь у різних формах діяльності, спрямованої на підготовку до змагань з військово-спортивних ігор.

Третю групу склали молодші підлітки з високим рівнем військово-патріотичної вихованості. Учні цієї групи усвідомлюють військово-патріотичну вихованість як важливу складову життєдіяльності людини; мають високі знання щодо історії українського війська,

розуміння його ролі у відстоюванні ідеалів свободи, державності, незалежності та територіальної цілісності України. Учні 5–6-х класів цього рівня виявляють інтерес до діяльності, спрямованої на підготовку до змагань з військово-спортивних ігор та проявляють вольове прагнення брати участь у підготовці до змагань з військово-спортивних ігор.

Обговорення. Отримані в ході дослідження результати базуються: на концептуальних засадах національно-патріотичного виховання (І. Бех) [1]; на положеннях чотирьохкомпонентної схеми сходження підростаючої особистості, яка розроблена академіком І. Бехом [1]; на концептуальних засадах військово-патріотичного виховання молоді (О. Остапенко, М. Зубалій, Б. Шаповалов) [8].

Результати нашого дослідження підтверджуються працями Г. Коломоєць, А. Ребрини, В. Деревянко [7], в яких розглянуто виховні можливості військово-спортивних ігор у процесі патріотичного виховання підлітків у закладах загальної середньої освіти. Отримані нами результати щодо військово-патріотичного виховання суголосні з результатами попередніх досліджень наших колег. Так, у 2016 р. за результатами досліджень наших колег-науковців М. Зубалія, В. Івашковського, О. Остапенка, М. Тимчика, Б. Шаповалова, З. Діхтяренко [4, с. 31] високий рівень військово-патріотичної вихованості продемонстрували 13,3 % молодших підлітків, середній рівень військово-патріотичної вихованості мали 25,4 % молодших підлітків; низький рівень військово-патріотичної вихованості – 61,3 % молодших підлітків; У 2021 р. за результатами нашого дослідження високий рівень військово-патріотичної вихованості продемонстрували 14,9 % молодших підлітків, середній рівень військово-патріотичної вихованості мали 26,0 % молодших підлітків, низький рівень військово-патріотичної вихованості – 59,1 % молодших підлітків.

Ми переконалися у ваговому впливі військово-патріотичних ігор на військово-патріотичне виховання молодших підлітків, на чому наголошують Г. Коломоєць, А. Ребрини, В. Деревянко [7], акцентуючи увагу на використанні військово-спортивних ігор «Хортинг-Патріот» і «Сокіл» («Джура») в освітньо-виховному процесі закладів загальної середньої освіти для підвищення ефективності військово-патріотичного виховання молодших підлітків. Схожі результати також висвітлено в наукових роботах М. Зубалія, В. Івашковського, О. Остапенка, М. Тимчика, Б. Шаповалова [4; 8].

Висновки. На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних досліджень з проблеми військово-патріотичного виховання, узагальнення та систематизації емпіричних даних з

проблеми дослідження було визначено сутність поняття «військово-патріотичне виховання молодших підлітків в процесі спортивно-ігрової діяльності» як цілеспрямована діяльність, що передбачає впровадження форм та методів військово-патріотичного виховання, що використовуються у військово-спортивних іграх для здійснення ефективних виховних впливів на молодших підлітків з метою формування патріотичної свідомості, любові до Батьківщини, готовності до її захисту.

За допомогою критеріїв виявлено високий, середній і низький рівні військово-патріотичного виховання молодших підлітків у процесі спортивно-ігрової діяльності.

Оскільки в процесі дослідження було встановлено, що молодші підлітки надають перевагу Національній дитячо-юнацькій військово-спортивній грі «Хортинг–Патріот» (23,8 %), Всеукраїнській дитячо-юнацькій військово-патріотична гра «Сокіл» («Джура») (35,5%), ми вважаємо, що позакласна робота з військово-патріотичного виховання у закладах загальної середньої освіти має бути спрямована на залучення учнів 5 – 6 класів до означених ігор.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. К.: Академвидав, 2012. 254 с.
2. Бака М. М., Корж В. П. Фізичне і військово-патріотичне виховання молоді: навч.-метод. посіб. Київ. Пошук.-вид. агентство «Книга пам'яті України». 2004. 463 с.
3. Бінецький О. Д., Остапенко О. І., Касіч Н. П. Військово-патріотичне виховання учнів закладів загальної-середньої освіти в умовах інформаційної війни. Матеріали ІХ Міжнародна науково-практична конференція «Actual trends of modern scientific research», яка відбулася 11-13 квітня 2021 р. в м. Мюнхен, Німеччина. С. 279-285.
4. Військово-патріотичне виховання учнів у позакласній роботі : посіб. / уклад. М. Зубалій, В. Івашковський, О. Остапенко, М. Тимчик, Б. Шаповалов, З. Діхтяренко, І. Білоцерківець. Київ: ПАЛИВОДА А. В., 2016. 232 с.
5. Кириченко О. Виховання старшокласників на військово-козацьких традиціях у процесі допризовної підготовки. Автореф. дис. канд. пед. наук. Херсон, 2006. 20 с.
6. Коломоєць Г. А., Патріотичне виховання старших підлітків у процесі військово-спортивних ігор: дис. ... канд. пед наук:13.00.07. Київ, 2021. 211 с.
7. Коломоєць Г. А., Ребрина А. А., Деревянко В. В. Навчальна програму факультативу, курсу за вибором, гуртка «Патріотичні військово–спортивні ігри». Київ. 2015. 212 с.
8. Концептуальні засади реформування військово-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді України / М. Д. Зубалій, О. І. Остапенко, Б. Б. Шаповалов. Фізичне виховання в рідній школі. 2016. № 6. С. 33–35.
10. Мисак Б. П. Формування військово-патріотичної готовності учнівської молоді до захисту Вітчизни. Автореф. дис. канд. пед. наук. Терноп. нац. пед. ун-т імені В. Гнатюка. Тернопіль, 2010. 24 с.
12. Мотика С. М. Виховання патріотизму учнівської молоді в умовах військового ліцею. Дис. канд. пед. наук. Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2019. 220 с.

13. Ягупов В. В. *Педагогіка: навчальний посібник*. Київ: Либідь, 2002. 559 с.
14. Echevarria Antulio J. *Operating in the Gray Zone: An Alternative Paradigm for US Military Strategy* 2016, [s. 1.]: US Army War College. Internet resource: <https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/1013691.pdf>.
15. Miskimmon A., O'Loughlin B., Roselle L. *Strategic Narratives: Communication Power and the New World Order*. 2013. Internet resource: http://www.rulac.org/assets/downloads/ILA_report_armed_conflict_2013.pdf

References

1. Bekh, I. D. (2012). *Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku* [Personality in the space of spiritual development]. Kyiv: Akademydav.
2. Baka, M. M., & Korzh, V. P. (2004). *Fizychne i viiskovo-patriotychne vykhovannia molodi* [Physical and military-patriotic education of youth]. Kyiv: Poshuk.-vyd. ahentstvo «Knyha pamiaty Ukrainy».
3. Binetskyi, O. D., Ostapenko, O.I., Kasich, N. P. (2021). Viiskovo-patriotychne vykhovannia uchniv zakladiv zahalnoi-serednoi osvity v umovakh informatsiinoi viiny [Military-patriotic education of students of general secondary education in the information war]. *Actual trends of modern scientific research: Conference Proceeding* (pp. 279-285). (Munich, Germany, April 11-13).
4. Zubalii, M., Ivashkovskiy, V. Ostapenko, O. Tymchuk, M. Shapovalov, B. Dikhtiarenko, Z., & Bilotserkivets, I. (2016). *Viiskovo-patriotychne vykhovannia uchniv u pozaklasnii roboti* [Military-patriotic education of students in extracurricular activities]. Kyiv: PALYVODA A. V.
5. Kyrychenko, O. (2006). *Vykhovannia starshoklasnykiv na viiskovo-kozatskykh tradytsiiakh u protsesi dopryzovnoi pidhotovky* [Education of high school students in the Military-Cossack traditions in the process of pre-conscription training]. (Dissertation Abstract, Kherson).
6. Kolomoiets, H. A. (2021). *Patriotychne vykhovannia starshykh pidlitkiv u protsesi viiskovo-sportyvnykh ihor* [Patriotic education of older adolescents in the process of military and sports games]. (PhD dissertation, Kyiv).
7. Kolomoiets, H. A., Rebryna, A. A., & Derevianko, V. V. (2015). *Navchalna prohramu fakultatyvu, kursu za vyborom, hurtka «Patriotychni viiskovo-sportyvni ihry»* [Educational program of elective course «Patriotic Military and Sports Games»]. Kyiv.
8. Zubalii, M. D., Ostapenko, O. I., & Shapovalov, B. B. (2016). Kontseptualni zasady reformuvannia viiskovo-patriotychnoho vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi Ukrainy [Conceptual principles of reforming the military-patriotic education of children and students in Ukraine]. *Fizychne vykhovannia v ridnii shkoli*, 6, 33–35.
10. Mysak, B. P. (2010). *Formuvannia viiskovo-patriotychnoi hotovnosti uchnivskoi molodi do zakhystu Vitchyzny* [Formation of military-patriotic readiness of students to defend the Homeland]. (Dissertation Abstract, Ternopil).
12. Motyka, S. M. (2019). *Vykhovannia patriotyzmu uchnivskoi molodi v umovakh viiskovoho litseiu* [Education of patriotism of student youth in the conditions of military lyceum]. (PhD dissertation, Kyiv).
13. Yahupov, V. V. (2002). *Pedahohika* [Pedagogy]. Kyiv: Lybid.
14. Echevarria, A. J. (2016). *Operating in the Gray Zone: An alternative paradigm for US Military Strategy US*. Retrieved from <https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/1013691.pdf>
15. Miskimmon A., OLoughlin, B., & Roselle, L. (2013). *Strategic narratives: Communication Power and the New World Order*. Retrieved from http://www.rulac.org/assets/downloads/ILA_report_armed_conflict_2013.pdf

Dmytro Binetsky,
PhD in Pedagogy,
Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine,
Kyiv

Natalia Kasich,
PhD in Pedagogy, Senior Researcher,
Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine,
Kyiv

THE STATE OF MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF YOUNG ADOLESCENTS IN THE PROCESS OF SPORTS AND GAME ACTIVITIES: ANALYSIS OF RESEARCH RESULTS

Abstract. *The article is devoted to the topical problem of military-patriotic education of young adolescents in the process of sports and play activities in order to use the educational potential of military sports games in the educational process in physical education and extracurricular activities of general secondary education.*

Based on the analysis of psychological, sociological and pedagogical literature, as well as modern concepts, programs, generalization and systematization of advanced pedagogical experience, the essence of the concept of “military-patriotic education of young adolescents in the process of sports and games activity” was determined is a purposeful activity that involves the introduction of forms and methods of military-patriotic education, which are used in military sports games to implement effective educational influences on younger adolescents in order to develop patriotic consciousness, love for the Homeland, readiness to defend it.

With the help of criteria (cognitive, emotional-value, motivational, activity-practical) and diagnostic methods (interviews, questionnaires and testing of younger adolescents) high, medium and low levels of military-patriotic education of younger adolescents were revealed).

Comparison of the obtained results with scientific achievements concerning certain aspects of military-patriotic education of younger adolescents in the process of military sports games revealed that the presented research confirms and expands the results of scientific research mentioned in the article.

The scientific novelty of the researched problem is that for the first time the problem of military-patriotic education of younger adolescents in the process of sports and game activity is investigated.

Key words: *military-patriotic education, younger adolescents, sports and game activity, military-sports games, forms, methods, criteria, indicators, levels, educational process, potential.*

Стаття надійшла до редакції 30.08.2021.
Стаття прийнята до публікації 29.09.2021.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2021-25-1-22-33>

УДК 374:316.422

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-0371-5058>

*Anna Boiko,
PhD in Pedagogy,
Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine,
Kyiv*

INNOVATIVE DEVELOPMENT OF NON-FORMAL EDUCATION IN UKRAINE: DEFINITION OF SOFT SKILLS

***Abstract.** The article is devoted to the urgent issue of the formation of students' soft skills in the process of innovative development of non-formal education that enables them to become successful in the future. The aim of the article is to define the term "soft skills" in the context of innovative development of non-formal education in Ukraine based on the analysis of current national and international studies and normative documents.*

To implement the research objectives, the following theoretical methods were used such as content-analysis and generalization of scientific research in order to determine the main approaches of defining the key notions of students' soft skills in institutions of out-of-school education, systematization and comparison of theoretical data in order to identify the main components of students' soft skills in non-formal education.

According to the results of the research, the notion of "soft skills" is defined as a set of intangible personal qualities, traits, attributes, habits and attitudes that can be used in many different types of jobs. The students' soft skills include creativity and innovation, critical thinking, problem-solving, decision making, learning to learn, metacognition, communication, collaboration, citizenship (local and global), life and career skills, personal and social responsibility (including cultural awareness and competence), etc.

It is found that non-formal education should emphasize developing students' soft skills, such as critical thinking, teamwork, problem-solving, creativity, conflict resolution, and communication skills, which can be used across a range of occupational fields.

It is concluded that innovations in non-formal education need to focus efforts on access, inclusion, and sustainability in the provision, such as: ensuring soft skills learning, developing educational programs for students in providing relevant soft skills, training well-qualified educators for developing students' soft skills in institutions of out-of-school education.

The practical significance of the research is that its materials can be used to develop educational programs for out-of-school education, in the system of professional teacher training and pedagogical practice of students.,

The results obtained provide a basis for future research that should be dedicated to the development of educational programs for the formation of students' soft skills in institutions of out-of-school education.

***Key words:** soft skills, hard skills, non-formal education, institutions of out-of-school education, innovative development, New Ukrainian School.*

© Анна Бойко, 2021

Introduction. Nowadays, the educational system has faced challenges and opportunities, including new technologies, changing labour markets, migration, conflict, and environmental and political changes. To achieve success within the current and future environment, it is necessary for growing personality to access quality education and learning that develops skills, knowledge,

attitudes and values and enables them to become successful lifelong learners who can find productive work, learn, and relearn, actively engage in their communities, make wise decisions.

Moreover, a global pandemic has greatly impacted all aspects of our everyday lives. Students will have to adapt and learn to live in a different way. Accordingly, teaching and learning have also been greatly impacted.

Nevertheless, today's educational system mostly has focused on the acquisition of knowledge that is not sufficient to prepare students to meet challenges and seize opportunities now and in the future. Therefore, there is an urgent need to transform the education system in Ukraine, especially non-formal learning to provide the younger generation with quality learning opportunities that include the skills they need to succeed in life.

The basic ideas and the significance of soft skills in assuring the long-term success of children and youth are emphasized by the national normative-legal acts such as the Law of Ukraine "On Out-of-School Education" [1], the Concept of "The New Ukrainian School: Conceptual principles of secondary school reform" [4], as well as international documents – USAID Education Policy "Social and Emotional Learning and Soft Skills" [6], the report of UNESCO "Skills for a connected world" [21], the report of UNICEF "The Global Framework on Transferable Skills" [23], Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4 "Education 2030" [13].

Aim and tasks. The aim of the article is to define the term of "soft skills" in the context of innovative development of non-formal education in Ukraine based on the analysis of current national and international studies and normative documents.

Research methods. To implement the research objectives, the following theoretical methods were used such as: content-analysis and generalization of scientific research in order to determine the main approaches of defining the key notions of students' soft skills in institutions of out-of-school education, systematization and comparison of theoretical data in order to identify the main components of students' soft skills in non-formal education.

Research results. The development of soft skills among children and youth has been studied in many spheres such as humanitarian and social sciences, economics and business serviced. Over the past few decades, the term "soft skills" were transmitted in the field of education, psychology and pedagogy.

The notion of "soft skills" is used to indicate "a set of intangible personal qualities, traits,

attributes, habits and attitudes that can be used in many different types of jobs'. The list of soft skills is not clear at this time. For example, according to UNESCO, soft skills include empathy, leadership, sense of responsibility, integrity, self-esteem, self-management, motivation, flexibility, sociability, time management and making decisions. The term "soft skills" is also used in contrast to "hard skills" that are defined as more technical, highly specific in nature and particular to an occupation, and, in general, that can be taught more easily than soft skills [22].

The Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all state important targets and indicative strategies. According to these goals, all children should have achieved an array of relevant learning outcomes as defined by and measured against established curricula and official standards, including subject knowledge and cognitive and non-cognitive skills that enable children to develop to their full potential [13].

It is noted that there is debate around the term "non-cognitive skills" and that other terms have been used including "transversal skills", "transferable skills", "21st century skills", "soft skills". In general, this document uses more common notions as non-cognitive skills or soft skills, which include:

- critical and innovative thinking;
- interpersonal skills;
- intrapersonal skills;
- global citizenship skills;
- media and information literacy [13].

As a result, there is an urgent need for students to develop throughout life the soft skills and competencies they need to live and work in a sustainable, knowledge-based and technological world. Therefore, institutions of out-of-school education should provide such educational program for pupils that help them to acquire relevant soft skills – develop their critical and creative thinking, collaborative and communicative skills, etc.

In the context of our research, the document "The Global Partnership for Education" [15] emphasizes on the structural components of development the following students' soft skills as essential life skills:

a) knowledge of global issues and universal values such as justice, equality, dignity and respect;

b) cognitive skills to think critically, systemically and creatively, including adopting a multi-perspective approach that recognizes different dimensions, perspectives and angles of issues;

c) non-cognitive skills including social skills such as empathy and conflict resolution, and communicative skills and aptitudes for networking and interacting with people of different backgrounds, origins, cultures and perspectives;

d) behavioural capacities to act collaboratively and responsibly, and to strive for collective good.

According to the analysis of the recent studies, the content of non-formal education must be relevant with a focus on both cognitive and non-cognitive aspects of learning. The knowledge, skills, values and attitudes required by citizens to lead productive lives, make informed decisions and assume active roles locally and globally in facing and resolving global challenges can be acquired through education for sustainable development, which includes peace and human rights education as well as intercultural education and education for international understanding [14]. Moreover, the term “soft skills” has typically been used in the context of formal or non-formal education children and youth across all levels of the education system, as well as in workforce development programs [24]

In 2018, in the report UNESCO “Skills for a Connected World”, the types of skills needed in and for a connected economy and society, with a focus on soft skills and competencies, the strategies and ways in which these skills can be developed and assessed were examined [21].

In the previous studies of M. Binkley, O. Erstad, J. Herman, S. Raizen, M. Ripley, M. Miller-Ricci [9], the problem of the formation of twenty-first-century skills (also referred to variously as “non-cognitive” or “soft skills” have become an increasing area of focus in the international education discourse, with more and more countries across the globe. The scholars define “soft skills” as the abilities and attributes that can be taught or learned in order to enhance ways of thinking, learning, working and living in the world According to this findings, the soft skills include:

- creativity and innovation;
- critical thinking;
- problem solving;
- decision making;
- learning to learn;

- metacognition;
- communication;
- collaboration (teamwork);
- information literacy;
- ICT literacy;
- citizenship (local and global);
- life and career skills;
- personal and social responsibility (including cultural awareness and competence).

The USAID Education Policy explains “soft skills” as a “broad set of skills, behaviors, and personal qualities that enable people to effectively navigate their environment, relate well with others, perform well, and achieve their goals” [6].

On the other hand, soft skills are sometimes used as a synonym for social and emotional skills, yet depending on the program, it can refer to a wider range of skills, behaviors, or qualities this document also identifies in the structure of personality. However, the notion “social and emotional skills” skills are interpreted as a “set of cognitive, social, and emotional competencies that children and youth, through explicit, active, focused, sequenced instruction that allows them to understand and manage their emotions, set and achieve positive goals, feel and show empathy for others, establish and maintain positive relationships, and make responsible decisions” [24].

The table below shows the difference between soft skills and social and emotional skills (Table 1).

Table 1

Soft Skills	Social and Emotional Skills
Higher-order thinking skills: problem solving, critical thinking, decision-making	Self awareness: self-confidence, self-efficacy, identifying emotions
Self-control: delay gratification, impulse control, directing and focusing attention, managing emotions, regulating behavior	Self management: self-discipline, impulse control, stress management
Social skills: respecting others, using context-appropriate behavior, resolving conflict	Social awareness: empathy, respect for others, perspective taking
Communication skills: oral, written, and non-verbal communication	Relationship skills: communication, teamwork
Positive self-concept: self-confidence, self-efficacy, self-awareness and beliefs, self-esteem, well-being, and pride	Responsible decision-making: identifying problems, analyzing situations

The problem of understanding the essence of the concept of “soft skills” is dedicated to the previous research of M. Arat [8], P. Klaus [16], P. K. Padhi [19], N. Seetha [20], L. Kurekova, M. Beblavy, C. Haita [17]. Most of the definitions of soft skills are based on the functionality of soft skills, not the description of them.

In the works of P. Klaus, two kinds of skills are distinguished – hard skills and soft skills. Hard skills are considered as the skills that people use in certain types of occupations. These skills are tangible skills that we learn in school and utilize at work. On the other hand, soft skills are intangible skills that we learn by personal development training and utilize at both work and life [16].

According to M. Gladwell [12], individuals who have better soft skills are taking the jobs, solving their problems in life in comparison to the people who have less soft skills. “Hard skills” is a new term, emerged recently in order to distinguish them from soft skills.

The scholar P. K. Padhi claims that soft skills are typically hard to observe, quantify and measure. This is due to the fact that soft skills are considered as a set of skills that includes how people relate to each other by communicating, listening, engaging in dialogue, giving feedback, cooperating as a team member, solving problems, contributing in meetings and resolving conflict. However, as the scholar notes, the education system has been not prepared modern graduates for this work environment. In particular, schools focus almost exclusively on hard skills and ignore soft skills development. Students are generally concerned to master various mathematics skills, science skills and technical skills directly related to the specific disciplines. Though this learning is essential to their success yet the fast-paced and global marketplace of today demands more competencies in soft skills [19].

The paradigm shift in the 21st century, according to Seetha N., has forced upon the importance of soft skills around the world in recent times as they are deemed to be imperative for organizational productivity. However, obtaining these skills to be taught in universities and higher institutions of learning, is not the case in reality [20].

Studying the issue of developing soft skills, L. Kurekova, M. Beblavy, C. Haita propose a taxonomy of the formation of non-cognitive skills (are often termed as “soft skills” and can combine personal characteristics and attitudes), which consists of the following factors agreeableness, conscientiousness, emotional stability, autonomy, and extraversion [17].

We agree with the findings of M. Arat [8] that contextual learning is a good way of

acquiring soft skills. Soft skills can better be learned at activities during the university years, like long-term apprenticeships, sports, voluntary works and projects, art and design projects, long-term workshops and classes, international and domestic travel and learning to play an instrument during their university education. Acquiring soft skills may require changing attitudes, which can be learned through long-time training. Consequently, institutions of non-formal education are suitable places to acquire soft skills based on students' abilities and interests.

The obtained results have shown a lack of attention to the formation of soft skills in the preparation of curricula; insufficient involvement of employers in this process; complexity observation and evaluation of soft skills; the gap between the competencies that graduates acquired during their learning and the expectations and demand for the labor market. However, the international scientific community is in solidarity that educational programs in any case need to be reoriented towards the formation of soft skills.

Discussion. This is an important finding in the understanding of the development person's soft skills based on the results of analysis of current national research [3; 5; 7; 25] and international studies [8; 9; 12; 16; 17; 19; 20] as well as normative documents [6; 13; 14; 15; 18; 21; 23; 24], which have demonstrated the main approaches in identifying the key notions. However, there has been much discussion in the discourse regarding the formation of students' soft skills and hard skills in the process of formal and non-formal education. Soft skills are expressed in the form of observable behaviors, generally in the performance of a certain action.

When comparing our results with older studies [1; 10; 11], it should be pointed out that implementation of the competence approach in out-of-school education strengthens the practical orientation relying on the main priorities of education such as the ability to quickly adapt to change and modern needs of society, skills to work with a variety of information sources, the ability to act actively, decision-making in unusual situations, lifelong learning.

From the key point of competence approach, the result of the educational process is not only in gaining the amount of knowledge but in developing skills and ability to act effectively in a variety of situations that may arise in different areas of human life, including professional. Modern studies distinguish two types of skills: hard skills and soft skills. Most researchers define "hard skills" as skills required by a specialist to perform certain professional tasks, and "soft skill" as skills that will contribute to the successful communication of future professionals and the achievement of success in the future. There is no permanent list, as well as the classification of soft

skills, but analyzing various sources, such as manifestations of leadership qualities, team skills work, the ability to teach, the ability to negotiate, resolve conflicts, the ability to put and achieve goals, manage time personal and time of subordinates, purposefulness, presentation skills, public speaking, effective communication skills, stress resistance, creativity, etc.

It is difficult to explain such results without the context of putting into practice the basic principles of the New Ukrainian School in the system of non-formal education in Ukraine, which is still at the stage of reforming. In this regard, there is a need to transform the educational process of institutions of out-of-school education, including innovative forms and methods of teaching, such as training, involvement of students in project work, taking into account the needs of students, parents, and social demands.

Conclusion. The analysis of the scientific research and normative documents leads to the following conclusions. Due to the fact that most educational programs mostly focus on work-specific skills or hard skills, it reduces graduates' abilities to adapt to the fast-changing demands of the labor market. For that reason, beyond mastering hard skills, non-formal education must emphasize developing students' high-level non-cognitive or soft skills, such as critical thinking, teamwork, problem-solving, creativity, conflict resolution, and communication skills, which can be used across a range of occupational fields. Moreover, learners should be provided with opportunities to update their skills continuously through lifelong learning.

New strategies and innovation of non-formal education are needed to provide soft skills. This includes revising and developing non-formal educational programs to improve students' soft skills, as well as improving the system of teacher professional development in this area.

Institutions of out-school education continue to be key sites in developing students' soft skills finding effective strategies to bridge formal and non-formal provision for lifelong learning. Therefore, innovations in non-formal education need to focus efforts on access, inclusion, and sustainability in the provision, such as: ensuring soft skills learning, developing educational programs for students in providing relevant soft skills, training well-qualified educators for developing students' soft skills in institutions of out-of-school education.

The results obtained provide a basis for future research that should be dedicated to the development of educational programs for the formation of students' soft skills in institutions of out-of-school education.

Список використаних джерел

1. Бойко А. Е. Зміст і технології позашкільної освіти для вихованців молодшого шкільного віку : методичні рекомендації. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. 102 с.
2. Закон України «Про позашкільну освіту». 2000. № 1841-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14>.
3. Модернізація організації освітнього процесу в закладах позашкільної освіти : методичний посібник / [А. Е. Бойко, В. В. Вербицький, А. В. Корнієнко, О. В. Литовченко; за ред. В. В. Мачуського]. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. 223 с.
4. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Book-ENG.pdf>.
5. Повстин О. В., Козяр М. М. Значення “soft skills” у формуванні управлінської компетентності фахівців у галузі безпеки людини. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2019. Вип. 20. С. 122-127. URL: <https://doi.org/10.32447/20784643.20.2019.19>.
6. Agency for International Development. Social and emotional learning and soft skills: USAID policy brief. USA. 2019.
7. Andrienko T., Genin V., Kozubska I. Developing intercultural business competence via team learning in post-pandemic era. *Advanced Education*. 2021. No. 8(18), P. 53-69. URL: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.214627>.
8. Arat M. Acquiring soft skills at University. *Journal of educational and instructional studies in the world (WJEIS)*. 2014. Vol. 4. Issue: 3. P. 46-51.
9. Binkley M., Erstad O., Herman J., Raizen S., Ripley M., Miller-Ricci M. Defining Twenty-First Century Skills. Assessment and Teaching of 21st Century Skills / ed. by P. Griffin, B. McGaw, E. Care P. London: Springer. 2012. P. 17-66.
10. Boiko A. E. The results of study of modernization of out-of-school education in Ukraine. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2020. 24(2). URL: <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2020-24-1-71-81>.
11. Boiko A. Soft skills development in non-formal education: International experience. *Comparative and international education – 2021: Education innovations in the context of European integration and globalization: BOOK of ABSTRACTS of the 5th International Conference (27-28 May, Kyiv)*. Kyiv. 2021. P. 272-273. URL: <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-272-273>.
12. Gladwell M. Outliers: the story of success. New York : Back Bay Books. 2011.
13. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. 2016. URL: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf.
14. EFA Global Monitoring Report 2012 – Youth and Skills: Putting education to work. UNESCO. 2012. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218003e.pdf>.
15. Global Partnership for education. 21st Century Skills: What potential role for the Global Partnership for Education? A Landscape Review. 2020. URL: <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-01-GPE-21-century-skills-report.pdf>.
16. Klaus P. The hard truth about soft skills: Workplace Lessons Smart People Wish They'd Learned Sooner. New York : Harper Collins Publishers, 2007. 190 p.
17. Kureková L., Beblavy M., Haita C. Qualifications or Soft Skills? Studying Job Advertisements for Demand for Low-Skilled Staff in Slovakia. NEUJOBS Working Paper No. D.4.3.3. 2012. 36 p. URL: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2402729>.
18. Outcome document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education: Global Citizenship Education – An Emerging Perspective. UNESCO. 2013.

URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224115>.

19. Prasanta K. P. Soft Skills: Education beyond Academics. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*. 2014. Vol. 19, Issue, 5. P. 1-3. URL: <https://doi.org/10.9790/0837-19560103>.

20. Seetha N. Are Soft Skills Important in the Workplace? A Preliminary Investigation in Malaysia. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 2014. Vol. 4. No. 4. P. 44-56
URL: <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v4-i4/751>.

21. Skills for a connected world: Concept note. Mobile learning week. Paris. UNESCO. 2018.
URL: <https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco-mlw2018-concept-note-en.pdf>.

22. Soft skills. Glossary of Curriculum Terminology. UNESCO International Bureau of Education.
URL: <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/s/soft-skills>

23. The Global Framework on Transferable Skills. UNICEF. 2019.
URL: <https://www.unicef.org/media/64751/file/Global-framework-on-transferable-skills-2019.pdf>.

24. USAID Education Policy. 2018. Washington, DC.
URL: https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1865/2018_Education_Policy_FINAL_WEB.pdf.

25. Zhukova O. Soft skills and hard skills as the basis for the formation and development of employees in conditions of technological innovations. Inter Conf. 2021. No. 42. P. 271-279.
URL: <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.02.2021.024>.

References

1. Boiko, A. E. (2020). *Zmist i tekhnologii pozashkilnoi osvity dlia vykhovantsiv molodshoho shkilnoho viku* [Content and technologies of out-of-school education for pupils of primary school age]. Kropyvnytskyi : Imeks-LTD.

2. *Zakon Ukrainy «Pro pozashkilnu osvitu»* [On out-of-school education]. (2000). No 1841-III. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14>.

3. Boiko, A. E., Verbytskyi, V. V., Korniienko, A. V., Lytovchenko, O. V., & Machuskyi, V. V. (Ed.) (2020). *Modernizatsiia orhanizatsii osvithnoho protsesu v zakladakh pozashkilnoi osvity*. [Modernization of the organization of the educational process in out-of-school education institutions]. Kropyvnytskyi : Imeks-LTD.

4. *Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly* [New Ukrainian School: Conceptual principles of secondary school reform]. (2016). Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Book-ENG.pdf>

5. Povstyn, O. V., & Koziar, M. M. (2019). Znachennia «soft skills» u formuvanni upravlinskoj kompetentnosti fakhivtsiv u haluzi bezpeky liudyny [The importance of «soft skills» in the formation of managerial competence of specialists in the field of human security]. *Visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiediialnosti*, 20, 122-127. Retrieved from <https://doi.org/10.32447/20784643.20.2019.19>.

6. Agency for International Development. Social and emotional learning and soft skills: USAID policy brief. USA. 2019.

7. Andrienko, T., Genin, V., & Kozubska, I. (2021). Developing intercultural business competence via team learning in post-pandemic era. *Advanced Education*, 8(18), 53-69. Retrieved from <https://doi.org/10.20535/2410-8286.214627>.

8. Arat, M. (2014). Acquiring soft skills at University. *Journal of educational and instructional studies in the world (WJEIS)*, 4(3), 46-51.

9. Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Miller-Ricci, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In P. Griffin, B. McGaw, E. Care P. (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 17-66). London: Springer.

10. Boiko, A. E. (2020). The results of study of modernization of out-of-school education in Ukraine. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*, 24(2). 71-84. Retrieved from <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2020-24-1-71-81>.

11. Boiko, A. (2021). Soft skills development in non-formal education: International experience. *Comparative and international education – 2021: Education innovations in the context of European integration and globalization: BOOK of ABSTRACTS of the 5th International Conference (27-28 May, Kyiv)*. Kyiv. Retrieved from <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-272-273>.
12. Gladwell, M. (2011). *Outliers: the story of success*. New York : Back Bay Books.
13. *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. (2016). Retrieved from http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf.
14. UNESCO. (2012). *EFA Global Monitoring Report 2012 – Youth and Skills: Putting education to work*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218003e.pdf>.
15. *Global Partnership for education. 21st Century Skills: What potential role for the Global Partnership for Education? A Landscape Review*. (2020). Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-01-GPE-21-century-skills-report.pdf>.
16. Klaus, P. (2007). *The hard truth about soft skills: Workplace Lessons Smart People Wish They'd Learned Sooner*. New York : Harper Collins Publishers.
17. Kureková, L., Beblavy, M., & Haita, C. (2012). Qualifications or Soft Skills? Studying Job Advertisements for Demand for Low-Skilled Staff in Slovakia. *NEUJOBS Working Paper No. D.4.3.3*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2402729>.
18. UNESCO. (2013). *Outcome document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education: Global Citizenship Education – An Emerging Perspective*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224115>.
19. Prasanta, K. P. (2014). Soft Skills: Education beyond Academics. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 19(5), 1-3. Retrieved from <https://doi.org/10.9790/0837-19560103>.
20. Seetha, N. (2014). Are Soft Skills Important in the Workplace? A Preliminary Investigation in Malaysia. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4(4), 44-56 Retrieved from <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v4-i4/751>.
21. UNESCO. (2018). *Skills for a connected world: Concept note*. Mobile learning week. Paris. Retrieved from <https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco-mlw2018-concept-note-en.pdf>.
22. UNESCO International Bureau of Education. (n.d.). Soft skills. In *Glossary of Curriculum Terminology*. URL: <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/s/soft-skills>.
23. UNICEF. (2019). *The Global Framework on Transferable Skills*. Retrieved from <https://www.unicef.org/media/64751/file/Global-framework-on-transferable-skills-2019.pdf>.
24. USAID. (2018). *Education Policy*. Washington, DC. Retrieved from https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1865/2018_Education_Policy_FINAL_WEB.pdf.
25. Zhukova, O. (2021). Soft skills and hard skills as the basis for the formation and development of employees in conditions of technological innovations. *InterConf*, 42, 271-279. Retrieved from <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.02.2021.024>.

*Анна Бойко,
кандидат педагогічних наук,
Інститут проблем виховання НАПН України,
м. Київ*

ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ “SOFT SKILLS”

***Анотація.** Стаття присвячена актуальній проблемі формування у зростаючої особистості м'яких навичок (soft skills) на сучасному етапі інноваційного розвитку позашкільної освіти, оволодіння якими сприяє досягненню успіху в майбутньому.*

Метою статті є визначення поняття “soft skills” у контексті інноваційного розвитку позашкільної освіти в Україні на основі аналізу сучасних вітчизняних та міжнародних досліджень та нормативних документів.

Для реалізації завдань дослідження були використані такі теоретичні методи, як контент-аналіз та узагальнення наукових досліджень з метою визначення основних підходів до визначення ключових понять м'яких навичок учнів у закладах позашкільної освіти, систематизації та порівняння теоретичних даних з метою виявлення основних компонентів soft skills дітей та молоді у позашкільній освіті.

Визначено сутність поняття “soft skills” як сукупність особистісних якостей, рис, властивостей, звичок і установок, які можна використовувати у багатьох різних видах діяльності, що включають творчість та інновації, критичне мислення, уміння вирішувати проблеми, приймати рішення, навчання вчитися, навички комунікації та співпраці, особистісна та соціальну відповідальність (включаючи культурну обізнаність та компетентність) та ін.

Зроблено висновок про те, що інновації в сучасній позашкільній освіті мають зосередитися забезпечення м'яких навичок шляхом розробки навчальних програм для учнів у закладах позашкільної освіти за різними напрямками та профілями, а також через систему підвищення кваліфікації педагогічних працівників з формування м'яких навичок учнів у закладах позашкільної освіти.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що його матеріали можуть бути використані для розробки навчальних програм позашкільної освіти, в системі професійної підготовки та перепідготовки педагогічних працівників, у педагогічній практиці студентів закладів вищої освіти тощо.

Отримані результати створюють основу для подальших наукових досліджень, які мають бути присвячені розробці ефективних технологій формування м'яких навичок учнів у закладах позашкільної освіти.

***Ключові слова:** м'які навички (soft skills), тверді навички (hard skills), позашкільна освіта, заклади позашкільної освіти, інноваційний розвиток, Нова українська школа.*

Стаття надійшла до редакції 11.08.2021.
Стаття прийнята до публікації 12.10.2021.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2021-25-1-34-41>

УДК 378.22.015.01:7/9

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-9332-612X>

Олександра Бондаренко,
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського»,
м. Київ

ВПЛИВ ОСВІТНЬОЇ КОНЦЕПЦІЇ НАРОДНИХ ШКІЛ НА РОЗВИТОК ПІСЛЯБАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В ДАНІЇ

Анотація. Стаття висвітлює особливості становлення данської системи шкіл післябазової середньої освіти на основі концепції народної старшої школи. Зазначено, що ранні народні старші школи були освітніми установами-пансіонатами з можливістю проживання виключно для сільських жителів, щоб допомогти їм усвідомити свою ідентичність з іншими людьми через данську мову, історію, літературу, скандинавську культурну спадщину, а також через вивчення математики, основ медицини та розвиток практичних навичок землеробства. Наголошено, що данська освітня традиція народних старших шкіл допомогла створити культуру навчання і виховання, орієнтовану на особистість, яка бажає вчитися, та заснована на спільній відповідальності кожного учасника освітнього процесу за якість освітньої діяльності й особистісний розвиток. Встановлено, що сучасні школи післябазової середньої освіти, які вирізняються за предметними профілями (мистецький, гуманітарний, спортивний тощо) та цільовими групами учнів з певними спеціальними потребами, призначені для молодих данців, які не впевнені, чим вони хочуть займатися в подальшому після завершення базової середньої освіти, або зазнають труднощів у соціалізації. Незалежно від сфери спеціалізації, данські школи післябазової середньої освіти мають спільну освітню спрямованість на виховання всебічно розвиненої особистості зі сформованою демократичною громадянськістю на основі вивчення циклу загальноосвітніх дисциплін та залучення до суспільно значущої діяльності. Навчання і виховання у цих закладах середньої освіти, де учні та викладачі цілодобово перебувають разом в освітньому середовищі, побудовано на принципах рівності та взаємної поваги, що допомагає молодим людям у побудові міцних дружніх відносин з однолітками та сприяє ефективному діалогу й активній співпраці всіх учасників освітнього процесу. Окреслено основні напрями змін, що відбулися в освітній діяльності данських народних шкіл та зазначено перспективи подальшого розвитку цих закладів у Данії завдяки універсалізму освіти, що походить від Грундтвіґіанської концепції «Школи на все життя».

Ключові слова: народні старші школи, школи післябазової середньої освіти, гармонійне виховання, демократична громадянськість, навчання впродовж життя.

© Олександра Бондаренко, 2021

Вступ. Сьогодні в сучасному українському освітньому середовищі в умовах соціально-економічних перетворень відбуваються пошуки нових форм і методів навчально-виховної діяльності, які б допомогли повніше розкрити особистісний потенціал учнівської молоді. У Законі України «Про освіту» йдеться про необхідність всебічного розвитку людини як особистості та найвищої цінності суспільства. Це свідчить про розуміння того, що пасивне навчання не може виховати активних громадян, адаптованих до життя у швидко

змінному світі. Як наслідок, досі тривають пошуки освітніх альтернатив, які можуть бути джерелом переосмислення української освітньої традиції. Цим викликане підвищення інтересу до зарубіжного педагогічного досвіду. Звернення до досвіду розвинених зарубіжних країн, зокрема Данії, де практична навчально-виховна робота з учнівською молоддю у напрямі розвитку її особистісного потенціалу здійснюється з середини минулого століття, може виявитися корисним для осмислення і прогнозування процесу соціалізації підлітків та юнацтва в Україні.

Сучасна Данія вважається однією з найбільш благополучних країн світу за соціальним захистом населення, політичною стабільністю і економікою, а також за найвищим відсотком залучення населення у процес безперервної освіти. Важливим фактором, що сприяє високому рівню життя данців, слугує доступна освіта. Держава субсидує заклади середньої освіти, надаючи місцевим жителям навчатися безкоштовно. Серед данців користується попитом ідея безперервного навчання та саморозвитку впродовж життя. Не дивно, що саме їм належить ідея створення такого інституту освіти, як народна старша школа (Folk High School) та її різновид – школа післябазової середньої освіти (Efterskole). Зорієнтованість данського суспільства на гуманістичну спрямованість сучасної освіти, гармонійне виховання особистості, здатної до саморозвитку та самореалізації, створює сприятливі умови для нового розуміння педагогіки народних шкіл у Данії.

З-поміж зарубіжних праць, у яких висвітлено різні аспекти функціонування народних шкіл у Данії, важливе місце займають публікації таких дослідників: С. Боріша [2], Дж. Карлсена [3], Дж. Куліча [6], Т. Рордама [7] та ін.

В українському науково-педагогічному дискурсі проблеми данської середньої освіти висвітлено в працях: В. Богачової [1] (народні школи для дорослих), С. Федоренко [4] (школи післябазової середньої освіти).

Мета та завдання. *Мета статті* – висвітлити особливості становлення данської системи шкіл післябазової середньої освіти на основі концепції народної школи. Реалізації мети передбачає розв’язання таких *завдань*: 1) проаналізувати специфіку розвитку народних шкіл Данії як підґрунтя становлення шкіл післябазової середньої освіти у цій країні; 2) вивчити та узагальнити основні аспекти навчально-виховної діяльності данських шкіл післябазової середньої освіти.

Методи дослідження. У процесі наукового пошуку застосовано такі теоретичні

методи: *аналіз і синтез* – для формулювання вихідних положень статті; *вивчення та систематизація* філософської, психолого-педагогічної літератури зарубіжних та українських першоджерел з теми дослідження, систематизація матеріалу дослідження та забезпечення логіки його викладу.

Результати дослідження. У наукових колах традиційно вважають, що першим, хто сформулював ідею про необхідність створення народних шкіл, був Ніколай Фредерік Северін Грундтвіг (1783-1872), данський теолог, філософ, історик, член парламенту і поет. Н. Ф. С. Грундтвіг визначив зростаючу демократичну потребу суспільства початку ХІХ ст. – потребу у просвітництві неосвіченого та бідного селянства, навчанні й вихованні активних та залучених до суспільства членів громади. Задоволення цієї потреби він бачив у створенні народних шкіл за прикладом англійських шкіл-пансіонатів і характерної для них соціальної взаємодії між наставником та учнем [5; 6; 7].

Слід зазначити, що ранні народні старші школи були освітніми установами-пансіонатами з можливістю проживання виключно для сільських жителів, щоб допомогти їм усвідомити свою ідентичність з іншими людьми через данську мову, історію, літературу, скандинавську культурну спадщину, а також через вивчення математики, основ медицини та розвиток практичних навичок землеробства. Освітній процес у цих школах відповідав річному ритму роботи сільського населення, що надавало можливість молодим чоловікам проводити в школі кілька зимових місяців, а жінкам – приїжджати в ці школи на літні місяці. Учні жили в школі разом з вчителями як велика сільська родина [6]. Після навчання молоді фермери поверталися до своїх ферм і докорінно змінювали данське сільське господарство, що сприяло поступовому перетворенню Данії в демократичну державу. Ця освітня традиція сприяла розвитку демократії та єдності данського суспільства. Також вона допомогла створити культуру навчання і виховання, орієнтовану на особистість, яка бажає вчитися, та заснована на спільній відповідальності кожного учасника освітнього процесу за якість освітньої діяльності й особистісний розвиток.

Данський теоретик концепції народної освіти Н. Ф. С. Грундтвіг розумів, що нова школа повинна бути центром гуманістично орієнтованої гуманітарної освіти, «школою для життя». Не уточнюючи, які саме предмети мають викладатися в народній школі, він все ж наголошував, що всі вони мають бути соціально-культурного спрямування. Він уважав, що школа повинна давати освіту для життя, а не для виживання. Навчання, на думку вченого,

мало відбуватися через соціальні ролі і відмінності, де вчитель та учень взаємно вчать один у одного, обмінюючись життєвим досвідом. Для Н. Ф. С. Грундтвіґа діалог між різними думками був вкрай важливим аспектом. Він заявляв, що народні школи повинні розвиватися відповідно до життєвих реалій та мати яскраво виражений національний і християнський характер. Але школа, на думку Н. Ф. С. Грундтвіґа, хоча і не повинна підмінити собою церкву, все ж повинна готувати людину до християнства і розуміння християнських цінностей [6, с. 10-11]. У той же час «школа для життя» не позбавлена певного прагматизму, відповідного конкретним політичним, культурним та економічним вимогам того часу. Відходячи від духовного виховання підлітків, він проєктує багатомісячні курси для сільської молоді і дорослих, які повинні готувати людей до вирішення національних завдань та професійної діяльності, здебільшого сільськогосподарської діяльності [6].

Відзначимо, що при цьому сам Н. Ф. С. Грундтвіґ ніколи не був засновником або директором народної школи. Початкова модель датської народної старшої школи була створена Крістеном Кольдом (1816-1870), шевцем і палітурником. Він утілював педагогічні ідеї Н. Ф. С. Грундтвіґа в освітню практику, заснувавши в Рислінґе (Ryslinge) в 1851 р. свою першу народну старшу школу для молодих фермерів. Фактично, це була третя данська народна школа (перша народна школа з'явилася у Реддінґу (Rødding) в 1844 р.), але перша школа післябазової середньої освіти (Efterskole) [6]. Слід наголосити, що, на відміну від Н. Ф. С. Грундтвіґа, який уважав, що народні школи мають бути для дорослих, К. Кольд мав намір навчати і виховувати молодих людей з підліткового віку.

У такий спосіб на основі ідеї народної школи у Данії з 1851 р. починає активно розвиватися система шкіл післябазової середньої освіти, яка налічує сьогодні вже більше 260 таких шкіл. Данська школа післябазової середньої освіти – це розташована переважно в сільській місцевості школа-інтернат для учнів 8-10 класів віком від 14 до 17 років, які завершили обов'язковий базовий дев'ятирічний етап навчання у середній школі і ще не визначилися з траєкторією подальшого життєвого шляху – продовжити навчання у гімназії з метою вступу до закладу вищої освіти чи долучитися до професійно-орієнтованої освітньої програми задля здобуття професійно-технічної освіти у певній галузі [4]. Крім звичайних предметів, у цих школах, як правило, робиться акцент на соціальному навчанні та таких сферах, як спорт, музика, природа чи екологія. Таким чином, сучасні школи післябазової середньої освіти спеціально призначені для молодих данців, які остаточно не вирішили, чим

вони хочуть займатися в подальшому після завершення базової середньої освіти, або зазнають труднощів у соціалізації.

Слід зазначити, що сучасні данські школи після базової середньої освіти вирізняються широтою предметної спеціалізації та цільовими групами учнів з певними спеціальними потребами. Зокрема, з-поміж цих шкіл є такі:

- школи з викладанням загальноосвітніх предметів;
- школи спортивного спрямування;
- школи музичного спрямування;
- школи мистецького спрямування;
- школи, орієнтовані на театр/драму;
- школи, орієнтовані на діяльність на свіжому повітрі;
- школи, орієнтовані на вітрильний спорт;
- школи, орієнтовані на міжнародне співробітництво;
- школи для учнів з дислексією (налічується 20 шкіл такого типу);
- школи для учнів з особливими потребами (20 шкіл цього типу) [4].

Незалежно від сфери спеціалізації, данські школи після базової середньої освіти мають спільну освітню спрямованість на виховання всебічно розвиненої особистості зі сформованою демократичною громадянськістю на основі вивчення циклу загальноосвітніх дисциплін та залучення до суспільно значущої діяльності. Загалом Efterskoles забезпечують подальший розвиток в учнів самостійного критичного мислення, креативності, а також сприяють вихованню відповідальних громадян з розвиненим почуттям обов'язку, патріотизму та сформованою глобальною компетентністю. Навчання і виховання у цих закладах середньої освіти, де учні та викладачі цілодобово перебувають разом в освітньому середовищі, побудовано на принципах рівності та взаємної поваги, що допомагає молодим людям у побудові міцних дружніх відносин з однолітками та сприяє ефективному діалогу й активній співпраці всіх учасників освітнього процесу. Виконання різних видів діяльності в урочний та позаурочний час створює сприятливі умови для ефективного формування в учнів навичок міжособистісної взаємодії, спільних морально-етичних цінностей та відповідальності, забезпечуючи в цілому гармонійний розвиток кожного учня [4]. Навчальне середовище данських шкіл після базової середньої освіти, орієнтоване на громаду, відноситься до середовища, в якому учні, вчителі та представники місцевої громади

поділяють спільні ціннісні та вважають увесь процес навчання і виховання цінним.

Загалом у процесі розвитку, починаючи з середини XIX ст., данські школи післябазової середньої освіти зазнали певних трансформацій у напрямках своєї навчально-виховної діяльності, зокрема:

1. Змінено християнську національну освіту на громадянську.

2. Зміст навчання і виховання спрямовано на формування життєвої перспективи та глобальної компетентності учнівської молоді, а також на самовиховання, самовдосконалення і самореалізацію.

Обговорення. Коли вперше були створені народні школи, Данія перебувала у розпалі розвитку самоідентичності національної свідомості, здійснюючи перехід від місцевого до загальнонаціонального рівня свого існування. Сьогодні данське суспільство стикається з подібним викликом, який пов'язаний з його входженням до світового співтовариства. Тож виклик данського суспільства XXI ст. полягає в піднятті демократії цієї країни до світового рівня. Значна роль у цьому покладається на школи післябазової середньої освіти, які повинні позиціонувати себе так, щоб стати для учнів не просто місцями прояву свободи та креативності. Це мають бути осередки з холістичним поглядом на особисто орієнтоване навчання і виховання, де кожний індивід виховується у взаємодії з іншими членами суспільства. Тому завдання полягає в подальшому розвитку системи шкіл післябазової середньої освіти, щоб вони ще більше відображали демографію сучасного суспільства та надихали решту освітнього сектору та данське суспільство у вирішенні сучасних демократичних викликів.

Висновки. Отже, система середньої освіти Данії побудована таким чином, що учні старших класів, які не впевнені, чим бажають зайнятися після обов'язкового дев'ятирічного навчання, або відчують труднощі у спілкуванні, можуть відвідувати школи післябазової середньої освіти, які розвинулися на підґрунті педагогічних ідей Н. Ф. С. Грундтвіга та К. Кольда. У цих школах учні мають більше можливостей розвивати свої таланти в різних сферах, а також брати активну участь у суспільно значущій діяльності. Ключові аспекти, що лежать в основі системи навчання і виховання в школах післябазової середньої освіти – це гармонійний розвиток особистості, міжособистісні навички та демократична громадянськість. Саме це у поєднанні зі специфічною педагогікою Efterskole створює сприятливі умови для інтелектуального й соціального розвитку учнів, а також сприяє

їхньому особистісному становленню.

Перспективу подальших наукових розвідок у цьому напрямі вбачаємо у вивченні змістово-організаційних особливостей, які забезпечують розвиток особистісного потенціалу данської учнівської молоді у школах післябазової середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Богачова В. Є. *Народні школи для дорослих як осередки культури данського суспільства. Науковий вісник Донбасу*. 2010. № 3. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN11/10bvekds.pdf/>
2. Borish S. M. *The land of the living: The Danish folk high schools and Denmark's non-violent path to modernization*. Grass Valley : Blue Dolphin, 1991. 516.
3. Carlsen J. *The folk high school – Freedom and the living conversation*. Kroghs Vejle, 1994. 345 p.
4. Fedorenko S. Pedagogical Phenomenon of the Danish Efterskole. *Studies in Comparative Education*. 2019. Vol. 1, № 37. P. 20–27.
5. Grundtvig N. F. S. *Selected Educational Writings*. Helsingør : The International People's College & Copenhagen : Association of Folk High Schools in Denmark, 1991. 110 p.
6. Kulich J. *Grundtvig's educational ideas in Central and Eastern Europe and the Baltic States in twentieth century*, Copenhagen : Forlaget Vartov, 2002. 209 p.
7. Rordam T. *The Danish Folk High School*. Copenhagen, 1990. 346 p.

References

1. Bohachova, V. Ye. (2010). *Narodni shkoly dlia doroslykh yak osередky kultury danskoho suspilstva* [Folk schools for adults as centers of culture of Danish society]. *Naukovyi visnyk Donbasu*, 3. Retrieved from: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN11/10bvekds.pdf>
2. Borish, S. M. (1991). *The land of the living. The Danish folk high schools and Denmark's non-violent path to modernization*. Grass Valley: Blue Dolphin.
3. Carlsen, J. (1994). *The Folk High School – Freedom and the living conversation*. Kroghs Vejle.
4. Fedorenko, S. (2019). Pedagogical phenomenon of the Danish Efterskole. *Studies in Comparative Education*, 1(37), 20–27.
5. Grundtvig, N. F. S. (1991). *Selected educational writings*. Helsingør: The International People's College & Copenhagen: Association of Folk High Schools in Denmark.
6. Kulich, J. (2002). *Grundtvig's educational ideas in Central and Eastern Europe and the Baltic States in twentieth century*, Copenhagen: Forlaget Vartov.
7. Rordam, T. (1990). *The Danish Folk High School*. Copenhagen.

Oleksandra Bondarenko,
National Technical University of Ukraine
«Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»,
Kyiv

INFLUENCE OF THE EDUCATIONAL CONCEPT OF FOLK HIGH SCHOOLS ON THE DEVELOPMENT OF AFTERSCHOOL EDUCATION IN DENMARK

Abstract. *The article highlights the peculiarities of the formation of the Danish system of afterschool education, schools of post-basic secondary education, grounded on the concept of folk high school. It is noted that early folk high schools were a kind of boarding schools with the possibility of living exclusively for villagers to help them realize their identity through Danish language, history, literature, Scandinavian cultural heritage, as well as through the study of mathematics, basics of medicine and development of practical agricultural skills. It is emphasized that the Danish educational tradition of folk high schools has helped to create a culture of education focused on the individual who is eager to learn, and based on the shared responsibility of each participant in the educational process for the quality of educational activities and personal development. It is established that modern afterschool education, which differ in subject profiles (art, humanities, sports, etc.) and target groups of students with certain special needs, are designed for young Danes who are not sure what they want to do in the future after basic secondary education, or have difficulty socializing. Today Danish afterschool education, regardless of the field of the specialization have a common educational focus on the education of a fully developed individual with a well-established democratic citizenship based on the study of the cycle of general education disciplines and involvement in socially significant activities. Education in these secondary schools, where students and teachers are together around the clock in an educational environment, is built on the principles of equality and mutual respect, which helps young people build strong friendships with peers and promotes effective dialogue and active cooperation of all participants of the educational process. The main directions of changes that have taken place in the educational activities of afterschool education are outlined. And the prospects for further development of these institutions of secondary education in Denmark due to the universalism of education, derived from the Grundtvigian concept of “Schools for Life” are considered.*

Key words: *folk high school, afterschool education, harmonious education, democratic citizenship, lifelong learning.*

Стаття надійшла до редакції 03.08.2021.
Стаття прийнята до публікації 07.09.2021.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2021-25-1-42-49>

УДК 378.22.015.01

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-7530-5501>

*Тетяна Бондаренко,
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського»,
м. Київ*

ВИМОГИ ДО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ З ОГЛЯДУ НА ЗДОБУТКИ ЦИФРОВОЇ ПЕДАГОГІКИ

***Анотація.** У статті розкрито вимоги до освітнього процесу в закладах вищої освіти в умовах діджиталізації сучасного суспільства. Окреслено загальні характеристики цифрового покоління студентської молоді сьогодення. Наголошено, що саме можливості швидкого доступу до новітніх цифрових технологій, а не самі технології, визначають спосіб мислення і поведінку молоді в сучасних умовах цифрового суспільства. На основі аналізу праць сучасних дослідників у сфері цифрової педагогіки окреслено основні вимоги до організації освітнього процесу у закладах вищої освіти в умовах стрімкої діджиталізації сучасного суспільства: деталізація інформації та самовизначене навчання, спрямоване на результат та розвиток автономності студентів; персоналізація навчання, що передбачає вибудову індивідуальної траєкторії навчання з обов'язковою розробкою індивідуального плану навчання; навчання на основі активних методів (рольові ігри, кейси, квести тощо), гейміфікації та симуляції, зорієнтоване на метакогнітивну включеність студентів у пізнавальну діяльність та характеризується високим ступенем інтерактивності, мотивації та емоційного ставлення до сприйняття навчального матеріалу; співвіднесення цифрової педагогіки з навчанням протягом життя. Зазначено, що реалізація на практиці моделі безперервної освіти обґрунтовує необхідність формування та вдосконалення основ цифрової грамотності залежно від сфери життєдіяльності людини. Наголошено, що цифрове навчання сприяє розвитку безперервної мотивації молодих людей до здобуття нових, найбільш об'єктивних знань, актуальних навичок і вмінь. Визначено, що використання в освітньому процесі здобутків та засобів цифрової педагогіки спричинило також зміну традиційного педагогічного понятійного апарату та появу нових педагогічних феноменів, які потребують наукового осмислення стосовно змістового наповнення.*

***Ключові слова:** діджиталізація навчання, заклад вищої освіти, освітній процес, цифрова педагогіка, цифрове покоління студентської молоді, навчання впродовж життя.*

© Тетяна Бондаренко, 2021

Вступ. Сучасний світ стрімко змінюється, будь-які прогнози стають неможливими, а індивідуальне довгострокове планування – безперспективним. Інновації дуже швидко переходять у розряд анахронізмів. Одні навички стають менш затребуваними, інші – життєво необхідними. Світ сьогодення часто називають VUCA-світом, адже він характеризується нестабільністю (volatility), невизначеністю (uncertainty), комплексністю (complexity) та неясністю (ambiguity) в умовах постійно мінливого цифрового середовища, що оновлюється з такою частотністю, що перехідний період від однієї парадигми до іншої практично елімінується, фаза адаптації до нових умов з часом зовсім виключається з ланцюжка динамічних процесів. Сучасній людині доводиться швидко реагувати на зміни, адаптуватися

до нових умов, переорієнтуватися, опанувати нові знання. А педагоги стикаються з постійною проблемою вдосконалення методів викладання, щоб не відставати від зростаючих вимог сучасного суспільства та очікувань студентської молоді, які сьогодні здебільшого пов'язані із застосуванням цифрових технологій в освітньому процесі. Адже більшу частину життя сучасні студенти проводять, використовуючи цифрові технології: вони дивляться цифрове телебачення; вміло користуються смартфонами, соціальними мережами тощо.

Особистісні характеристики та поведінка молодих людей – «цифрових мешканців», пов'язаних між собою Інтернет-мережею та новітніми технологіями – відрізняються від їхніх викладачів, які переважно виступають у ролі «цифрових іммігрантів» [9]. Технологічні навички останніх, як правило, обмежуються тими пристроями, які наявні в їхніх будинках та на робочих місцях. Крім того, більшість викладачів щодня використовують технології, але види цих технологій можуть бути не такими сучасними, як це потрібно їхнім студентам або навіть їхнім вимогам до навчання. Тому навчання студентів в епоху діджиталізації є глобальним викликом для всіх країн світу. І головним завданням у цьому контексті має стати розуміння того, як оперативно й адекватно реагувати на постійні зміни, що відбуваються в цифровому освітньому середовищі, щоб зберегти і підвищити рівень загальної та професійної підготовки студентів та якість навчання.

Різномасштабними питаннями освітнього середовища в умовах інформаційного суспільства займалися українські (М. Жалдак [1], М. Лещенко [2], Л. Тимчук [3], С. Федоренко [6]) та зарубіжні вчені (В. Маср-Шенбергер і К. Кукієр [9], К. Комбі [5], М. Пренський [10], Д. Тепскотт [11], Н. Хоув і В. Штраус [8]).

Мета та завдання. *Мета статті* – розкрити вимоги до освітнього процесу у закладах вищої освіти в умовах діджиталізації сучасного суспільства. Реалізації мети передбачає розв'язання таких завдань: 1) розглянути загальні характеристики сучасного цифрового покоління студентської молоді; 2) проаналізувати та узагальнити здобутки дослідників у сфері цифрової педагогіки, що забезпечують формулювання основних вимог до сучасного освітнього процесу.

Методи дослідження. Під час написання статті застосовано комплекс теоретичних методів дослідження: *аналіз, узагальнення та систематизація* психолого-педагогічної літератури зарубіжних та українських першоджерел з досліджуваної проблеми; *аналіз та систематизація* – для формулювання вихідних положень статті та забезпечення логіки викладу.

Результати дослідження. Розмірковуючи про зміну поколінь на основі впливу нових

технологій, американські науковці Н. Хоув і В. Штраус [8] сформулювали теорію поколінь, згідно з якою приблизно кожні 20 років у світі відбувається зміна поколінь і в межах одного покоління людей об'єднують спільні цінності та моделі поведінки. Сучасні педагоги під час розробки ефективних педагогічних технологій керуються принципами цієї теорії.

Відповідно до теорії поколінь Н. Хоува і В. Штрауса [8], друге цифрове покоління (покоління Z), що виросло в епоху діджиталізації та більших технологічних можливостей, істотно відрізняється від першого цифрового покоління (покоління Y), хоча в часовому континуумі їх розділяє всього кілька десятиліть. Третє цифрове покоління – покоління «Альфа», до якого відносяться всі ті, хто народився після 2010 року, також називають «дітьми смартфонів», «дітьми гугл» (Google babies) і поколінням дзен. Якщо покоління Z (народжені в 1982-2004 рр.) формувалося на межі впровадження цифрових технологій в повсякденне життя, то для покоління «Альфа» (термін уведено в обіг австралійським ученим Марком МакКріндлом) гаджети вже не є новинкою, а віртуальний світ для них не відрізняється від реального. Покоління «Альфа» сприймає цифрову інформацію на такому ж рівні, як і в реальному житті. Відстань перестає для них мати те значення, яке ще мало для їхніх батьків – нове покоління не відчуватиме залежності від конкретного місця, наприклад, місця народження, а буде більш прив'язане до людей і стосунків. На свідомість людей покоління «Альфа» вплине не лише експансія цифрового середовища, а і зміни, зумовлені біологічними, зокрема, пандеміями та екологічними факторами.

Загалом Д. Тепскотт, голова *Moxie Insight*, член Всесвітнього економічного форуму, професор кафедри менеджменту Ротманської школи менеджменту в Університеті Торонто та стипендіат Інституту Мартіна Проспериті, стверджує, що технології для сучасного цифрового покоління (Net Generation) створюють таке ж природне середовище, «як і повітря» [11, с. 17]. З цим він пов'язує особливості поведінки та мислення цього покоління. Хоча дослідник відзначає, що цифрові технології – це далеко не найбільш значущий фактор, що впливає на свідомість людей, народжених у нову цифрову епоху [11]. Саме можливості швидкого доступу до новітніх технологій, а не самі технології, визначають спосіб мислення і поведінку молоді в сучасних умовах цифрового суспільства. Сьогодні комп'ютерні програми та цифрові пристрої звільняють їх користувачів від необхідності докладати зусилля для вирішення будь-якої задачі. Програми автоматично виконують будь-які функції: усний та письмовий переклад, трансформацію друкованого тексту в рукописний тощо. Як наслідок, молоді люди, звільнені від виконання вказаних дій самостійно, прагнуть до оволодіння новими знаннями та навичками, маючи час для перенаправлення вивільнених ресурсів на

освоєння складних програм та створення власних проєктів.

На основі аналізу праць сучасних дослідників у сфері цифрової педагогіки [6; 7; 9; 10; 11], узагальнимо особливості організації освітнього процесу в закладах вищої освіти в умовах стрімкої діджиталізації сучасного суспільства:

1. Деталізація інформації та самовизначене навчання (self-determined learning).

Студенти мають володіти вичерпною інформацією про вимоги до вивчення тієї чи іншої дисципліни, цілі й інструменти реалізації поставлених завдань, результати навчання, а також плани самонавчання. Спрямовані на результат та автономність студенти виявляють високу продуктивність щодо організації власного процесу навчання і самовиховання. Під навчанням сучасні педагоги розуміють «набуття знань і навичок та їх швидко доступність із пам'яті задля осмислення певних проблем та можливостей» [7, с. 2]. Тобто, головне, щоб молодь була здатна ефективно використовувати у майбутньому те, чого навчилась. Слід наголосити, що представники цифрового покоління вміють вчитися і здатні досягати високих результатів за умови, якщо вони усвідомлюють цінність у здобутті певних знань, оволодінні конкретними навичками і вбачають можливість застосувати ці знання і навички на практиці.

2. Персоналізація навчання, що передбачає вибудову індивідуальної траєкторії навчання з обов'язковою розробкою індивідуального плану навчання. При цьому, використання спеціальних комп'ютерних програм і платформ для навчання (наприклад, Webex Meetings, Moodle тощо), де викладач може моніторити процес роботи кожного студента з матеріалом, бачити, скільки часу йому потрібно для виконання завдання або тесту і досягнення поставленої мети, чи повертається він до переглянутих тем, загалом «веде до нової ери високо персоналізованого навчання» [9, с. 14]. Персоналізоване навчання підтримує вільну допитливість студентів. Слід зазначити, що представники цифрового покоління активно взаємодіють один з одним за допомогою соціальних мереж; щоб ефективно використовувати тимчасові ресурси, виробили здатність одночасно здійснювати різні дії. Студент отримає більш високі результати, якщо навчиться працювати самостійно, тому кожен повинен слідувати за особистою траєкторією, яка передбачає виконання індивідуальних завдань, навіть у разі застосування заданих загальних патернів.

Таким чином, традиційно високий результат навчання забезпечується за умови реалізації індивідуального підходу, що враховує особливості та потреби кожного учасника освітнього процесу. Будь-яка група студентів є гетерогенною, оскільки кожен її учасник має низку індивідуальних особливостей, є носієм особистого досвіду. Нова епоха діджиталізації успадкувала традицію особистісно орієнтованого навчання, однак виробила свою особливу

методологію та термінологію – персоналізоване навчання.

3. *Навчання на основі активних методів (рольові ігри, кейси, квести тощо), гейміфікації та симуляції*, спрямоване на активізацію метакогнітивних навичок студентів, характеризується високим ступенем інтерактивності, мотивації та емоційного ставлення до сприйняття навчального матеріалу. Так, Д. Пренскі пропонує створення комп'ютерних ігор для вивчення будь-якої дисципліни, що, на його думку, забезпечує високу результативність навчання [10, с. 5]. При цьому у цифровому середовищі освітнього процесу важливо не втратити почуття реальності та не вийти за демаркаційні лінії, що регламентують функціональну сферу академічної взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Загальновідомо, що функціональна сфера інституційного спілкування між викладачем і студентом характеризується дотриманням правил етикету і використанням особливих мовних засобів. Визнаючи факт реальності віртуального освітнього середовища в умовах сьогодення, зокрема, пандемії COVID-19, слід зазначити, що правила, які діють в аудиторії закладу вищої освіти, повинні поширюватися і на сферу мовної взаємодії в мережі, незалежно від інтерактивних технологій, що застосовуються під час дистанційного або змішаного навчання. До того ж труднощі, пов'язані з академічною взаємодією між «цифровими іммігрантами» (викладачами, які представляють доцифрову епоху) та «цифровими мешканцями» (студентами цифрової епохи), багато в чому обумовлені не стільки об'єктивними, скільки емоційно-психологічними чинниками: страхом перед новітніми технологіями та технічними пристроями, а також новим форматом академічної комунікації.

Крім того, як стверджує С. Федоренко, «використання цифрових технологій в освітньому процесі дає змогу не лише переглянути традиційні підходи до викладання різних навчальних дисциплін, але й сприяє розвитку мультимодальної грамотності студентів. Остання, у свою чергу, передбачає вільне споживання та створення текстів у візуальному, звуковому та письмовому форматах, оцінку повідомлень з різних джерел інформації та набуття соціокультурної компетентності й здатності ефективно взаємодіяти у сучасному суспільстві швидких змін» [6, с. 17].

4. *Співвіднесення цифрової педагогіки з системою безперервної освіти, навчанням протягом життя*. Реалізація на практиці моделі безперервної освіти обґрунтовує необхідність формування та вдосконалення основ цифрової грамотності залежно від сфери життєдіяльності людини. Цифрове навчання сприяє формуванню безперервної мотивації молодих людей до здобуття нових, найбільш об'єктивних знань, актуальних навичок і вмінь.

Результати освіти більше не обмежуються роками офіційного навчання у закладі вищої освіти. Адже сьогодні всі мають доступ до Інтернету та вільно користуються інформацією Google, читають різні веб-сайти та підписуються на RSS-канали тощо. Отже, завдання полягає в тому, щоб гармонізувати в єдиному освітньому процесі:

- оволодіння студентами заздалегідь відібраним змістом навчального матеріалу, який є соціокультурно обумовленим;
- навчальні досягнення студентів з урахуванням самостійно відібраних цілей навчання;
- підтримку і розвиток здатності студентів до активного навчання, формування їх навчальної самостійності, породження і розвиток їхньої особистісної ідентичності в процесі оволодіння як соціально заданим, так і самостійно відібраним змістом навчального матеріалу. Цифрові технології створюють умови для вирішення цього завдання за рахунок удосконалення засобів планування й організації освітнього процесу, широкого використання активних методів навчання і переходу до персоналізованої, результативної організації освітнього процесу.

Обговорення. Використання в освітньому процесі здобутків та засобів цифрової педагогіки спричинило також зміну традиційного педагогічного понятійного апарату та появу нових педагогічних феноменів, які потребують наукового осмислення свого змістового наповнення. Разом з цим наукове обґрунтування явищ, викликаних швидким технологічним розвитком сучасного суспільства і, зокрема, діджиталізація навчання, створюють передумови для подальших розробок у сфері цифрової педагогіки. Це, по-перше, забезпечить підвищення якості освітніх послуг, а по-друге, сприятиме успішній організації дистанційної навчально-виховної роботи в умовах пандемії COVID-19.

Висновки. Отже, питання про можливість використання засобів цифрової педагогіки в організації освітнього процесу відповідає поставленому на рівні української держави в умовах пандемії COVID-19 завданню забезпечення умов функціонування безпечного цифрового освітнього середовища в умовах вищої школи. Навчання, організоване на основі використання інноваційних цифрових технологій і впровадження в освітню систему засобів цифрової педагогіки, сприяє значному підвищенню якості загальної та фахової підготовки майбутніх фахівців.

Разом з тим забезпечення якісної освіти в її інноваційних формах та із залученням інноваційних педагогічних технологій є можливим тільки за умови розвинених цифрових навичок у студентів і педагогів. Це, з одного боку, відповідає очікуванням і потребам

студентів, з іншого, – розширює можливості їхнього успішного майбутнього працевлаштування за рахунок розвиненої цифрової компетентності в умовах цифрової економіки. Вирішення актуальних проблем матеріально-технічного забезпечення для освітніх організацій є обов'язковою умовою для ефективного використання засобів цифрової педагогіки як фактору підвищення якості освітніх послуг, а модернізація освіти покликана забезпечити рівний доступ до таких освітніх послуг.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у вивченні інноваційних цифрових педагогічних технологій в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Жалдак М. І. Проблеми інформатизації навчального процесу в середніх і вищих навчальних закладах. *Комп'ютер в школі та сім'ї*. 2013. № 3. С. 8–15.
2. Лещенко М. Методологічні засади підготовки майбутніх учителів застосовувати ІКТ для творення позитивної педагогічної реальності. *Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць*. 2014. Вип. LXIX. С. 5–13.
3. Тимчук Л. Наративне навчання у медіа-просторі. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 3(37). С. 355–368.
4. Brown P. C., Roediger III H. L., McDaniel M. A. *Make It Stick. The Science of Successful Learning*. Belknap Press, 2014. 336 p.
5. Combi C. *Generation Z : Their Voices, Their Lives*. Hutchinson, 2015. 320 p.
6. Fedorenko S. Experience of Developing Students' Multimodal Literacy in the Digital learning Environment of Higher Education Institutions. *Information Technologies and Learning Tools*. 2019. 69(1). P. 12–20. <https://doi.org/10.33407/itlt.v69i1.2405>
7. Hase S., Kenyon C. Heutagogy : A child of complexity theory. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*. 2007. Vol. 4, № 1. P. 111–119.
8. Howe, N., Strauss, W. *Millennials Rising. The Next Great Generation*. New York : Vintage Books, 2009. 432 p.
9. Mayer-Schönberger V., Cukier K. Learning with Big Data. *The Future of Education*. Boston, New York : Houghton Mifflin Harcourt, 2014. 60 p.
10. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon (NCB University Press)*. 2001. Vol. 9, № 5. P. 1–6.
11. Tapscott D. *Grown up Digital : How the Net Generation is changing your world?* New York : McGraw Hill, 2009. 368 p.

References

1. Zhaldak, M. I. (2013). Problemy informatyzatsiyi navchalnoho protsesu v serednikh i vyshchikh navchalnykh zakladakh [Problems of informatization of the educational process in secondary and higher educational institutions]. *Kompiuter v shkoli ta simi*, 3, 8–15.
2. Leshchenko, M. (2014). Metodolohichni zasady pidhotovky maybutnikh uchyteliv zastosovuvaty IKT dlia tvorennya pozytyvnoyi pedahohichnoyi realnosti [Methodological principles of training future teachers to use ICT to create a positive pedagogical reality]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu: zbirnyk naukovykh prats*, LXIX, 5–13.
3. Tymchuk, L. (2014). Naratyvne navchannya u media-prostori [Narrative learning in the media space]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 3(37), 355–368.
4. Brown, P. C., Roediger III, H. L., & McDaniel, M.A. (2014). *Make it stick. The science of successful learning*. Harvard: Belknap Press.

5. Combi, C. (2015). *Generation Z: Their voices, their lives*. Hutchinson.
6. Fedorenko, S. (2019). Experience of developing students' multimodal literacy in the digital learning environment of higher education institutions. *Information Technologies and Learning Tools*, 69(1), 12–20. <https://doi.org/10.33407/itlt.v69i1.2405>
7. Hase, S., & Kenyon, C. (2007). Heutagogy: A child of complexity theory. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 4(1), 111–119.
8. Howe, N., & Strauss, W. (2009). *Millennials rising. The next great generation*. New York: Vintage Books.
9. Mayer-Schönberger, V., & Cukier, K. (2014). *Learning with Big Data. The future of education*. Boston, New York: Houghton Mifflin Harcourt.
10. Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon (NCB University Press)*, 9(5), 1–6.
11. Tapscott, D. (2009). *Grown up Digital: How the Net Generation is changing your world?* New York: McGraw Hill.

Tetiana Bondarenko,
National Technical University of Ukraine
«Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»,
Kyiv

REQUIREMENTS FOR THE EDUCATIONAL PROCESS WITH REGARD TO THE ACHIEVEMENTS OF DIGITAL PEDAGOGY

Abstract. *The article reveals the requirements for the educational process in higher education institutions in the context of digitalization of the modern society. The general characteristics of the digital generation of today's student youth are considered. It is emphasized that, today, in the digital society, the possibilities of quick access to the latest digital technologies determine the way of thinking and behavior of young people. Based on the analysis of the findings of the modern researchers in the field of digital pedagogy, the basic requirements for the organization of the educational process at higher education institutions in a rapidly digitalizing modern society are outlined. They are as follows: providing detailed information and self-defined learning aimed at developing students' autonomy; personalized learning, which involves the construction of an individual learning trajectory with the mandatory development of an individual plan of learning; the use of active methods of learning (role-playing games, quests, etc.), gamification and simulation, which focuses on the metacognitive involvement of students in educational activities and is characterized by a high degree of interactivity, motivation and emotional attitude to the perception of the educational material; correlation of digital pedagogy with lifelong learning. It is noted that the practical implementation of the model of continuing education justifies the need to form and improve the basics of digital literacy depending on the sphere of human life. It is emphasized that digital learning contributes to developing continuous motivation of young people to acquire new, most objective knowledge, relevant skills and abilities. It is determined that the use of the findings and means of digital pedagogy in the educational process has also led to a change in the traditional pedagogical conceptual apparatus and the emergence of new pedagogical phenomena that require research into their content.*

Key words: *digitalization of education, higher education institution, educational process, digital pedagogy, digital generation of student youth, lifelong learning.*

Стаття надійшла до редакції 03.08.2021.
Стаття прийнята до публікації 07.09.2021.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2021-25-1-50-59>

УДК 303.442.4:[612/7:-023.4]:373.2

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-0452-4835>

*Світлана Васильєва,
кандидат педагогічних наук,
Інститут проблем виховання НАПН України,
м. Київ*

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ РУХОВИХ ЗАВДАНЬ ДІТЬМИ ТРЕТЬОГО РОКУ ЖИТТЯ В УМОВАХ ЗДО

***Анотація.** Уточнено процес підготовки педагогів до впровадження рухових завдань для дітей третього року життя умовах закладу дошкільної освіти. Виявлено, що до структури рухового завдання відкритого типу для дітей третього року життя варто віднести процес рішення рухового завдання (яким чином здійснити рух?); засоби рішення рухового завдання (знайомі дитині предмети, які оточують її або дані безпосередньо для виконання рухового завдання); мотиви для відтворення руху. Взято до уваги, що рухове завдання спрямовано до осмисленого сприйняття дитиною руху, його здійснення, допомагає створити образ руху у дитини. Повноту і якісь образу руху визначаємо мірою досконалості дії дитини, водночас враховуючи вік дітей та особливості психофізіологічного розвитку. Вияв осмисленого здійснення руху вбачаємо у руховій дії дитини. Мотивом до відтворення руху є задоволення потреби дитини у русі, поряд із яким виступають потреби у дії з предметами, у спілкуванні, грі, визнанні дорослим та ін. Розкрито особливості підготовки та проведення рухових завдань відкритого типу на прикладі трьох міні-рухових завдань. Зосереджено увагу на виховних впливах, які мають місце серед рухових завдань відкритого і закритого типів, що входять до історій про рухи для малят, ігор-демонстрацій, ігрових вправ, рухливих ігор. З'ясовано, що рухові завдання відкритого типу допомагають формувати образ руху у дитини третього року життя, що у свою чергу сприяє осмисленому сприйманню дитиною руху, його здійсненню.*

Рухові завдання як спосіб розгортання змісту рухової діяльності, що сприяє осмисленому здійсненню рухів дітьми третього року життя в умовах ЗДО, введено до освітнього процесу дітей раннього віку в Житомирських ЗДО упродовж 2020-2021 років. Зокрема, серію рухових завдань відкритого типу, які мають загальну мету – формування образу руху у дитини: ходьби, бігу, рівноваги, лазіння (під (в) лізання, стрибки, метання (підготовчі вправи) на основі раніше засвоєних рухів, апробовано в ЗДО м. Житомир (Україна) (грудень 2020 – квітень 2021 рр.).

***Ключові слова:** заклад дошкільної освіти, діти третього року життя, образ руху, рух, рухові завдання відкритого та закритого типів, руховий розвиток.*

© Світлана Васильєва, 2021

Вступ. Дитина, маючи руховий досвід, бажає задовольнити потребу в рухах. Набір основних рухів, яким вона володіє, прийшовши до закладу дошкільної освіти (далі – ЗДО), не вирішує її внутрішню суперечність – між новою потребою і реальними психофізичними можливостями, рівнем розвитку сприймання руху; надалі – суперечність між новим завданням, яке дитина усвідомила, сприйняла, і раніше виробленими рухами (діями), тобто її руховим досвідом.

Діти третього року життя, поряд із оволодінням мовою, усвідомленням власного «Я»,

мають потребу у відчутті і сприйманні руху, тобто у руховій діяльності, задля розгортання якої педагога, формуючи особистість з розвиненою потребою у русі та діях у відповідності з метою освітнього процесу, обирають різноманітні рухові завдання для дошкільнят.

Рухові завдання, як один із способів розгортання змісту рухової діяльності, що сприяє осмисленому здійсненню рухів дітьми третього року життя, були впроваджені педагогами груп раннього віку в умовах ЗДО. Це дозволило нам уточнити процес підготовки педагогів до здійснення рухових завдань відкритого та закритого типів дітьми третього року життя.

Мета і завдання. Розкрити процес підготовки педагогів до здійснення рухових завдань дітьми третього року життя в умовах ЗДО.

Методи дослідження. Застосовано бібліографічний метод задля систематизації і класифікації філософської, психолого-педагогічної, медичної літератури, визначення теоретичних засад, змісту та структури провідних категорій дослідження з проблеми рухового розвитку у дітей раннього віку; метод теоретичного аналізу для виявлення фізіологічних засад формування образу руху; аналіз та синтез з метою визначення засобів, які забезпечують руховий розвиток дітей третього року життя. Рухові завдання як спосіб розгортання змісту рухової діяльності, що сприяє осмисленому здійсненню рухів дітьми третього року життя в умовах ЗДО, введено до освітнього процесу дітей раннього віку в Житомирських ЗДО упродовж 2020-2021 рр. Зокрема, серію рухових завдань відкритого типу, які мають загальну мету – формування образу руху у дитини: ходьби, бігу, рівноваги, лазіння (під (в) лізання, стрибки, метання (підготовчі вправи) на основі раніше засвоєних рухів, апробовано в ЗДО м. Житомир (грудень 2020 – квітень 2021 рр.).

Результати дослідження. Поряд із упровадженням тематичного плану для роботи з дітьми третього року життя, потижневого планування організації їхньої життєдіяльності, різних форматів спілкування з дітьми, нашим завданням було зосередити увагу педагогів на рухових завданнях, які можуть існувати у моделюванні освітнього процесу [7]. Це рухові завдання відкритого та закритого типів. Зупинимось на процедурі їх впровадження в освітній процес, яка мала на меті налаштувати педагогів ЗДО до позитивного сприймання процесу як цілісного та водночас дозволила виокремити рухові завдання, зрозуміти, яким чином вони працюють під час різних форматів спілкування з дітьми та яке місце займають у режимі дня дитини.

Рухові завдання, як один із способів розгортання змісту рухової діяльності, що сприяє

осмисленому здійсненню рухів дітьми третього року життя в умовах ЗДО, розроблено на основі наукового знання про руховий (динамічний) стереотип, моторний образ руху М.О. Бернштейна, О.М. Крестовникова, вчення про механізм довільних рухів І.П. Павлова, І.М. Сеченова, які окреслили фізіологічне підґрунтя утворення руху, його поетапне оволодіння та автоматизацію; на знанні про рефлекторну діяльність нервової системи, в основі якої лежать безумовні рефлекси Г.С. Костюка [3; 10; 12; 13; 14; 15].

У процедурі впровадження рухових завдань нами зосереджено увагу на тому, яким чином педагоги можуть бути умілими організаторами, дії яких відповідають поставленій меті, є практично корисними, розумними [1].

З метою впровадження рухових завдань в освітній процес дітей третього року життя педагогічним колективам ЗДО було запропоновано керуватись метою: формувати особистість з розвиненою потребою у русі та діях, яка може впливати на умови, в яких живе, вибудовувати та спрощувати власні рухи, здійснювати їх осмислено; керуватись цією метою упродовж впровадження рухових завдань, дотримуватись єдиних правил, вимог, пропозицій, виконання яких забезпечить реальність, адекватність процесу їх впровадження. Водночас забезпечити процес переробки інформації та внесення можливих змін до змісту рухових завдань, не порушуючи їх структури, рухливих ігор, ігрових вправ, рухового середовища. Створити рухове середовище, яке розвиває в дитині потребу в русі та діях; під час рухливої гри, історії про рухи для малят, гри-демонстрації, рухового завдання пояснити дитині, що вона може впливати на умови, в яких живе, тобто створити власний простір із доступних засобів (іграшок, предметів, які знаходяться в оточуючому середовищі), в якому їй буде комфортно перебувати, грати, жити (хочу!); самостійно примати рішення (можу!) щодо здійснення того чи іншого руху (пройтись або підбігти, дотягнутись або підійти і взяти іграшку і т.д.), а саме: вибудовувати та спрощувати власні рухи; об'єднати у ході освітнього процесу всі запропоновані нами форми спілкування на благо дитини, враховуючи її психофізіологічні особливості, рекомендації фахівців медичної галузі та батьків (осіб, які їх замінюють), режиму дня (карантинних заходів); зосередитись на динаміці проявів дітьми мотивів, відчуттів та сприймань – психічних процесів, які будуть змінюватись упродовж процесу впровадження рухових завдань. Зосередитись на методичних рекомендаціях та процесуальних особливостях уведення до освітнього процесу рухових завдань відкритого та закритого типів, підготовки до них; бути уважними, зібраними, готовими до змін під час

проведення рухових завдань, оскільки очікувані результати не завжди є такими, якими їх уявляють. Приймати неочікуване як один із кроків до перемоги. Спрямовувати дії на впровадження сукупності заходів, направлених до залучення дитини у процес осмисленого здійснення руху, прояву ставлення до власного руху. Упродовж впровадження рухових завдань дотримуватись процесу їх розгортання у заданому напрямі.

До того ж, було ознайомлено педагогів з понятійним апаратом, який допускає зрозуміти його значення та місце у процесі впровадження рухових завдань [6]. Поряд із цим доповнено понятійний апарат такими поняттями, як от: рухова дія – дія за значенням приводити частину тіла (іграшки, власного тіла дитини, дорослого) в рух / керувати рухом, спрямовувати його, направляти самостійно або під впливом педагога; осмислене сприймання руху – прояв (вияв, ставлення) дитини третього року життя до власного руху.

Потребували пояснення мета та процес розгортання рухових завдань відкритого типу (*рухове (психомоторне) завдання (РЗ)*). Рухове завдання розуміємо як спосіб, що відображається у змісті організаційно-доцільних умов забезпечення рухової діяльності дітей третього року життя. Організаційно-доцільні умови розглядаємо поряд з способами, прийомами, процедурами розгортання змісту рухової діяльності [5]. Мета рухового завдання відкритого або закритого типу – через зміст рухового завдання, дотримуючись його структури, сформувані у дитини мотиви до осмисленого здійснення руху.

За М.О. Бернштейном, до структури рухового завдання відкритого типу віднесено:

- процес рішення рухового завдання (яким чином здійснити рух?);
- засоби рішення рухового завдання (знайомі дитині предмети, які оточують її або дані безпосередньо для виконання рухового завдання);
- мотиви для відтворення руху [3].

У ході підготовки та проведення рухових завдань відкритого типу зосереджено увагу на таких особливостях: педагог розуміє, що одне рухове завдання складається із трьох міні-рухових завдань; підготовка вихователем засобів рішення рухових завдань (для трьох міні-рухових завдань) відбувається до розгортання рухового завдання; педагог має дотримуватись порядку (один за одним, перше, друге, третє міні-рухові завдання) впровадження рухових завдань. Провести три міні-рухових завдання за один раз без довгої перерви (перерва на 5-10 хвилин, не більше); розгорнути рухове завдання у другу половину дня, у день тижня, який педагоги обрали для пріоритетної рухової діяльності, загально групового об'єднання дітей

(понеділок чи інший день) або в інший час, зручний для дітей та педагога; використати слова: рух, рухаєшся, рухаємось та інші, які дотичні до рухової діяльності дітей; надати дітям час та можливість самостійно виконати міні-рухові завдання. У таблиці № 1 викладено приклад рухового завдання відкритого типу, яке розподілено на три міні-рухові завдання.

Таблиця 1

Рухове завдання відкритого типу

РЗ відкритого типу			
Міні РЗ №	Яким чином здійснити рух	Засоби рішення рухового завдання	Мотиви
1.	Мета: дістати іграшку. Процес рішення: дитина має дістати іграшку з ялини, тільки піднявши руку (на рівні живота).	Іграшка на вибір педагога, ялина (дерево штучне або звичайне) до 1,5 м у висоту.	іграшка для маніпулювання, іграшка для гри, дістати іграшку для гри.
2.	Мета: дістати іграшку, яка висить високо на ялинці без допомоги. Процес рішення: дитина має взяти стільчика, піднести до ялини, стати на нього, тільки тоді дістане іграшку.	Іграшка на вибір педагога, ялина (дерево штучне або звичайне) до 1,5 м у висоту; стільчик дитячий.	здійснення рухів задля дії з предметом.
3.	Мета: розгорнути ситуацію, під час якої діти підкидають вгору іграшки і вони залітають за лаву (модуль), яку не можна обійти, переступити дітям. Процес рішення: дитина має підійти до лави, перелізти через неї і дістати іграшку, повернутись до гри.	Іграшки (м'які, малих розмірів), лаву (довга, широка) або модуль м'який (колода).	здійснити рух задля продовження гри та дії з іграшкою; задля здійснення самого руху.

Мета міні-рухового завдання № 1 – дістати іграшку. Вихователь просить дитину дістати іграшку з ялини. Процес рішення – яким чином дитина має здійснити рух. Вихователь спостерігає. Увага педагога зосереджена на мотиві, яким керується дитина під час здійснення руху, відкриття або уточнення якого можна спостерігати після того, як дитина дістане іграшку. Якщо дитина буде розглядати, маніпулювати, грати, то перше завдання вона

виконала і цей мотив присутній; якщо ні – над таким мотивом маємо працювати, формувати його.

Мета другого міні-рухового завдання – дістати іграшку, яка висить високо на ялині без сторонньої допомоги. Вихователь просить дитину дістати іграшку, і показує на неї рукою. Спостерігає за дитиною. Не допомагає. Процес рішення: дитина має взяти стільчика, піднести до ялини, стати на нього, тільки тоді дістане іграшку. Дістає іграшку. Якщо дитина здійснила рухи – принесла стільчика, дістала іграшку – вона виконала завдання. Якщо ні – відповідно педагоги мають зафіксувати дії дитини для себе і працювати над таким мотивом далі.

Потім педагог розгортає ситуацію, щоб у дитини виникла нова потреба (в основі прояв переживання та ставлення до власного руху) – осмислено здійснити рух. За такого розгортання ситуації та перебування дитини в ній, ми отримуємо внутрішню суперечність – між новою потребою і реальними психофізичними можливостями дитини, рівнем розвитку сприймання руху дитиною; надалі суперечність між новим завданням, яке дитина усвідомила, сприйняла і раніше виробленими рухами (діями), тобто її руховим досвідом.

Педагог демонструє рух таким чином, щоб у дитини сформувалась потреба повторити його кілька разів, кожного разу отримуючи результат, задоволення від уміння виконувати рух, від особистого осмислення процесу його здійснення.

Розглянемо міні-рухове завдання № 3. Мета цього завдання: розгорнути ситуацію, під час якої діти підкидають вгору іграшки (м'які, малих розмірів – сніжки, м'ячі, кульки); іграшки залітають за лаву (довга, широка), яку не можна обійти, переступити дітям. Процес рішення: дитина має підійти до лави, перелізти через неї і дістати іграшку, а потім повернутись до гри. Мотив: здійснити рух задля продовження гри та дії з іграшкою; задля здійснення самого руху. У той час, коли іграшки у дітей залетіли за лаву і вони спробували її обійти, переступити, але їм це не вдалося, педагог має можливість зосередити увагу дітей і продемонструвати дітям рухи, пояснюючи їх фрагменти. Після цього запропонувати дітям у такий спосіб дістати іграшки, а потім повернутись за лаву і продовжити гру. Ситуація, коли діти спробували кілька разів перелізати та діставати іграшки і вони вже навмисне їх закидають за лаву, щоб здійснювати ці дії, свідчить про перевагу мотиву здійснити рух, тобто про те, що діти осмислили процес його здійснення і тепер із задоволенням уводять його до власного рухового досвіду (присутність позитивної емоційної налаштованості до здійснення руху, прояв позитивного ставлення до власного руху).

Втручання педагога доцільне за особливих ситуацій (коли діти не закидають іграшку за лаву – долучитися до гри і навмисне закинути свою іграшку за лаву, емоційно звернувши увагу на цю ситуацію; розглянути варіанти – звернутися до іграшки, яка в руках педагога. Саме ця іграшка, тримаючи в лапках м'яча, «закинула» його за лаву. На прикладі іграшки продемонструвати рух (лисичка перелазить через лаву) фрагментарно (діти до 3-5 осіб); надати дітям м'які іграшки, які вони найчастіше використовують під час самостійних ігор і ввести до ситуації, коли їхні іграшки «закинули» м'ячі за лаву. У такому варіанті діти самі демонструють і скеровують рухи власних іграшок, які демонструють рух, його фрагменти (діти до 2-3 осіб).

Поряд із цим педагог використовує виховні впливи. Особистісний спрямований прямий вплив застосовується, коли педагог звертається до дитини і пропонує їй діяти, рухатись [4]. Прикладом можуть бути рухові завдання відкритого і закритого типів, які входять до історій про рухи для малят, ігор-демонстрацій, ігрових вправ, рухливих ігор, у ході яких ми використовуємо роз'яснювальне прохання та оцінюємо дитину, що здійснила рух. Опосередкований вплив педагог здійснює через рухове середовище, його організацію, залучення до її рухової діяльності близьких для дитини людей.

Обговорення. У ході підготовки педагогів до впровадження рухових завдань в освітній процес вихователями взято до уваги, що рухове завдання (РЗ) спрямовано до осмисленого сприйняття дитиною руху, його здійснення, РЗ допомагає створити образ руху у дитини.

Повноту і якісь образу руху вихователі визначали мірою досконалості дії дитини, водночас враховуючи вік дітей та особливості їхнього психофізіологічного розвитку. Вияв осмисленого здійснення руху вбачали у руховій дії дитини. Зокрема, мотивом до відтворення руху є задоволення потреби дитини у русі, поряд із яким виступають потреби у дії з предметами, у спілкуванні, визнанні дорослим, гри та ін. Рухові завдання вирішують рухові акти (РА). Рухові акти мають смислову структуру, рухомий склад. РЗ є складовою рухового акту за умови врахування ведучого рівня побудови, якому завдання є адекватним (рівень D і нижчі рівні); процесу зіткнення з руховими можливостями дитини; наявністю засобів; змісту психомоторного досвіду дитини; процесу відпрацювання системою ВНД плану рухового складу дії, де руховим складом є складання проєкту руху. Поряд із цим існують умови, які супроводжують рухові акти. Це існування зовнішніх об'єктів, до яких спрямовано рухове завдання: повне та об'єктивне сприймання об'єкта дитиною та сприйняття кожної чергової

фази і деталі власної дії; сприймання простору, який оточує дитину і в якому знаходиться об'єкт (предмет-подразник); сприймання динамічних параметрів, які перебувають у русі, дії; траєкторії – лінії, яку описує предмет під час руху (є скорочення м'язів, як опосередкований фактор, даний дітям із народження); уведення економічних та раціональних дій до рухових завдань; психофізіологічний досвід здійснення рухів у дитини, з яким вона прийшла до ЗДО, дозволяє нам вибудувати перший проєкт осмисленого руху саме під час впровадження рухових завдань відкритого типу. Саме рухові завдання розкривають можливість процесу автоматизації (на основі рівня предметної дії (рівня D – коли у дитини ведучою є афферентаційна система, є уявлення про предмет, осмислення його форми, значення, які дають активний результат у вигляді дій або серії дій, спрямованих до доцільного маніпулювання цим предметом), існування рухових можливостей дітей, змісту психомоторного досвіду, засобів, система ВНД відпрацьовує план – руховий склад дії [2; 3; 8; 9; 11].

Висновки: розкрито процес підготовки педагогів до здійснення рухових завдань дітьми третього року життя в умовах ЗДО. Зосереджено увагу педагогів на тому, що через рухове завдання відкритого типу можливо розкрити дитині процес здійснення руху, забезпечити цей процес засобами (предметами-подразниками), визначити мотиви для відтворення руху, формувати їх. З'ясовано, що саме в міні-рухових завданнях № 3 зібрано увагу на русі, а не на предметі. Дитина, виконуючи ці рухові завдання, переходить від потреби просто рухатись до предмета до потреби – осмислено здійснювати рух, щоб надалі взаємодіяти з предметом.

Список використаних джерел

1. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua/s/orghanizovuvaty> (дата звернення: 26.01.2021).
2. Бальсевич В. К. Очерки по возрастной кинезиологии человека. Москва : Советский спорт, 1999. 220 с.
3. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. Москва : Медицина, 1966. 349 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості: Вибрані наукові праці. Чернівці: Букрек, 2015. Т. II. 640 с.
5. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія / Київ-Чернівці: Букрек, 2018. 318 с.
6. Васильєва С. А. Понятійне поле дослідження проблеми рухового розвитку дітей третього року життя. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей і молоді: зб. наук. праць. Київ: Інститут проблем виховання НАПН України, 2019. Вип. 23. Кн. I. С. 43-52.
7. Гавриш Н. В., Рагозіна В. В., Васильєва С. А. Моделювання освітнього процесу в групах раннього віку. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. Київ: Інститут проблем виховання НАПН України, 2020. Вип. 24. Кн. I. С. 85-105.

8. Завацький В. І. Фізіологічна характеристика рухів як цілеспрямованої поведінки людини: навч. посіб. Луцьк : Надстир'я, 1993. 284 с.
9. Костюк Г. С. Психологія: підручник для педагогічних вузів. Київ: Радянська школа, 1968. 571 с.
10. Крестовников А. Н. Очерки по физиологии физических упражнений. Москва : Физкультура и спорт, 1951. 531 с.
11. Махлазов О. Р. Психологія та психофізіологія управління руховою діяльністю: монографія / Київ : Євролінія, 2016. 320 с.
12. Павлов И. П. Полное собрание сочинений. М.-Л.: Издательство АН СССР, 1951. Т. III. Кн. I. 392 с.
13. Павлов И. П. Лекции о работе больших полушарий головного мозга. Москва: Медицина, 1952. 272 с.
14. Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга. Москва: Издательство АН СССР, 1961. 100 с.
15. Сеченов И. М. Избранные философские и психологические труды. Москва: ОГИЗ. Гос. Изд. Полит. Лит, 1947. 654, [2] с.

References

1. *Akademichnyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy* [Academic explanatory dictionary of the Ukrainian language]. Retrieved from <http://sum.in.ua/s/orghanizovuvaty>
2. Balsevich, V. K. (1999). *Ocherki po vozrastnoi kineziologii cheloveka* [Essays on the age of human kinesiology]. Moscow: Sovetskii sport.
3. Bernshtein, N. A. (1966). *Ocherki po fiziologii dvizhenii i fiziologii aktivnosti* [Essays on the physiology of movements and the physiology of activity]. Moscow: Meditsina.
4. Bekh, I. D. (2015). *Vykhovannia osobystosti: Vybrani naukovi pratsi* [Education of personality: Selected scientific works]. Vol. II. Chernivtsi: Bukrek.
5. Bekh, I. D. (2018). *Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnostei* [Personality on the way to spiritual values]. Kyiv-Chernivtsi: Bukrek.
6. Vasylieva, S. A. (2019). Poniatiine pole doslidzhennia problemy rukhovoho rozvytku ditei tretogo roku zhytta [Conceptual field of research of a problem of motor development of children of the third year of life]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannya ditei i molodi*, 23(1), 43-52.
7. Havrysh, N. V., Rahozina, V. V., & Vasylieva, S. A. (2020). Modelyuvannia osvithnoho protsesu v hrupakh rannoho viku [Modelling of the educational process in early age groups]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannya ditei ta uchnivskoi molodi*, 24(1), 85-105.
8. Zavatskyi, V. I. (1993). *Fiziologichna kharakterystyka rukhiv yak tsilespryamovanoi povedinky lyudyny* [Physiological characteristics of movements as purposeful human behaviour]. Lutsk: Nadstyria.
9. Kostyuk, H. S. (1968). *Psykhohiia* [Psychology]. Kyiv: Radianska shkola.
10. Krestovnikov, A. N. (1951). *Ocherki po fiziologii fizicheskikh uprazhnenii* [Essays on the physiology of physical exercises]. Moscow: Fizkultura i sport.
11. Makhlaзов, O. R. (2016). *Psykhohiia ta psykhofiziologiia upravlinnia rukhovoii diialnistiu* [Psychology and psychophysiology of motor activity management]. Kyiv: Yevroliniia.
12. Pavlov, I. P. (1951). *Polnoe sobranie sochinenii* [Complete collection of works]: Vol. 3. Moscow-Leningrad: Izdatelstvo AN SSSR.
13. Pavlov, I. P. (1952). *Lektsii o rabote bolshykh polusharii golovnoho mozga* [Lectures on the work of the large hemispheres of the brain]. Moscow: Meditsina.
14. Sechenov, I. M. (1961). *Refleksy golovnoho mozga* [Reflexes of the brain]. Moscow: Izdatelstvo ANSSR.
15. Sechenov, I. M. (1947). *Izbrannye filosofskie i psikhologicheskie trudy* [Selected philosophical and psychological works]. Moscow: OGIZ.

*Svetlana Vasilieva,
PhD in Pedagogy,
Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine,
Kyiv*

TRAINING OF EDUCATORS FOR PERFORMANCE OF MOTOR TASKS BY CHILDREN OF THE THIRD YEAR OF LIFE IN THE CONDITIONS OF INSTITUTIONS OF PRESCHOOL EDUCATION

Abstract. *The process of training of educators for performance motor tasks by children of the third year of life in the conditions of institution of preschool education is specified. It was found that the structure of the open motor task for children of the third year of life should include process of solving the motor task (how to move?); means of solving a motor task (familiar to the child objects that surround him or data directly to perform a motor task); motives for the reproduction of movement. It is taken into account that the motor task is aimed at the development of meaningful perception of the child's movement, its implementation. In addition, it helps to create an image of movement in the child. The meaningful manifestation of movement is considered in the motor action of the child. The motive for the reproduction of movement is to satisfy the child's need for movement, along with the need for action with objects, communication, recognition of an adult, play, etc. The features of preparation and carrying out of open motor tasks by the example of three mini-motor tasks are presented. The author focuses on the educational influences that take place among the motor tasks of open and closed types, which are included in stories for kids about movements, game-demonstrations, game-exercises, action games. It was found that open type motor tasks help to develop the image of movement among the child of the third year of life, which in turn contributes to a meaningful perception of movement by the child, its implementation.*

Motor tasks as a way of developing the content of motor activity, which contributes to the meaningful implementation of movements by children of the third year of life in the conditions of institution of preschool education, were introduced into the educational process of early age children in Zhytomyr institution of preschool education during 2020-2021. In particular, a series of motor tasks of open types that have a common goal – the formation of the image of movement in the child: walking, running, balance, climbing (climbing), jumping, throwing (preparatory exercises) based on previously learned movements, tested in the institution of preschool education in Zhytomyr (Ukraine) (December 2020 – April 2021).

Key words: *institution of preschool education, children of the third year of life, way of movement, movement, motor tasks of open and closed types, motor development.*

Стаття надійшла до редакції 07.07.2021.
Стаття прийнята до публікації 15.08.2021.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2021-25-1-60-72>

УДК 37.091.8:[303.446.2+004.422.322

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-7679-9555>

Oksana Voloshyna,
PhD in Philology, Associate Professor,
Vinnitsia National Agrarian University,
Vinnitsia

FORMATION OF STUDENTS' INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE CONDITIONS OF MODERN GLOBAL CHANGES

Abstract. *The article is devoted to the topical problem of formation of intercultural competence of students in higher education institutions in the conditions of modern global changes. The aim of the present study is to analyse the current national and international sources on the problem of formation of person's intercultural competence in the context of global changes; to outline the basic components of cross-cultural competence of personality; to identify the main barriers of the formation of students' intercultural competence in institutions of higher education.*

To achieve the goal and implement the objectives of the study, we used theoretical methods: content-analysis and generalization of scientific research in order to define the main approaches in the formation of students' intercultural competence in institutions of higher education; systematization and comparison of theoretical data in order to identify the main barriers of the formation of students' intercultural competence.

Based on the analysis of scientific sources, the notion of "intercultural competence" is revealed, the structural components of intercultural competence are discovered, the main barriers of intercultural communication are highlighted, the scientific approaches to the formation of students' intercultural competence in institution of higher education are outlined.

The obtained results have shown that students' intercultural competence express through verbal and nonverbal communication, interest in cross-cultural values, tolerant attitudes towards representatives of different cultures, overcoming communication barriers that may arise due to intercultural differences in various activities, using knowledge of national traditions, norms, and values of a different culture. It is found that in order to achieve the goal of the formation of students' intercultural competence, academic curricula of higher education should (in particular, educational programs of foreign language disciplines) should be modernized taking into account current intercultural integration processes and the global changes.

The practical significance of the article is that its materials can be used in the organization of educational work in institutions of higher education, for the development of curricula for learning a foreign language for students, in the system of teacher training.

Future research could continue to explore the issue of the formation of students' intercultural competence that is necessary to develop technology of the formation of students' intercultural competence in the process of blended and distance learning.

Key words: *intercultural competence, barriers of intercultural communication, foreign language teaching, students, institutions of higher education.*

© Оксана Волошина, 2021

Introduction. Dynamic transformational processes in political, economic, social and cultural sphere of life all over the world, occurring in recent decades, as well as the COVID-19 pandemic has completely changed person's behaviour, lifestyle, attitudes, values, and communication, which is an essential part of cross-cultural interaction with the representatives of

different cultures. Increasing linguistic and cultural diversity within many societies are called educational system to provide solutions to the global cross-cultural challenges.

It important that modern institutions of higher education continued to promote academic and professional development skills of future professionals, but globalization requires graduates with a well-formed intercultural competence. Therefore, to prepare students for future cross-cultural challenges, the system of higher education in Ukraine should change and revise the goals and content of academic curricula, in particular educational programs of foreign language disciplines, that will positive effects on the formation of the students' intercultural competence.

The normative foundation for solving above-mentioned problem is the Law of Ukraine "On Higher Education" [8], "White Paper on Intercultural Dialogue" of the Council of Europe [28], the Reports of UNESCO "The socio-cultural impact of COVID-19: exploring the role of intercultural dialogue in emerging responses" [26], "Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework" [20], etc.

Aim and tasks. The aim of the present study is to analyse the current national and international sources on the problem of formation of person's intercultural competence in the context of global changes; to outline the basic components of cross-cultural competence of personality; to identify the main barriers of the formation of students' intercultural competence in institutions of higher education.

Research methods. To achieve the goal and implement the objectives of the study, we used theoretical methods: content-analysis and generalization of scientific research in order to define the main approaches in the formation of students' intercultural competence in institutions of higher education; systematization and comparison of theoretical data in order to identify the main barriers of the formation of students' intercultural competence.

Research results. The foundation of intercultural competence is the principles of linguoculturology (the relationship of language and culture with a focus on the linguistic perception of the world by one ethnic group) and the theory of intercultural communication (interaction of different cultures and ethnic groups in a multicultural world, which is important for learning foreign language).

According to the results of analysis and generalization of international scientific studies of M. Byram [13], D. Dearsorff [14; 15], Y. Donders, A. Laaksonen [16], S. Ting-Toomey, W. Gudykunst [17; 18], P. King, M. Baxter-Magolda [24], it was found that scholars have already

conducted some research to determine the basic elements of intercultural competences.

According to analysis of recent research, it is emphasized that there are many definitions of intercultural competencies, depending on culture and the language. D. Deardorff defines intercultural competence as “communication and behavior that is both effective and appropriate when interacting across difference” [14]. Many of the definitions focus on specific knowledge, skill, and attitude dimensions of competences, and nearly all address differences between people. As Y. Donders and Y. Laaksonen argue, these competences are connected to the human rights principles of equality, interrelatedness, dignity, respect, inclusion, participation, and empowerment are all closely aligned with intercultural competencies [16]. Other definitions are considered as the role of language [13], the role of mindfulness and motivation [18], the developmental stages of intercultural competencies [24], etc.

Additionally, the UNESCO report “Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework” defines the notion “intercultural competence” as person’s adequate relevant knowledge about particular cultures, general knowledge about the sorts of issues arising when members of different cultures interact, receptive attitudes that encourage establishing and maintaining contact with diverse others, the skills required to draw upon both knowledge and attitudes when interacting with others from different cultures [20, p. 16].

In the study “The Manual for Developing Intercultural Competencies”, D. Deardorff summarizes many existing definitions, intercultural competencies in essence are about improving human interactions across difference, whether within a society (differences due to age, gender, religion, socio-economic status, political affiliation, ethnicity, and so on) or across borders. In addition, the scholar proposes a global, accessible methodology to help sensitize diverse audiences to key intercultural competencies, including listening for understanding, respect, cultural curiosity, empathy, and reflexivity [15].

In the latest research M. Byram divided person’s intercultural competences into the following separate skills:

- knowledge of the culture;
- skills of interpreting and relating;
- skills of discovery and interaction;
- attitudes of curiosity and openness;
- critical cultural awareness [13].

We agree with O. Rembach's point of view that foreign language is a key tool of human multicultural development in the process of professional training, because it is an integral means of entering the world of foreign culture, a tool of cognition in dialogue and poly-logy of cultures, a means of human integration into a new society and the new social situation. By learning each new language, people expand the boundaries of their worldview and: any event, as well as any phenomenon of another culture, is evaluated by a person through the prism of accepted cultural norms and values in their own linguistic society. Entering the world of foreign culture involves a change in the value orientations of the individual, the system of attitudes towards socially significant artefacts – education, profession, language, communication, traditions, norms and rules of conduct. Significant factors in learning a foreign language are awareness of the problems that arise during intercultural communication, understanding the values and generally accepted norms of behavior of other cultures [11].

In the context of our study, it is important to highlight that the function of language in the communication process requires a certain type of utterance and selection of words. Therefore, in order to develop students' cross-cultural competence, it is important to set the goals of cultural communication, which involve a wide range of types of statements such as: question, answer, suggestion, message, opinion, critical remark, judgment, advice, compliment, recommendation, conclusion, summary. In this regards, oral communication is manifested in dialogue, which is usually presented as the actual dialogue, dispute, discussion, controversy or symposium. As an alternative, written speech is expressed in the form texts, namely, articles, abstracts, books, receipts, instructions, novels, etc.

Consequently, students' intercultural competence can be expressed through the following structural elements of communication such as both verbal and nonverbal means of communication as well as the context. Verbal means of communication are divided into written and oral speech involved in the production of text and the transmission of information, listening and reading, which are elements of the process of perception information.

Due to the fact that the most important means of transmitting information is language, W. Gudykunst and S. Ting-Toomey [17] highlight the basic functions of language in the process of communication, which are manifested through:

- 1) exchange information;
- 2) formulation of thoughts;

- 3) impact on the addressee;
- 4) emotional reaction to the situation;
- 5) exchange ritual or etiquette formulas;
- 6) interpretation of ongoing processes.

The scholar O. Rezunova [10] pays special attention in her work on the components of intercultural competence of the modern students, which include knowledge (foreign partner language, country culture, possible barriers to intercultural interaction, ways to prevent and overcome them); skills (to build their own behavior in accordance with the norms of another culture in situations of intercultural communication); personal willingness and desire interact with representatives of the world; personal qualities (tolerance, empathy, sociability, tolerance).

A model of students' intercultural competence, which consists of three main components (motivational factors, factors of knowledge and factors of skills has been proposed by O. Gorchakova [3].

1) *the motivational factors* include the participants' needs in communicative interactions, social connections, self-perception and openness to percept new information.

2) *the factors of knowledge* are expressed through person's expectations, common information network, ideas about different views, knowledge of alternative integrations, knowledge of similar and different in culture.

3) *the factors of skills* contain the ability to show empathy, to be tolerant towards other people, to adapt communication in a positive way, to change behaviour in the process of communication taking into account other people's cultural peculiarities/

The research of I. Ptitsyna [2] has confirmed that each of these functions is different for different cultures, that is why the problems of adequate translation caused so often arise different levels of language competence between native and foreign languages. Expression of thoughts in the native language implies highly specification both verbal and nonverbal contexts, while communication in a foreign language is usually poorer than in the native language in both contexts.

It should be noted that cultural differences in the ways of verbal communication is becoming more and more common barrier of intercultural communication, which are especially important to identify and overcome in the process of communication.

In the context of the research the formation of students' intercultural competence, the most significant languages barriers, as M. Krylova notes [7, p. 32], related to the conflict between the

linguistic content and the formal characteristics of the messages between interacting parties of are the following:

- the linguistic barrier is associated with poor knowledge, both one's own and foreign language;

- the phonetic barrier in the communicative process usually arises in connections with differences in pronunciation in different languages and dialects, great part of the phonetic barriers may be due to speech and diction defects, parasitic sounds, too fast speech, very loud or very quiet voice;

- the semantic barrier arises when the word and meaning are not connected, that is, communication partners with the same symbols, signs, and hence words denote completely different things and phenomena;

- the stylistic barrier arises at a series of discrepancies, among them are the discrepancies between speech style and situation, speech style and psychological state, speech style and profession, and of course speech style and national culture, however, groups of inconsistencies may be continued as appropriate.

To overcome the language barriers, it must be discovered, to realize, study and bring into the space of discussion with a partner on communication or, having studied it independently, to begin to speak in semantic partner field.

For our research we use the findings of H. Diduk-Stupiak [5] about the technology of different types of approaches for the effective formation of students' intercultural competence:

a) *person-oriented approach* based on interactive methods, game forms of educational interaction with the inherent freedom of play, competition, which allows students to realize their potential creating their own world, a special space, losing in it their own and others' models of reality; through modelling a real life communication for testing their behaviour and attitudes towards other people in practice.

b) *communicative approach* based on creating an artificial language environment, which encourage students to communicate and express their own stories, facts and fantasies that do not have an unambiguous interpretation; critical reflection, which allows students to understand the meaning of the phenomenon of some foreign culture, instead of mechanical memorization;

c) *discourse approach*, which helps students to master grammatical categories, phenomena directly in coherent texts of different types and styles under different circumstances of speech

(discourses); in the process of working with authentic texts are formed students' linguistic, communicative and intercultural competence, as well as sensory-emotional sphere;

d) *competence approach*, which include the students' ability to accumulate, to apply adequately the acquired knowledge in practice depending on educational and life needs; it is a metaphorical using of educational material as a mechanism of activation of emotional understanding of communicative in relation with associative, cognitive, logical connections to actualize students' mental and speech capabilities;

e) *socio-cultural approach*, which fundamental features are students' interaction with the world of culture, in which there is a comprehension, revision of the values, search of ways of self-development, self-improvement, self-education.

f) *axiological approach* promote teacher to expand the communicative range of students at the expense of interaction with representatives of other cultures; to stimulate interest in the study of cultural and mental differences of native speakers; to focus students' attention on those areas of life that are as different as possible from similar ones in the native culture and university research notes, they want to create misunderstandings when communicating with native speakers of foreign culture; to learn to compare cultural differences, refusing to make hasty assessments and judgments, to give an objective assessment of the cultural phenomena of another people; to cultivate a tolerant attitude to religion, value system of representatives of other cultures; to develop a willingness to adopt a new way of thinking; to promote the development of axiological attitudes of the individual, enriching them with universal and national-specific values own and other cultures.

Institutions of higher education play a vital role for the integration of international students in the lives and cultures of our institutions and their mutual relationships with domestic students due to the fact that intercultural communication skills are needed by both domestic and international students to bridge the cultural gaps. Moreover, institutions of higher education help their students develop the necessary knowledge, skills and attitudes, while focusing on the effects of short-term cross-cultural experiences on the development of intercultural competence among university students [24].

Therefore, the formation of students' intercultural competence in institutions of higher education will be effective in teaching foreign language based on the complex of abovementioned approaches implemented in curriculum in foreign language teaching institutions of higher education,

The main principle of the formation of students' intercultural competence should be the principle of mutual enrichment of the strengths of foreign cultures with the preservation of their own identity and integrity.

Discussion. Among the scholars there has been much discussion in the discourse regarding the formation of students' intercultural competence. International organization recognize the importance of enhancing the skills, attitudes, and behaviors of individuals for reaching the ambitions of the decade and providing a comprehensive overview of the importance of developing the capacities to manage growing cultural diversity and clarifying key related concepts and their operational interlinkages.

As a result, it can be noted that there are different approaches to define the notion of "intercultural competence" and its main structural components. The most studies interpret intercultural competence as an integrative personal and professional quality, the ability to recognize, respect and use effectively differences in perception, thinking and behaviour of their own and others' culture intercultural contacts, which allows personality to achieve success in solving problems of communication with representatives of foreign cultures, which include different types of ethnic identity, value sphere, verbal and nonverbal communication, customs and traditions, etc.

The studies of I. Bakhov [1], O. Honcharova, A. Maslova [2], N. Samoilenko [12], D. Demchenko [4], A. Kozak [6] determine pedagogical conditions for the formation of students' intercultural competence in institution of higher education such as: development of the need and readiness to pursue a foreign language professional communication with representatives of other cultures; the focus of the educational process on the education of multicultural worldview, which involves the development of national and international identity; holistic development of skills and abilities to carry out professionally significant intercultural verbal and nonverbal communication with the help of correctly chosen communicative strategies and tactics of foreign language communication; use of the potential of professional subjects for the formation of elements of intercultural competence, taking into account the specifics of future professional activities of university graduates; use of educational and methodical materials (authentic texts professional nature, exercises, tasks, audiovisual material), which would acquaint students with the norms, rules and styles of intercultural communication, with the national customs and values of different cultures, non-verbal national-specific means of communication in professional contexts; use of such teaching methods as analysis of professional incidents, solving professionally significant problem

situations – cases, analysis of situations of professional sensitivity, contextual observation, etc.; introduction of reflexivity and emotional-speech sensitivity trainings into the educational process for the development of affective and motivational and value components of intercultural competence of the future specialist.

As M. Hall, K. Ainsworth, S. Telling note, it is important to view the acquisition of intercultural competencies as a learner-centered process, meaning that to develop intercultural competencies in educational institution. The main approach to develop intercultural competencies is formal and non-formal learning. The process of learning aimed at developing intercultural competencies may occur through educational curriculum at all levels of education through specific content focused on particular elements of intercultural competence [19, p. 8].

At the same time, it is evident that higher education faced a series of unanticipated challenges as a result of the COVID-19 pandemic. Accordingly, a global pandemic has greatly influenced the process of teaching and learning in institutions of higher education. Much has been heard in the scientific discussions occurring in studies of M. Kefalaki, M. Nevradakis, Q. Li [23], as well as Y. Liu, T. Shirley [25] regarding the necessity to revise curricula in order to develop students' intercultural competence effective communication in future.

To achieve effective intercultural communication, student must have not only knowledge and skills, but also be able to combine them with openness, flexibility of own thinking, as well as have motivated desire to carry out effective intercultural communication. Furthermore, the formation of students' intercultural competence implies the person's readiness to interact with other cultural systems based on respect for other cultural values.

Conclusion. The main conclusion that can be drawn is that there is an urgent need to help students of institutions of higher education to adapt their behaviour and attitudes towards cultural differences in a modern diverse environment and to prepare them for challenges caused by cultural, personal, and professional factors as well as the global pandemic changes.

Based on analysis of different socio-cultural and psycho-linguistic scientific sources as well as international documents on understanding the essence of the notion of “intercultural competence”, we concluded that students' intercultural competence is a system of knowledge of the culture, skills of interpreting and relating, skills of discovery and interaction, attitudes of curiosity and openness, critical cultural awareness. Students' intercultural competence express through verbal and nonverbal communication, interest in cross-cultural values, tolerant attitudes towards

representatives of different cultures, overcoming communication barriers that may arise due to intercultural differences in various activities, using knowledge of national traditions, norms, and values of a different culture. To achieve the goal of the formation of students' intercultural competence, academic curricula of higher education should (in particular, educational programs of foreign language disciplines) should be modernized taking into account current intercultural integration processes and the global changes.

Regardless, future research could continue to explore the issue of the formation of students' intercultural competence that is necessary to develop technology of the formation of students' intercultural competence in the process of blended and distance learning.

Список використаних джерел

1. Бахов І. С. Формування професійної міжкультурної компетентності майбутніх перекладачів у вищому навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 22 с.
2. Гончарова О. А., Маслово А. В. Формування міжкультурної компетентності студентів немовних спеціальностей в процесі навчання іноземної мови. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*. 2010. № 5.
3. Горчакова О. А. Кросс-культурный менеджмент в образовании. Одесса: Фаворит, 2013. 114 с.
4. Демченко Д. І. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів у фаховій підготовці : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2010. 23 с.
5. Дідук-Ступ'як Г. І. Формування крос-культурної компетентності студентів-іноземців у процесі вивчення української мови. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2015. № 3. С. 87-92. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2015_3_15.
6. Козак А. В. Формування готовності майбутніх фахівців у сфері міжнародних відносин до міжкультурної комунікації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луцьк, 2011. 243 с.
7. Крылова М. Б. Формирование кросс-культурной коммуникативной компетенции менеджеров: дис. ... канд. экономич. наук. Санкт-Петербург, 2019. 175 с.
8. Про вищу освіту: Закон України. 2014. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
9. Птицына И. Ф. Педагогические условия формирования межкультурной компетенции вторичной языковой личности студентов: на материале изучения японского языка и культуры: дисс. канд. пед. наук.: 13.00.01. Якутск, 2008. 214 с.
10. Резунова О. С. Міжкультурна компетентність як необхідна складова професійної компетентності сучасного фахівця. *Журнал науковий огляд*. 2021. № 1(73). URL: <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/2218>
11. Рембач О. О. Формування міжкультурної компетентності майбутніх правознавців у процесі іншомовної підготовки. *Університетські наукові записки*. 2017. № 3. С. 387-400. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Unzap_2017_3_36
12. Самойленко Н. Б. Міжкультурна компетентність майбутніх фахівців гуманітарного профілю. Київ, 2013.
13. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
14. Deardorff D. K. Synthesizing conceptualizations of intercultural competence. *The Sage handbook of intercultural competence* / by ed. D. K. Deardorff. Thousand Oaks: Sage, 2009. P. 264-271.
15. Deardorff D. K. Manual for developing intercultural competencies: story circles. Routledge, 2020.

101 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370336>

16. Donders Y., Laaksonen A. Taking a human rights-based approach to intercultural competencies . Paris: UNESCO, 2014.

17. Gudykunst W. Theorizing about intercultural communication. Thousand Oaks: Sage, 2005. 488 p.

18. Gudykunst W., Ting-Toomey S. Ethnic identity, language and communication breakdowns. *Handbook of language and social psychology* / by ed. Robinson W. P., Giles H. Willey, 1990. P. 309-328.

19. Hall M., Ainsworth K., Telling, S. Training and assessment in intercultural competence: A critical review of contemporary practice in business education. Aston Business School. 2012. URL: https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/aston_interculturalcompetence_criticalreview_1568036911.pdf

20. Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework. UNESCO. 2013 URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>

22. Jackson J. The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication. 2nd ed. Routledge, 2020.

23. Kefalaki M., Nevradakis M., Li, Q. Cross-cultural effects of COVID-19 on higher education learning and teaching practice: A case study from Greece. *Journal of University Teaching & Learning Practice*. 2021. № 18 (5). URL: <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2492&context=jutlp>

24. King P. M., Baxter-Magolda M. B. A developmental model of intercultural maturity. *Journal of College Student Development*. 2005. № 46 (6). P. 571-592.

25. Liu Y., Shirley T. Without crossing a border: Exploring the impact of shifting study abroad online on students' learning and intercultural competence development during the COVID-19 pandemic. *Online Learning*. 2021. № 25 (1). P. 182-194.

26. The socio-cultural impact of COVID-19: Eexploring the role of intercultural dialogue in emerging responses. UNESCO. 2020. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374186>

27. Ting-Toomey S. Communicating across cultures. New York, NY: Guilford, 1999.

28. White Paper on Intercultural Dialogue. Council of Europe. URL: [http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/WhitePaper InterculturalDialogue 2 en.asp#P71_5982](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/WhitePaper%20InterculturalDialogue%20en.asp#P71_5982)

References

1. Bakhov, I. S. (2011). *Formuvannia profesiinoi mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh perekladachiv u vyshchomu navchalnomu zakladi* [Formation of professional intercultural competence of future interpreters in institutions of higher education] (Dissertation Abstract, Kyiv).

2. Honcharova, O. A., Maslova, A. V. (2010). Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti studentiv nemovnykh spetsialnosti v protsesi navchannia inozemnoi movy [Formation of intercultural competence of students of non-language specialties in the process of learning a foreign language]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Serii: Pedahohika*, 5.

3. Horchakova, O. A. (2013). *Kross-kulturnyi menedzhment v obrazovanii* [Cross-cultural management in education]. Odessa: Favorit.

4. Demchenko, D. I. (2010). *Formuvannia profesiinoi inshomovnoi kompetentnosti maibutnikh yurystiv u fakhovii pidhotovtsi* [Formation of professional foreign language competence of future lawyers in professional training] (Dissertation Abstract, Kharkiv).

5. Diduk-Stupiak, H. I. (2015). Formuvannia kros-kulturnoi kompetentnosti studentiv-inozemtsiv u protsesi vyvchennia ukrainskoi movy [Formation of cross-cultural competence of foreign students in the process of learning the Ukrainian language]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: Pedahohika*, 3, 87-92. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU ped 2015 3 15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2015_3_15).

6. Kozak, A. V. (2011). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv u sferi mizhnarodnykh vidnosyn do mizhkulturnoi komunikatsii* [Formation of readiness of future specialists in the field of international relations to intercultural communication] (PhD dissertation, Lutsk).

7. Krylova, M. B. (2019). *Formirovanie kross-kulturnoi kommunikativnoi kompetentsii menedzherov* [Formation of managers' cross-cultural communicative competence] (PhD dissertation, Sankt-Petersburg).

8. *Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy* [On Higher Education: The Law of Ukraine]. (2014). № 1556-VII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
9. Ptitsyna, I. F. (2008). *Pedagogicheskie usloviia formirovaniia mezhkulturnoi kompetentsii vtorichnoi yazykovoii lichnosti studentov: na materiale izucheniia yaponskogo yazyka i kultury* [Pedagogical conditions of formation of intercultural competence of the secondary language personality of students: by the material of studying of the Japanese language and culture] (PhD dissertation, Yakutsk).
10. Rezunova, O. S. (2021). Mizhkulturna kompetentnist yak neobkhdna skladova profesiinoi kompetentnosti suchasnoho fakhivtsia [Intercultural competence as a necessary component of professional competence of a modern specialist]. *Zhurnal naukovyi ohliad*, 1(73). Retrieved from <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/2218>
11. Rembach, O. O. (2017). Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh pravoznavtsiv u protsesi inshomovnoi pidhotovky [Formation of intercultural competence of future jurists in the process of foreign language training]. *Universytetski naukovi zapysky*, 3, 387-400. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Unzap_2017_3_36
12. Samoilenko, N. B. (2013). *Mizhkulturna kompetentnist maibutnikh fakhivtsiv humanitarnoho profilu* [Intercultural competence of future specialists in the humanities]. Kyiv
13. Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
14. Deardorff, D. K. (2009). Synthesizing conceptualizations of intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks: Sage.
15. Deardorff, D. K. (2020). *Manual for developing intercultural competencies: Story circles*. Routledge. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370336>
16. Donders, Y., & Laaksonen, A. (2014). *Taking a human rights-based approach to intercultural competencies*. Paris: UNESCO.
17. Gudykunst, W. (2005). *Theorizing about intercultural communication*. Thousand Oaks: Sage
18. Gudykunst, W., & Ting-Toomey, S. (1990). Ethnic identity, language and communication breakdowns. In Robinson W. P. & Giles H. (Eds.), *Handbook of language and social psychology* (pp. 309-328). Willey.
19. Hall, M., Ainsworth, K., & Telling, S. (2012). *Training and assessment in intercultural competence: A critical review of contemporary practice in business education*. Aston Business School. Retrieved from https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/aston_interculturalcompetence_criticalreview_1568036911.pdf
20. UNESCO. (2013). *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768>
22. Jackson J. (2020). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. (2nd ed.). Routledge
23. Kefalaki, M., Nevradakis, M., & Li, Q. (2021). Cross-cultural effects of COVID-19 on higher education learning and teaching practice: A case study from Greece. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 18(5). Retrieved from <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2492&context=jutlp>
24. King, P. M., & Baxter-Magolda, M. B. (2005). A developmental model of intercultural maturity. *Journal of College Student Development*, 46 (6), 571–592
25. Liu, Y. Shirley, T. (2021). Without Crossing a Border: Exploring the Impact of Shifting Study Abroad Online on Students' Learning and Intercultural Competence Development during the COVID-19 Pandemic. *Online Learning*, 25(1), 182-194.
26. UNESCO. (2020). *The socio-cultural impact of COVID-19: exploring the role of intercultural dialogue in emerging responses*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374186>
27. Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across cultures*. New York, NY: Guilford.
28. *White Paper on Intercultural Dialogue*. Council of Europe. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/WhitePaper_InterculturalDialogue_2_en.asp#P71_5982

Оксана Волошина,
кандидат філологічних наук, доцент
Вінницький національний аграрний університет,
м. Вінниця

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ГЛОБАЛЬНИХ ЗМІН

Анотація. Стаття присвячена актуальній проблемі формування міжкультурної компетентності студентів в закладах вищої освіти в умовах сучасних глобальних змін. Метою статті є аналіз сучасних вітчизняних та зарубіжних джерел з проблеми формування міжкультурної компетентності особистості у контексті змін, зумовлених пандемією; окреслення структурних компонентів міжкультурної компетентності особистості; визначення основних бар'єри у формування міжкультурної компетентності студентів у вищих навчальних закладах.

Для реалізації мети та завдань дослідження були використані такі методи: теоретичні – контент-аналіз та узагальнення сучасних наукових досліджень з метою визначення основних підходів до формування міжкультурної компетентності студентів у закладах вищої освіти; систематизація та зіставлення теоретичних даних з метою виявлення основних бар'єрів у міжкультурній комунікації студентів.

На основі аналізу наукових джерел розкрито поняття «міжкультурної компетентності», виявлено структурні компоненти міжкультурної компетентності, висвітлено основних бар'єри міжкультурної комунікації, окреслено наукові підходи до формування міжкультурної компетентності студентів у закладах вищої освіти.

У результаті дослідження встановлено, що міжкультурна компетентність студентів виражається через вербальне та невербальне спілкування, інтерес до міжкультурних цінностей, толерантне ставлення до представників різних культур, подолання комунікаційних бар'єрів, які можуть виникнути через міжкультурні відмінності в різних видах діяльності, використання знань про національні традиції, норми та цінності іншої культури. З'ясовано, що для досягнення мети формування міжкультурної компетентності студентів необхідно модернізувати навчальні програми закладів вищої освіти (зокрема, програми з іноземних дисциплін) з урахуванням сучасних міжкультурних інтеграційних процесів та глобальних змін.

Практичне значення статті полягає у тому, що її матеріали можуть використовуватися в організації виховної роботи в закладах вищої освіти, для розроблення навчальних програм з вивчення іноземної мови для студентів, у системі підвищення кваліфікації викладачів.

Перспективи подальших досліджень дослідження вбачаються у розробленні технології формування міжкультурної компетентності студентів у процесі змішаного та дистанційного навчання.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, бар'єри міжкультурної комунікації, викладання іноземної мови, студенти, заклади вищої освіти.

Стаття надійшла до редакції 09.08.2021.
Стаття прийнята до публікації 11.10.2021.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2021-25-1-73-84>

УДК 372.3 033

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-9254-558X>

Наталія Гавриш,
доктор педагогічних наук, професор,
Інститут проблем виховання НАПН України,
м. Київ

НАСТУПНІСТЬ У ВПРОВАДЖЕННІ ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ «ВПЕВНЕНИЙ СТАРТ» НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. Стаття присвячена розкриттю наступності змісту та процесуальних характеристик упровадження програмно-методичного комплексу «Впевнений старт» у різних вікових групах закладу дошкільної освіти як чинника забезпечення якості дошкільної освіти. Серед провідних принципів впровадження програмно-методичного комплексу «Впевнений старт» як освітньої системи наступності належить особливе місце як принципу, що має забезпечити єдність, взаємозв'язок та узгодженість мети, змісту, методів, форм навчання й виховання з урахуванням вікових особливостей дітей на суміжних щаблях освіти.

Метою статті є розкриття наступності змісту та процесуальних характеристик упровадження програмно-методичного комплексу «Впевнений старт» у різних вікових групах закладу дошкільної освіти як чинника забезпечення якості дошкільної освіти.

Зіставний аналіз освітніх програм «Впевнений старт» та методичного супроводу до них для дітей молодшого, середнього і старшого дошкільного віку дав змогу визначити спільне і відмінне у принципах і підходах до організації освітнього процесу, в меті, змісті, моделях організації освітнього процесу, методах і засобах навчання-виховання-розвитку дітей, простежити наступність у названих елементах організації життєдіяльності дітей. Спільним для всіх вікових груп є методологічне підґрунтя освітньої системи «Впевнений старт», що забезпечує цілісність і цільність усіх її складників і об'єднання інтересів і зусиль усіх учасників та націленість на створення умов щасливого проживання дітьми свого дитинства. Наступність упровадження програмно-методичного комплексу забезпечується також і єдністю механізмів формування особистісного потенціалу дитини та ціннісними пріоритетами. Визначені спільні для всіх вікових груп елементи створюють необхідні умови для успішної реалізації специфічного для кожного віку змісту, особливої організації освітнього процесу та роботи з правилами, розкритого у статті.

Ключові слова: наступність, програмно-методичний комплекс «Впевнений старт», молодший, середній, старший дошкільний вік, зміст, освітній процес, правила.

© **Наталія Гавриш, 2021**

Вступ. Сучасна вітчизняна дошкільна освіта знаходиться в авангарді модернізаційних та реформаційних освітніх процесів України. Розвиток дошкільної ланки освіти відбувається суголосно всім світовим тенденціям та інноваціям: гуманізації, інформатизації, інтеграції, особистісно орієнтований, компетентнісний підходи тощо.

Реформування та модернізація в системі дошкільної освіти України активізували процес програмотворчості, адже задекларовані в нормативно-правових державних документах [1; 9] високі освітні цілі мають декомпозиватися саме в програмах, а потім

утілитися в певній освітній моделі, конкретному освітньому процесі дошкільного закладу.

Прикладом найповнішого втілення державних цілей у галузі дошкільної освіти може слугувати програмно-методичний комплекс «Впевнений старт» для усіх вікових груп [4; 5; 6; 10; 11; 12], суголосний вимірам Базового компоненту дошкільної освіти [1] та положенням концепції освітньої реформи Нової Української Школи. Серед провідних принципів впровадження програмно-методичного комплексу «Впевнений старт» як освітньої системи особливе місце належить наступності – принципу, що має забезпечити єдність, взаємозв'язок та узгодженість мети, змісту, методів, форм навчання й виховання з урахуванням вікових особливостей дітей на суміжних щаблях освіти.

Мета та завдання. Метою статті є розкриття наступності змісту та процесуальних характеристик упровадження програмно-методичного комплексу «Впевнений старт» у різних вікових групах закладу дошкільної освіти як чинника забезпечення якості дошкільної освіти. Основним припущенням є судження, що забезпечення наступності у змісті та процесі реалізації програмно-методичного комплексу «Впевнений старт», починаючи з молодшої – до старшої груп забезпечить досягнення дітьми дошкільної зрілості як ознаки готовності до навчання у школі.

Методи дослідження. У процесі дослідження було використано низку методів: *теоретичних*: методи аналізу теоретичних джерел дали змогу визначити сутність понять «наступність» і «перспективність»; метод аналізу і порівняння, зіставлення, узагальнення змісту та технологічних характеристик освітнього процесу дали змогу визначитися із спільними та відмінними їх характеристиками в різних вікових групах; *емпіричні*: анкетування, інтерв'ювання вихователів, які працюють за програмно-методичним комплексом «Впевнений старт» слугували вивченню особливостей розуміння педагогами сутності наступності роботі з дітьми різного віку. Критеріями для порівняння змісту й процесу впровадження програмно-методичного комплексу «Впевнений старт» стали мета, завдання, принципи, засоби і методи роботи в різних вікових групах.

Результати дослідження. Проблема наступності між різними освітніми рівнями традиційно посідає одне з провідних місць у науковому дискурсі та є актуальним завданням практиків. Усвідомлення факту, що наявність внутрішнього зв'язку у змісті освітньої діяльності, методах виховання і навчання, формах організації діяльності на різних вікових етапах дошкільного дитинства, забезпечує цілісність процесу розвитку, навчання і виховання

дитини, значною мірою впливає на успішність запровадження програмно-методичного комплексу «Впевнений старт» в усіх вікових групах закладів дошкільної освіти. Дотриманням наступності забезпечується поступовий перехід до нового вікового періоду, поєднання щойно здобутого дитиною досвіду з попереднім.

Щоб наступність утворювала оптимальний простір для реалізації в освітньому процесі дошкільного закладу динамічної та перспективної системи виховання і навчання, вихователі мають, з одного боку, чітко орієнтуватися на вимоги наступної за віком групи, а з іншого, – знати адекватні реальному віку орієнтовні показники засвоєння дошкільниками розвиненості і навченості, спиратися на досягнутий дітьми рівень пізнавального і життєвого досвіду.

Зіставний аналіз освітніх програм «Впевнений старт» та методичного супроводу до них для дітей молодшого, середнього і старшого дошкільного віку дав змогу визначити спільне і відмінне у принципах і підходах до організації освітнього процесу, в меті, змісті, моделях організації освітнього процесу, методах і засобах навчання-виховання-розвитку дітей, простежити наступність у названих елементах організації життєдіяльності дітей. Пріоритетним для освітніх програм «Впевнений старт» для різних вікових груп є збагачення досвіду взаємодії дитини з природним і соціальним оточенням через організацію специфічних для кожного віку дитячих видів діяльності, які формують відповідні життєві компетентності та якості [4; 5; 6].

Спільним для всіх вікових груп є методологічне підґрунтя освітньої системи «Впевнений старт», що забезпечує цілісність і цільність усіх її складників і об'єднання інтересів і зусиль усіх учасників та націленість на створення умов щасливого проживання дітьми свого дитинства. Методологію представлено сукупним застосуванням наукових підходів (системного, особистісно зорієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, інтегративного) і принципів (інтеграції змісту і видів дитячої діяльності; діалогового формату освітнього процесу; партнерства; пріоритету взаємодії, що підтримує і мотивує; активізації власних сил включеності у спільний процес кожної дитини; часткового делегування дітям певних повноважень для формування соціальної впевненості та укріплення ровесницьких стосунків; забезпечення психоемоційного комфорту та пізнавальної мотивації та інших). Спільність підходів для кожної з вікових груп дають змогу забезпечити наступність у реалізації цілей і завдань дошкільної освіти. Так, наріжний для забезпечення прояву активності особистості дитини, починаючи з молодшого дошкільного

віку, – діяльнісний підхід – створює можливості для самореалізації, самовираження кожному з учасників освітнього процесу. Інтегративний підхід забезпечує формування цілісної реалістичної картини світу дитини, закладає основи світогляду. А реалізація компетентнісного підходу передбачає зміщення акценту з накопичення ЗУНів на здатність і здібність дитини застосовувати засвоєні знання в різноманітних ситуаціях буття, отже, визначає пріоритетність досвіду дитини у всіх специфічних видах діяльності та формування різних компетенцій на рівні, що відповідає її віковим можливостям.

Наступність упровадження програмно-методичного комплексу забезпечується також і єдністю механізмів формування особистісного потенціалу дитини, а саме: довіри, мотивації, надання свободи вибору, осмисленим характером дій тощо. Ціннісні пріоритети пов'язані з орієнтацією на індивідуальні особливості дитини, створення сприятливих умов для формування у неї належної спрямованості, самосвідомості, позитивної самооцінки, самоповаги та шанобливого ставлення до тих, хто її оточує, конструктивних мотивів поведінки, нахилів, потреб характеру, пізнавальних, психічних процесів тощо [4; 5; 6].

Отже, визначені спільні для всіх вікових груп елементи створюють необхідні умови для успішної реалізації специфічного для кожного віку змісту та особливої організації освітнього процесу.

Так, базис для формування картини світу малюків створює уведення їх у навколишній світ через знайомство з властивостями та якостями предметів, речей, що їх оточують. Акцент на сенсорному вихованні і розвитку є стрижневим у змісті освітньої роботи з малюками, він є дуже важливим, адже закладаються основи інтелектуальної діяльності. Тому в молодшій групі вихователь допомагає в різних видах активності засвоїти основні кольори, форми і фігури, показники величини предметів, об'єктів; допомагає навчитися орієнтуватися в просторі і часі. Все це має стати міцним підґрунтям для розуміння на подальших етапах того, як використовувати в різних ситуаціях свої уявлення про предмети, об'єкти, речі, тощо [10; 11; 12]. У середній дошкільній групі має продовжитись робота над розвитком надбань молодшого віку. Діти п'ятого року життя – вже не малюки, але ще й не старші дошкільнята. Вони вже мають певний досвід, уявлення, але потребують підтримки, спрямування, допомоги. Середня група – вік на межі, тож і має особливості з точки зору організації освітньої взаємодії вихователя з дітьми. Якщо в молодшому віці акцент робився на властивостях та якостях природного світу, відомостях про найменування і функціонування

предметів, об'єктів, речей (хто-що, яке, з чого зроблене, для чого існує), то в середньому дошкільному віці засвоєні раніше уявлення і досвід діяння з предметами і речами стають підґрунтям опанування ширших масштабів – не окремих елементів, а цілісної ситуації, що їх безліч трапляється чи може трапитися в житті п'ятирічної дитини: магазин, лікарня, музей, вулиця, ігровий майданчик, ліс, двір, дім, кухня, шафка, дорога, спортивний майданчик тощо. Для дитини надзвичайно важливо усвідомити ті чи інші характеристики конкретних ситуацій – хто, що є обов'язковим її елементом, а щось чи хтось може опинитися в цих умовах випадково. Які дії в цій ситуації є бажаними, а які ні. Ким сама дитина може бути в означених обставинах, яким чином вона може взаємодіяти з іншими [5; 11]. Отже, якщо в молодшому віці концентрують увагу на ознайомлення дітей з властивостями та якостями предметів, об'єктів, речей, щоб навчити дітей ідентифікувати їх, оволодіти способами їх використання, дітей середнього дошкільного віку, які вже мали до того накопичити названі уявлення й уміння, педагоги намагаються навчити орієнтуватися в конкретних життєвих ситуаціях, обирати способи адекватного діяння. Це має закласти підвалини для узагальненого, системного погляду на життєустрій, допомогти дітям осмислити взаємозв'язок усього з усім. Тому в тематиці старшої групи представлені наскрізні теми – Порядок, Пізнання, Рух, Взаємодія і спілкування, – прояви яких можна знайти у будь-якому аспекті життя природи, людства, предметного світу, в мистецтві тощо [6; 12]. Реалізація змісту дітей *молодшого дошкільного віку* має відбуватися в ігровій діяльності, елементарних дослідах, маніпуляціях з предметами і речами, художньо-творчій діяльності. Для успішного перебігу сенсорних процесів, розвитку особистісних якостей конче необхідно забезпечити високий рівень активності малюків, їхньої включеності в різні види діяльності.

Головне призначення вихователя малюків полягає у створенні умов, ситуації, атмосфери, в яких дитина спокійно та органічно, з інтересом та захопленням буде відкривати Світ. Тож провідною в молодшій групі має бути середовищна модель організації освітньої роботи з мінімізацією загальногрупових форм роботи (діти ще просто не готові до них) і переважанням малих форм організації освітнього процесу. Враховуючи спонтанність малюків, їхнє невміння зосереджуватися на тих чи інших видах діяльності, бажання бути одночасно всюди, вихователь має навчитися будувати освітній процес за принципом м'яких кордонів, що виявляється у спокійній реакції вихователя на «вхід» чи «вихід» дитини із спеціально організованої активності (гри, вправи, заняття). Майстерність вихователя

виявиться у відчутті моменту – що є важливим в дану хвилину часу для дитини.

У *середній групі* осмислити різноманітні життєві ситуації має допомогти не лише особливим чином організована пізнавальна, пошукова та інші види діяльності, а, в першу чергу, ГРА. Пріоритетність ігрової діяльності перед іншими видами активності зумовлює особливий спосіб організації освітнього процесу, в якому через різні види активності спочатку збагачуються уявлення, досвід дій дітей стосовно конкретних ситуацій, а потім все це має знайти відображення, відтворення, яскраве емоційне проживання в самостійній сюжетно-рольовій грі. Цікаво прожити підготовчий етап за обраною темою, допомогти дітям наповнитися яскравими враженнями, емоціями в активних пізнавальних, дослідних, художньо-творчих діях, – означає збагатити їхній ігровий задум, надихнути на цікаву ігрову взаємодію.

Збагаченню дитиною *старшого дошкільного віку* життєвого досвіду в різних специфічно дитячих видах діяльності може сприяти проектна модель організації освітнього процесу. Саме вона сприяє не просто запам'ятовуванню певної інформації, а здатності діяти в будь-яких ситуаціях на основі засвоєних раніше знань, виявляти самостійність, організованість, вміння робити вибір, приймати рішення, висловлювати свою думку, пропозицію.

Кожен день має свою структуру, але вона є гнучкою і зголошується з інтересами і намірами дітей у межах передбаченого частинами плану. Все починається з ранкового кола, в якому відбувається згуртування дітей, налаштування на подальшу взаємодію, обговорюються плани на день, розподіляються ролі і доручення. У першій половині дня відбувається достатньо інтенсивна діяльність дітей з пошуку і застосування інформації для реалізації завдань проекту; постійно змінюються темп, види діяльності, форми об'єднання дітей. Важливо привчати дітей перед початком виконання будь-яких завдань, дій замислюватися, чого хочеш досягти, що тобі для того потрібно, яким чином будеш діяти, з ким збираєшся співпрацювати. Це дуже важливо – навчити майбутніх школярів осмислювати свої дії.

Вісім з десяти днів проживання кожної з підтем плану відбувається накопичення у різний спосіб інформації, досвіду, матеріалів тощо для самостійного розгортання дітьми проекту протягом дев'ятого і десятого днів. Причому, на відміну від дітей середньої групи, старші дошкільники мають не тільки виконувати тематично об'єднані завдання, а, працюючи

в командах, планувати свої дії, добирати необхідний матеріал й обладнання, розподіляти ролі, презентувати свої доробки. Доцільно педагогу довіритися дітям та розділити із ними вибір того, що саме буде відбуватись у певний день у групі, йти за дітьми, за їхніми інтересами. Обираючи щось у межах проєкту, що реалізується, педагог радиться з дітьми стосовно окремих тактичних моментів, допомагає їм відчутти свою спроможність приймати рішення, обговорювати варіанти, обирати найкращий із кількох пропонованих.

Організація життєдіяльності в молодшій групі відрізняється особливим темпоритмом – неспішним, з численними повторами. Освітній процес має починатися з опанування молодшими дошкільниками простору групи, майданчика, садочка. Цьому сприяє маркування – спеціальні позначки, що допомагають малюкам знайти потрібне місце за вказівкою, змінити вид діяльності на запропонований, зреагувати на запрошення до столу, спільної гри, на заняття тощо. Малюкам потрібен час навчитися бути поряд з іншими дітьми. Найкращі умови для цього створює правильне зонування території, що дає змогу розосередити, а не скупчувати дітей; створює комфортний клімат. Необхідно поступово привчати їх до правил. Для початку їх всього два: 1) Ми підтримуємо порядок. Тож, брати можна все, але обов'язково треба покласти на місце, 2) Ми дружні один до одного, тому чекай своєї черги. Поступово дітей привчають і до третього правила: Ми слухаємо, коли говорить вихователь. Це надасть можливість призвичаїти дітей до мовленнєвої взаємодії з педагогом і ровесниками.

Структурно щоденна організація життєдіяльності малюків складається з таких елементів, як-то: ранкове коло, спільне коло та вечірне коло. У кожного з них своє призначення. Ранкове коло – час гуртування дітей. Час здійснення основного освітнього навантаження організовується таким чином, щоб переважали малі способи організації дітей на різні види активностей. Вечірне коло – це завершення дня. У кожного кола є свої ритуали, традиції, які поступово складуться в групі. Важливо те, що все це надає можливість дитині відчувати усталеність та захищеність, допомагає призвичаїтись до життя в садочку. Більшу частину дня завдання вихователя полягає забезпечити умови для особистісного самовизначення дітей.

У *середній групі* спектр видів та способів організації діяльності дітьми, залишається майже незмінним і передбачає: діяльність організовану дорослим з усіма дітьми (загальногрупова); об'єднання дітей у підгрупи для спільного виконання завдань (може

відбуватися за ініціативою дорослого чи дітей); індивідуальну роботу з дітьми (знову-таки за ініціативи дорослого чи дитини); самовизначення дітей в різних видах активності з опосередкованим наглядом (керівництвом) з боку дорослого.

Структурно формат дня – ранкове, спільне, вечірнє кола – залишається таким же, як і в молодшому віці. Особливого значення в цьому віці набувають правила і ритуали, при чому з'являються правила, дотримання яких на занятті забезпечує якість засвоєних знань і вмінь. Вони стосуються того, щоб сидіти в колі; дивитися на того, хто говорить; слухати того, хто говорить; говорити по одному, по черзі. Щоб дітям було краще засвоїти правила, використовують ключове слово, яке вихователь промовляє з особливою інтонацією, і відповідний змісту правила знак-символ. Важливо не просто повідомити дітям про правила, а створити ситуацію їх осмислення і відповідального прийняття, привласнення: я буду чинити так, тому що розумію, чому це потрібно.

Як і в усіх вікових групах, за «Впевненим стартом» у *середній групі* передбачено, що кожен день має свій пріоритетний вид діяльності. Всі інші доповнюють її. У такий спосіб є можливість ретельно пропрацювати певні вміння, цілеспрямовано вправляти навички. Розподіл та впорядкування цих специфічно дитячих видів діяльності зроблено у відповідності до нормативів гранично допустимого навантаження на дітей, що враховує різні способи організації дітей (загальногрупові, підгрупові, індивідуальні), засобами і способами різних видів діяльності (читання, досліди, гра, розмова, художня праця тощо).

У *старшій групі* організація життєдіяльності відповідає формату «повний інформаційний день дитини з можливістю його продовження». На день перебування дитини в садочку запропоновано та рівномірно розподілено на першу та другу половини дня різноманітні активності – заняття, ігри, вправи, досліди, спостереження, екскурсії тощо. Включитись в цю діяльність можуть батьки. Для цього в програмно-методичному комплексі «Впевнений старт» передбачено різні засоби-помічники. Як ми вже зазначали, пріоритетною для дітей старшого віку стає проектна модель організації освітнього процесу. Для підтримки інтересу дітей до теми, що проживається, дуже важливо унаочнювати хід і проміжні результати спільної та індивідуальної діяльності дітей. Доцільно орієнтувати дітей на ведення записів для фіксування результатів спостережень, збирання й узагальнення матеріалів спільної діяльності, привчати аналізувати та виправляти свої помилки. Завершується день вечірнім колом. Тут дуже важливо допомагати дітям навчитися

аналізувати день, що минає; оцінювати, що виявилось найцікавішим, що вдалося, а що не дуже, що хочеться повторити чи продовжити, а чого слід уникати. Для дорослих – це рефлексія. А для дітей – відповіді на запитання «Що робимо?, Навіщо?, Кому це потрібно?», без яких сучасна дитина з місця не зрушить.

Для *старших дошкільників* правила мають таке ж велике значення, як і для дітей на попередніх етапах дошкільного віку. Дітей привчають до правил, що стосуються їх власної особистості, їх друзів, дошкільного закладу, великого світу – ми піклуємося про себе; ми піклуємося один про одного; ми піклуємося про наш садочок; ми піклуємося про наш світ. Залишається актуальним алгоритм прийняття правил, як у середній групі. Вихователь створює ситуацію їх осмислення і відповідального прийняття, привласнення: стосовно кожного з правил обговорює, як діти розуміють смисл правила; чому таке правило важливе для життя дітей, що воно їм дає; як діяти в ситуації, якщо правило буде порушено.

Обговорення. Теоретичний аналіз проблеми свідчить, що дотримання принципу наступності є вагомим чинником забезпечення якості засвоєння освітніх програм в умовах неперервної освіти.

Проблема наступності й перспективності в освіті та навчанні у наш час вивчалася як педагогами, так і психологами: А. Богуш [2], О. Кононко [7], Т. Піроженко [14], Т. Степановою [16] та ін. Наступність як дидактичний принцип розглядається науковцями з різних позицій: нормативна функція дидактики, закономірність розвитку освітнього процесу, загально дидактичний принцип [15]. Учені наголошують на необхідності урахування реального рівня розвитку дитини, опертя на нього на наступних етапах навчання для забезпечення органічного, природного продовження розвитку, виховання та навчання, започаткованих на попередніх етапах освіти [6], [13]. На думку І. Перережко, проблема наступності в навчанні – це проблема забезпечення комфортних умов для якісно нового етапу розвитку дитини та розкриття її потенціалу. Принцип наступності в навчанні означає погодженість і взаємозв'язок усіх щаблів освітнього процесу, гарантує його цілісність і єдність. Не втратила актуальності й думка З. Борисової, яка виокремлює в проблемі наступності два взаємопов'язані процеси – перспективність (її вектор, спрямований у майбутнє) і спадкоємність (вектор, спрямований у протилежний бік, успадкування чогось, продовження певної діяльності, справи, певних традицій). Тож на кожному наступному етапі має відбуватися успадкування й подальший розвиток особистісного, діяльнісного,

комунікативного та інших аспектів життя дитини з розумінням того, як вони будуть затребувані на подальших етапах освіти, підґрунтям для формування яких нових якостей, інших можливостей, нового досвіду вони стануть [8].

Висновки. Зроблений зіставний аналіз освітніх програм та методичного забезпечення для різних вікових груп за такими складниками, як мета, зміст, організація освітнього процесу, робота з правилами, дав змогу простежити спільні для усіх груп методологічні засади, єдині наукові підходи і педагогічні принципи, зокрема дотримання принципу наступності. Досвід упровадження програмно-методичного комплексу «Впевнений старт» переконливо довів, що дотримання принципу наступності є надзвичайно важливим не лише на етапі переходу від дошкільної до початкової освіти, а й для переходу від однієї вікової групи до іншої. Адже кожна попередня освітня сходинка забезпечує базу для наступної.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osvit> (дата звернення: 6.08.2021)
2. Богуш А. М. Формування мовної особистості на різних вікових етапах: монографія. Київ: ПНЦ АПН України, 2008. 272 с.
3. Впевнений старт: книга вихователя дітей старшого дошкільного віку: методичний посібник. В трьох частинах. Ч. І. Наук. ред. Т. О. Піроженко, за ред. О. Ю. Хартман. Київ: Українська академія дитинства, 2018. 160 с.
4. Впевнений старт: книга вихователя дітей середнього дошкільного віку: методичний посібник. В трьох частинах. Ч. І. Наук. ред. Т. О. Піроженко, за ред. О. Ю. Хартман. Київ: Українська академія дитинства, 2019. 128 с.
5. Впевнений старт: книга вихователя дітей молодшого дошкільного віку: методичний посібник. В двох частинах. Ч. І. Наук. ред. Т. О. Піроженко, за ред. О. Ю. Хартман. Київ: Українська академія дитинства, 2020. 144 с.
6. Калмикова Л. О. Сучасні проблеми наступності й перспективності та шляхи їх вирішення. Наступність і перспективність у навчанні й вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький: ПХДПУ, 2000. С. 10–15.
7. Кононко О. Л. Становлення особистості у просторі-часі дошкільного дитинства. Творча спадщина Г.С. Костюка та сучасна психологія: зб. матеріалів III з'їзду Т-ва психологів України. Київ: Інститут психології НАПН України, 2000. С. 88-98.
8. Наступність у навчально-виховній роботі дитячого садка і школи: методичний посібник / За ред. З. Н. Борисової. Київ: Освіта, 1985. 96 с.
9. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. Указ Президента України № 344/2013 від 25.06.13 року. URL: http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf (дата звернення: 6.08.2021).
10. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку / [Н. В. Гавриш, Т. О. Піроженко, Т. В. Панасюк, Т. А. Піроженко, О. С. Рогозянський, О. Ю. Хартман, А. С. Шевчук]; За заг. наук. ред. Т. О. Піроженко. Київ: Українська академія дитинства, 2017. 80 с.
11. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей середнього дошкільного віку / [Н. В. Гавриш, В. В. Рагозіна, О. К. Безсонова, Т. О. Піроженко, О. С. Рогозянський, О. Ю. Хартман.]; За заг. наук. ред. Т. О. Піроженко. Київ: Українська академія дитинства, 2019. 64 с.
12. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей молодшого дошкільного віку / [Н. В. Гавриш, Т. О. Піроженко, В. В. Рагозіна, О. С. Рогозянський, О. Ю. Хартман, А. С. Шевчук]; За

заг. наук. ред. Т. О. Піроженко. Київ: Українська академія дитинства, 2017. 80 с.

13. Перережко І. П. Проблеми наступності в навчанні. Початкова освіта. 2006. № 42(378). С. 7–9.

14. Піроженко Т. О. Особистість дошкільника: перспективи розвитку: науково-методичний посібник. Серія «Дитина замовляє розвиток». Тернопіль: Мандрівець, 2010. 128 с.

15. Проблеми наступності і перспективності дошкільної та початкової освіти. Дубяга С. М., Фефілова Т. В., Ткаченко С. В. URL: http://rmkboguslav.at.ua/Rmk/Seminaru/1_klas/Dop.doc. (дата звернення: 6.08.2021).

16. Степанова Т. М. Трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки: методологія, теорія, практика (кінець XIX – XX ст.). *Автореферат... допра нед. наук.* Одеса: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2011. 44 с.

References

1. *Bazovyi komponent doshkilnoi osvity* [Basic component of preschool education]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/en/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osvit>

2. Bohush, A. M. (2008). *Formuvannia movnoi osobystosti na riznykh vikovykh etapakh*: [Formation of language personality at different age stages]. Kyiv: PNTs APN Ukrainy.

3. *Vpevnenyi start: knyha vykhovatelii ditei starshoho doshkilnoho viku* [Sure Start: The book of the educator of children of senior preschool age]. (2018). Kyiv: Ukrainska akademiia dytynstva.

4. *Vpevnenyi start: knyha vykhovatelii ditei serednoho doshkilnoho viku* [Sure Start: The book of the educator of children of middle preschool age]. (2019). Kyiv: Ukrainska akademiia dytynstva.

5. *Vpevnenyi start: knyha vykhovatelii ditei molodshoho doshkilnoho viku* [Sure Start: The book of the educator of children of junior preschool age]. (2020). Kyiv: Ukrainska akademiia dytynstva.

6. Kalmykova, L. O. (2000). Suchasni problemy nastupnosti y perspektyvnosti ta shliakhy yikh vyrishennia [Modern problems of continuity and prospects and ways to solve them]. *Nastupnist i perspektyvnist u navchanni y vykhovanni ditei doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku: zb. nauk. prats* (pp. 10-15.). Pereiaslav-Khmelnitskyi: PKhDPU.

7. Kononko, O. L. (2000). Stanovlennia osobystosti u prostori-chasi doshkilnoho dytynstva [Formation of personality in the space-time of preschool childhood]. *Tvorcha spadshchyna H.S. Kostiuka ta suchasna psykholohiia: zb. materialiv III zizdu T-va psykholohiv Ukrainy* (pp. 88-98). Kyiv: Instytut psykholohii NAPN Ukrainy.

8. Borysova, Z. N. (Ed.). (1985). *Nastupnist u navchalno-vykhovnii roboti dytiachoho sadka i shkoly* [Continuity in the educational work of kindergarten and school]. Kyiv: Osvita.

9. The President of Ukraine. (2013). *Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na 2012-2021 roky* [National strategy for the development of education in Ukraine for 2012-2021]. (*Decree No. 344/2013, 25 June*). Retrieved from http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf

10. Havrysh, N. V., Pirozhenko, T. O., Panasiuk T. V., Rohozianskyi, O. S., Hartman, O. Yu., & Shevchuk, A. S. (2017). *Osvitnia prohrama «Vpevnenyi start» dlia ditei starshoho doshkilnoho viku* [Educational program «Sure Start» for children of senior preschool age]. Kyiv: Ukrainska akademiia dytynstva.

11. Havrysh, N. V., Rahozina, V. V., Bezsonova, O. K., Pirozhenko, T. O., Rohozianskyi, O. S., & Hartman, O. Yu. (2019). *Osvitnia prohrama «Vpevnenyi start» dlia ditei serednoho doshkilnoho viku* [Educational program “Sure start” for middle preschool age]. Kyiv: Ukrainska akademiia dytynstva.

12. Havrysh, N. V., Pirozhenko, T. O., Rahozina, V. V., Rohozianskyi, O. S., Hartman, O. Yu., & Shevchuk, A. S. (2017). *Osvitnia prohrama «Vpevnenyi start» dlia ditei molodshoho doshkilnoho viku* [Educational program «Sure Start» for children of junior preschool age]. Kyiv: Ukrainska akademiia dytynstva.

13. Pererezhko, I. P. (2006). Problemy nastupnosti v navchanni [Problems of continuity in learning]. *Pochatkova osvita, 42(378), 7–9*.

14. Pirozhenko, T. O. (2010). *Osobystist doshkilnyka: perspektyvy rozvytku* [Preschooler’s personality: Prospects of development]. Ternopil: Mandrivets.

15. Dubiaha, S. M., Fefilova, T. V., & Tkachenko, S. V. *Problemy nastupnosti i perspektyvnosti doshkilnoi ta pochatkovoї osvity* [Problems of continuity and prospects of preschool and primary education]. Retrieved from http://rmkboguslav.at.ua/Rmk/Seminaru/1_klas/Dop.doc.

16. Stepanova, T. M. (2011). *Transformatsii zmistu peredshkilnoi osvity v istorii rozvytku vitchyznianoї doshkilnoi pedahohiky: metodolohiia, teoriia, praktyka (kinets XIX – XX st.)* [Transformations of the content of preschool education in the history of development of domestic preschool pedagogy: Methodology, theory, practice (end of XIX – XX centuries)]. Dissertation Abstract, Odessa).

Natalia Havrysh,
Doctor of Sciences in Education,
Chief Researcher,
Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine,
Kyiv

CONTINUITY IN IMPLEMENTING THE PROGRAM-METHODOLOGICAL COMPLEX “SURE START” AT DIFFERENT STAGES OF PRESCHOOL EDUCATION

Abstract. *The article is devoted to the disclosure of the following possibilities of content and procedural characteristics of implementing the program-methodological complex «Sure Start» of different age groups of preschool education as a factor in ensuring the quality of preschool education. Among the leading principles of implementing program-methodological complex “Sure Start” as an educational system of continuity has a special place as a principle that should ensure unity, interconnection and consistency of purpose, content, methods, forms of education and upbringing taking into account age characteristics of children at related levels education.*

The purpose of the article is to reveal the continuity of the content and procedural characteristics of the implementation of the program-methodological complex «Sure Start» of different age groups of preschool education as a factor in ensuring the quality of preschool education.

Comparative analysis of educational programs “Sure Start” and methodological support for them for children of junior, middle and senior preschool age gave the opportunity to identify common and different principles and approaches how to organize the educational process, purpose, content, models of educational process, methods and means of teaching, education and development of children, to trace continuity in the mentioned elements of the organization of childhood. Common to all age groups is the methodological basis of the educational system «Sure Start», which ensures an integrity of all its components and the unification of interests and efforts of all participants, as well as the focus on creating a happy living environment for children. The continuity of the introduction of the program-methodological complex «Sure Start» is also ensured by the unity of the mechanisms of formation of the child’s personal potential and value priorities. Common to all age groups identified elements create the necessary conditions for the successful implementation of age-specific content, special organization of the educational process and work with the rules.

Key words: *continuity, program-methodological complex “Sure Start”, junior preschool age, middle preschool age, senior preschool age, content, educational process, rules.*

Стаття надійшла до редакції 03.08.2021.
Стаття прийнята до публікації 02.09.2021.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2021-25-1-85-94>

УДК 37.018.1:173:165.742.

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-9761-9031>**Людмила Гончар,**

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,

Інститут проблем виховання НАПН України,

м. Київ

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНОЇ СФЕРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У МІЖСОБИСТІСНІЙ ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ

Анотація. Статтю присвячено проблемі дослідження рівня сформованості гуманних взаємин з боку молодших школярів за критерієм «Емоційно-ціннісне ставлення». Виходячи з того, що «гуманні батьківсько-дитячі взаємини» - це такі двосторонні динамічні суб'єкт-суб'єктні міжособистісні зв'язки, основою яких є синтез моральних знань, мотивів, почуттів, що зумовлює усвідомлене обопільне емоційно-ціннісне ставлення батьків і дітей, яке стійко виявляється в реальній поведінці, автором визначено трьохкомпонентну структуру гуманних взаємин між батьками і дітьми молодшого шкільного й підліткового віку, котра містить когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінково-діяльнісний компоненти. Показниками емоційно-ціннісного компонента було визначено: здатність розпізнавати власні емоційні стани та прояви, емоційно-ціннісне ставлення до батьків, потреби відчувати переживання батьків, емпатійно їм співчувати; потреба і бажання діяти згідно з моральними нормами, добровільно ухвалювати моральні рішення задля блага батьків; здатність до рефлексії.

За допомогою показників емоційно-ціннісного критерію та комплексу взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих діагностичних методів та методик (адаптована методика Є. Лістік «Оціни власні емоції, метод проєктивного малюнка «Моя сім'я», методика Д. Біджієвої «Шкала прихильності дитини до членів своєї сім'ї», методика І. Дерманової «Що таке добре і що таке погано» та ін.) молодших школярів було умовно розподілено на 3 групи. Першу групу склали молодші школярі, які повною мірою усвідомлюють емоції своїх батьків, мають потреби відчувати переживання батьків, керувати своїми емоціями та готові емпатійно співчувати батькам; взаємини з батьками характеризуються відсутністю конфліктів. До 2-ї групи належали діти, котрі не повною мірою розпізнають емоції батьків; не завжди готові виявляти емпатійність у взаєминах з батьками. Третю групу склали молодші школярі, у яких майже не спостерігається емпатійне співчуття батькам, характер емоційного ставлення до батьків є негативним, міра задоволення спілкування з батьками є низькою; взаємини характеризуються наявністю регулярних конфліктів.

Практичне значення статті полягає у тому, що її матеріали можуть використовуватися в організації виховної роботи закладів загальної освіти, підготовки педагогів і педагогічної практики студентів.

Ключові слова: молодші школярі, батьки, сім'я, міжособистісні взаємини, емоційно-ціннісний критерій.

© Людмила Гончар, 2021

Вступ. Сім'я є основним соціальним інститутом, який відповідає за повноцінне виховання, навчання і розвиток дитини. Ефективність сімейного виховання значною мірою визначають взаємини між батьками і дітьми. Разом з тим сучасні батьки, не володіючи достатньою мірою знаннями щодо специфіки розвитку і виховання дитини, її вікових та індивідуальних особливостей, вибудовують процес виховання інтуїтивно і хаотично. Це,

щонайменше, веде до морального зубожіння, неблагополуччя, психологічної кризи неповнолітніх, водночас знижує ефективність виховної і духовної функцій сім'ї, спричиняє дисгармонічність взаємин між її членами, напруженість внутрішньо сімейної атмосфери.

Отже, існує потреба у зміцненні сімейних міжособистісних взаємин, зокрема підвищенні вимог до формування у молодших школярів здатності до емпатійного сприйняття батьків, інших людей на основі гуманістичних моральних цінностей.

Мета і завдання. Метою статті є висвітлення результатів педагогічної діагностики гуманних батьківсько-дитячих взаємин з боку дітей молодшого шкільного віку за критерієм «Емоційно-ціннісне ставлення».

Результат педагогічної діагностики молодших школярів полягав у визначенні: характеру самооцінки у дітей молодшого шкільного віку; здатності до емпатійного сприйняття батьків, інших людей; здатність відчувати переживання батьків, готовність виявляти емпатійність у взаєминах з батьками; умовних груп молодших школярів за рівнями сформованості гуманних взаємин з батьками за означеним критерієм.

Методи дослідження. З метою одержання достовірних даних щодо виявлення емоційно-ціннісних поціновувань молодших школярів було використано комплекс взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих діагностичних методів та методик, зокрема: адаптована методика Є. Лістік «Оціни власні емоції» [7], метод проєктивного малюнка «Моя сім'я» [8], методика Д. Біджієвої «Шкала прихильності дитини до членів своєї сім'ї» [1], тест «Діагностика емоційних взаємин у сім'ї» [6], методика І. Дерманової «Що таке добре і що таке погано» [4], статистичні методи опрацювання інформації.

Звернення під час педагогічної діагностики молодших школярів до *тестування* зумовлювалося досить високим рівнем об'єктивності. Вона забезпечувалася: створенням однакових умов для всіх респондентів; певним обмеженням часу тестування залежно від віку респондентів, змісту та завдань тестування; однозначністю інструкцій і забезпеченням чіткого розуміння респондентами того, що слід зробити; обробкою результатів за допомогою чітко визначених статистичних методів.

Особливістю дітей молодшого шкільного віку є здатність легше зрозуміти емоції, які виникають у знайомих їм життєвих ситуаціях. Проте діти цього віку не завжди можуть висловити емоційні переживання словами. Тому для більш об'єктивного з'ясування емоційно-ціннісного ставлення дітей молодшого шкільного віку до себе та членів своєї сім'ї використовували метод проєктивного малюнка. Протягом усієї експериментально-дослідної

роботи з дітьми молодшого шкільного віку проводилось систематичне (опосередковане і відкрите) *педагогічне спостереження*. Застосування цього методу діагностики спрямовувалося на виявлення притаманних молодшим школярам мотивів, якими дитина керується в своїх діях, коли йде на контакт з іншими людьми.

Констатувальний етап дослідно-експериментальної роботи охопив 518 молодших школярів із загальноосвітніх навчальних закладів м. Києва, Київської, Тернопільської, Миколаївської, Житомирської та Черкаської областей.

Результати дослідження. На етапі дослідно-експериментальної роботи, метою якого було визначення рівня сформованості гуманних взаємин з боку молодших школярів за критерієм «Емоційно-ціннісне ставлення», брали до уваги те, що молодший шкільний вік характеризується підвищеною чутливістю, сприйнятливістю, розвитком соціальних емоцій: вчинки набувають певного сенсу, встановлюється емоційна єдність з іншими людьми, насамперед, з батьками, формується здатність співчувати, виникає потреба передавати свої переживання іншим, дитина починає оволодівати мовою почуттів. Зміни в емоційній сфері молодшого школяра впливають на характер його поведінки: дитина стає більш стриманою у вираженні своїх емоцій, зростає розуміння характеру переживань інших людей та здатність до співпереживання їхнього емоційного стану. У цьому віці спостерігається інтенсивний розвиток морально-етичних почуттів, які набувають більш стійкого характеру, в порівнянні з дошкільним віком, а також більш інтенсивне формування соціально позитивних переживань.

З метою з'ясування здатності молодших школярів оцінювати і розрізняти власні емоційні стани та прояви, співвідносити їх з вимогами батьків застосовувалась адаптована методика Є. Лістік «Оціни власні емоції» [7].

Результати діагностики за цією методикою дозволили зробити такі висновки. Перша частина роботи не викликала у молодших школярів жодних труднощів: переважна більшість дітей (65,2 %) швидко і правильно зорієнтувалася (з невеликими похибками) у значеннях різних піктограм, змогла вірно визначити три найкращі і три найгірші, на їх погляд, емоції, зуміла досить об'єктивно оцінити свої емоції у момент діагностики (переважав вибір піктограми з позитивними емоціями). Ця група дітей співвідносила з середнім рівнем прояву емпатійних станів.

Із наступним завданням – диференціювати і співвіднести свої емоції і почуття щодо представлених сюжетів – досить успішно справились лише 15,6 % дітей молодшого шкільного віку. Відносно першого сюжету, діти цієї групи обрали – подив, смуток, жаль;

другого – смуток, подив, образу; третього – сором і смуток; четвертого – смуток, жаль; п'ятого – радість, мрійливість. Всі обрані позиції відповідали високому рівню уміння диференціювати власні почуття співвідносити їх з вимогами дорослих, зокрема, батьків, а також визначали наявність доброзичливого ставлення до навколишніх, навіть у ситуації образи чи агресії.

За результатами методики групу, яка відповідає низькому рівню сформованості здатності оцінювати власні емоційні стани та співвідносити їх із вимогами дорослих (18,2 %), склали діти, які неадекватно, а подекуди навіть агресивно реагували на запропоновані ситуації. Реакцією дітей цієї групи на перших два сюжети були – злість, роздратованість, образа, настороженість; їхні пояснення носили агресивний характер. До цієї ж категорії належали діти, які не змогли адекватно оцінити ситуацію та визначитися зі своїми емоціями.

Діти молодшого шкільного віку легше розуміють емоції, які виникають у знайомих їм життєвих ситуаціях, проте не завжди можуть висловити емоційні переживання словами. Тому для більш об'єктивного з'ясування емоційно-ціннісного ставлення дітей молодшого шкільного віку до себе та членів своєї сім'ї використовували метод проєктивного малюнка «Моя сім'я» [8].

Аналіз малюнків виявив, що емоційний стан більшості дітей молодшого шкільного віку – позитивний (74,5 %). Малюнки переважно були досить яскравими, зображення людей чіткими. Близько третини дітей (30,4 %) зобразили себе на одному рівні з батьками, що вказує на позитивне сприйняття себе та високу самооцінку. Нечисельними були зображення (22,5 %), на яких дитина й батьки тримаються за руки, що засвідчує тісний психологічний контакт між ними. Лише на 7,3 % дитячих малюнках люди зображені із чітко окресленими пальцями рук, що говорить про розвинену здатність дитини до взаємодії з оточуючими. На 18,6 % малюнків діти не зобразили себе у колі сім'ї, аргументуючи це різними причинами: «Я у школі», «Я граюся в іншій кімнаті», «Я у бабусі». Це свідчить про низький статус та відмежованість дитини від сімейних взаємин. Близько третини молодших школярів (35,2 %) зобразили себе непропорційно малими у порівнянні з фігурами батьків на малюнку, що засвідчило їхню низьку самооцінку. Завдяки аналізу окремих деталей, з'ясувалось, що 60,3 % дітей чітко зобразили шию і 35,4 % – дрібні предмети, що інтерпретувалося як здатність керувати своїми почуттями та стримувати емоції, що загалом є цінним для формування гуманних взаємин.

З метою з'ясування умінь та потреб молодших школярів відчувати переживання батьків, готовність виявляти емпатійність у взаєминах з ними використовувалась методика Д. Біджієвої «Шкала прихильності дитини до членів своєї сім'ї» [1].

Процедурна робота за цією методикою полягала в тому, що дітям пропонувалось відповісти на наведені вчителем запитання шкали прихильності (10 запитань). Молодшим школярам пропонувалось обрати відповіді на поставлене запитання: «Якби я був чарівником, я ... (варіанти відповідей були наведені). Після відповідей дітей на всі 10 запитань підраховувалась загальна кількість вибірок стосовно кожного члена сім'ї, причому одна вибірка прирівнювалась до одного балу. Бралось до уваги, що той із сім'ї, який набрав найбільшу кількість балів, був тою людиною, до якої дитина відчуває найбільшу прихильність; натомість, член сім'ї, який набрав найменшу кількість балів або не набрав жодного балу, вважався джерелом дискомфорту дитини в сім'ї.

З'ясувалось, що молодші школярі відчувають найбільшу прихильність до мами, до того ж результати вибірки відповідей хлопців і дівчат майже не відрізнялись. Тато посів друге місце за шкалою прихильності – він фігурував у відповідях 34,1 % і 1–2-х класів і 37,4 % дітей 3–4-х класів), третє – бабуся (дідусь) – 23,8 % дітей 1–2-х класів і 20,2 % дітей 3–4-х класів відповідно. Отримані дані засвідчили, що сестра (брат) зайняли останнє місце за шкалою прихильності, що пояснюється, на наш погляд, наявністю ревнощів і суперництва до сиблінгів.

З метою перевірки достовірності даних про міру і характер прихильності молодших школярів до батьків паралельно застосовували тест «Діагностика емоційних взаємин у сім'ї» [6].

Запроваджуючи цю методику, дітей молодшого шкільного віку вводили в ігрову ситуацію «Пограємо в пошту». Дитину просили виконати роль «листоноші» і надіслати листи собі, іншим членам сім'ї та пану «Незнайомцю» (якщо не було інших адресатів). Після цього дитині пропонували прочитати у випадковому порядку висловлювання на картках, пропонували обрати для них адресатів. Обрані картки дитина кидала в скриньки, що розміщались біля відповідних фігур членів сім'ї, обраних дитиною в якості адресата. Висловлюваннями були: а) твердження, які свідчили про позитивне чи негативне ставлення до членів сім'ї, до себе; б) висловлювання позитивного чи негативного змісту, що свідчили про ставлення членів сім'ї до дитини в її уявленні; в) висловлювання, які свідчили про ставлення з боку батьків, що не відповідають віку дитини, приміром, про надлишок турботи

й опіки з боку батьків.

Результати діагностики підтвердили, що для дітей молодшого шкільного віку більш значущими є взаємини з матір'ю (62,3 % учнів 1–2-х класів та 59,5 % учнів 3–4-х класів засвідчили позитивне ставлення до матері). До батька відповідне ставлення виявило 37,7 % учнів 1–2-х класів та 40,5 % учнів 3–4-х класів. Узагальнені результати із зафіксованою відмінністю у ставленні дітей молодшого шкільного віку до кожного з батьків відображено в табл. 1.

Таблиця 1

Характер ставлення дітей молодшого шкільного віку до батьків, %

Характер ставлення	З боку дітей		З боку батьків	
	До батька	До матері	Від батька	Від матері
Позитивне	37,4	67,4	47,6	83,2
Амбівалентне	54,5	32,6	39,6	16,8
Негативне	8,1	0	12,8	0

Отже, за критерієм «Емоційно-ціннісне ставлення» умовно було виокремлено 3 групи молодших школярів.

Першу групу дітей молодшого шкільного віку (13,4 %) вирізняло те, що вони показали вміння розпізнавати власні емоційні стани та прояви, здатність усвідомлювати емоції своїх батьків; наявність потреби відчувати переживання батьків, у разі необхідності їм співчувати й співпереживати; стійке позитивне ставлення до норм міжособистісної взаємодії в сім'ї, готовність їх виконувати задля батьків. Ця група дітей відповідала високому рівню сформованості гуманних взаємин до батьків з боку дітей молодшого шкільного віку за емоційно-ціннісним компонентом.

Другу групу (52,6 %) склали діти молодшого шкільного віку, які показали часткове вміння розпізнавати власні емоційні стани та прояви, ситуативну здатність усвідомлювати емоції своїх батьків. Діти цієї групи загалом усвідомлюють потреби відчувати переживання батьків, хоча не завжди здатні їм емпатійно співчувати й співпереживати; їм притаманне позитивне ставлення до норм міжособистісної взаємодії в сім'ї, проте готовність їх виконувати задля батьків є ситуативною. Ця група дітей відповідала середньому рівню сформованості гуманних взаємин до батьків за критерієм «емоційно-ціннісне ставлення».

До 3-ї групи (відповідає низькому рівню) належали діти молодшого шкільного віку, які продемонстрували недостатню здатність розпізнавати власні емоції та емоції батьків,

неусвідомлення потреби відчувати переживання батьків, емпатійно їм співчувати й співпереживати; неготовність виконувати норми міжособистісної взаємодії заради батьків. Таких дітей було 34,8 %.

Ці дані вказують на те, що загалом дітей молодшого шкільного віку характеризує недостатнє емоційно-ціннісне ставлення до батька і матері.

Обговорення. Дослідники проблем сімейного виховання дітей [10] вказують на те, що розвиток емоційної сфери дитини великою мірою залежить від особливостей її емоційних контактів із батьками: в сім'ях, де наявні гуманні взаємини, в основі яких - чуйність і сердечність, повага і любов, у дітей ефективніше формуються позитивні якості – доброзичливість, здатність до співпереживання, вміння вирішувати конфліктні ситуації тощо. Діти з цих сімей більшою мірою схильні до адекватного усвідомлення свого образу «Я», його цілісності. Завдяки своїй комунікабельності ці діти здатні долучатися в активно-позитивній формі до груп однолітків (за авторитарного типу ставлення батьків до дітей, формування означених якостей може набувати спотворених форм).

Відзначимо, що на сьогодні не так багато вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних досліджень, які були б присвячені педагогічній діагностиці міжособистісних взаємин батьків і дітей. Однак, певні аспекти даного питання проаналізовано у попередніх працях автора [3; 10].

Представники сімейної терапії [11; 12] акцентують на тому, що для з'ясування окремих характеристик сім'ї потрібно дослідити взаємини між її членами та взаємодію її різноманітних параметрів; кожна підсистема має специфічні функції, ставить певні вимоги до своїх членів та вирізняється такими факторами, як покоління, стать, інтереси. Дослідник Г. Спенсер розглядає сім'ю як соціальну групу, що має нормативну структуру, усталену в суспільстві. Зокрема, наголошуючи на мультифункціональності сім'ї, вчений вважає, що до її обов'язків належить низка завдань, пов'язаних із репродуктивністю, захистом і соціалізацією дитини, релігійністю, формуванням її морально-духовних цінностей, економічною кооперацією, та задоволенням потреб – особистих і соціальних. Неодмінною умовою вияву життєдіяльності сім'ї є розподіл праці між її членами. Таким чином, згідно цих досліджень, сім'я є автономною щодо суспільства [9].

Результати нашого дослідження [3] переконують у тому, що ефективність формування гуманних взаємин між батьками та дітьми залежить від участі у цьому процесі сім'ї та школи, оскільки сучасна сім'я, хоч і є головною ланкою у вихованні дитини, проте не може

виховувати дитину ізольовано. На разі сім'я і школа є рівноправними виховними інституціями, які взаємодіють на засадах партнерства, а також взаємозумовлюють і взаємозбагачують одна одну. Це передбачає розуміння сім'ї як суб'єкта саморозвитку і саморегуляції, системи, яка має свої структурні, функціональні й генетичні зв'язки. Гуманно-ціннісний підхід до організації виховної роботи у середовищі сім'ї і школи, з одного боку, забезпечує самореалізацію окремого індивіда, з іншого – сприяє повноцінному розвитку суспільства.

Висновки. У статті висвітлюється окремі позиції педагогічної діагностики дітей молодшого шкільного віку з проблеми формування гуманних міжособистісних взаємин у сім'ї.

Достовірність методів, застосованих у дослідженні, підтверджується результатами експериментальної діяльності, порівнянням результатів дослідження з іншими вибірками, що дозволило виявити основні проблеми, тенденції та шляхи їх вирішення.

За результатами нашого дослідження з'ясовано, що найбільш чисельною є група молодших школярів, котрі не повною мірою розпізнають емоції батьків; не завжди готові виявляти емпатійність у взаєминах з батьками. Досить значущою виявилась чисельність дітей, у яких майже не спостерігається емпатійне співчуття батькам, характер емоційного ставлення до батьків є негативним, міра задоволення спілкування з батьками є низькою; взаємини характеризуються наявністю регулярних конфліктів. Встановлено, що причиною цього є наявність ряду недоліків у сімейному вихованні дітей досліджуваної категорії, а саме: гіпер- або гіпоопіка над дітьми, невміння вирішувати конфліктні ситуації, відсутність розумного поєднання любові й вимогливості до дитини, низький рівень батьківської компетентності, недостатній освітній і педагогічний потенціал, авторитарний стиль спілкування, невміння розумно організувати життєдіяльність сім'ї та ін.

Практичне значення статті полягає у тому, що її матеріали можуть використовуватися в організації виховної роботи закладів загальної освіти, підготовки педагогів і педагогічної практики студентів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальшого вивчення потребує проблема гуманізації взаємин батьків і дітей старшого шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи, а також формування гуманних взаємин у різних типах сімей.

Список використаних джерел

1. Биджиева Д. Дж. Психолого-педагогические условия развития взаимопонимания родителей и детей в многодетной семье. Дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. Алиева, Карачаевск, 2008. 254 с.
2. Витакер К. Полуночные размышления семейного терапевта. Москва: Класс, 1998. 144 с.
3. Гончар Л. В. Формування гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку: монографія. Київ: ТОВ «Задруга», 2017. 360 с.
4. Дерманова И. Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития. Санкт-Петербург: Речь, 2007, С. 123
5. Закон України «Про освіту». № 2145-VIII. (2017).
6. Лидерс А. Г. Психологическое обследование семьи: Учебное пособие-практикум для студентов факультетов психологии высших учебных заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2006. 432 с.
7. Листик Е. М. Методика изучения способности детей 5-7-летнего возраста к распознаванию эмоциональных состояний. Психолог в детском саду. № 4. 2003. С. 3-19.
8. Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. Москва: ВЛАДОС, 2005. 158 с.
9. Спенсер Г. Синтетическая философия (в кратком изложении Говарда Коллинза). Киев: Ника-Центр. 1997. 307 с.
10. Шахрай В. М. (Ред.), Алексеенко Т. Ф., Гончар Л. В., Канишевська Л. В., Малиношевський Р. В. Цінність життя підлітка: світоглядні орієнтири: монографія. Київ. 2019. 136 с.
11. Bowen M. Family Therapy in Clinical Practice NY: Jason Aronson, 1978.
12. Minuchin S., Nichols P. Family healing: Tales of hope and renewal from family therapy. New York: The Free Press, 1993.
13. Siegal, M. Are sons and daughters treated more differently by fathers than by mothers? Developmental Review, 7. 1987. P. 183-209.

References

1. Bidzhieva, D. D. (2008). *Psikhologo-pedagogicheskie usloviia razvitiia vzaimoponimaniia roditelei i detei v mnogodetnoi seme* [Psychological and pedagogical conditions for the development of mutual understanding between parents and children in a large family] (PhD dissertation, Karachaevesk).
2. Vitaker, K. (1998). *Polunochnye razmyshleniia semeinogo terapevta* [Midnight reflections of the family therapist]. Moscow: Klass.
3. Honchar, L. V. (2017). *Formuvannia humannykh vzaiemyn batkiv z ditmy molodshoho shkilnoho i pidlitkovoho viku* [Formation of humane relationships of parents with children of primary school and adolescence]. Kyiv: TOV "Zadruha".
4. Dermanova, I. B. (2002). *Diagnostika emotsionalno-nravstvennoho razvitiia* [Diagnosis of emotional and moral development]. Saint-Petersburg: Rech.
5. *Zakon Ukrainy «Pro osvitu»* [Law of Ukraine «On Education»]. № 2145-VIII. (2017).
6. Liders, A. G. (2006). *Psikhologicheskoe obsledovanie semi* [Psychological examination of the family]. Moscow: Izdatelskii tsentr «Akademiiia».
7. Listik, E. M. (2003). Metodika izucheniiia sposobnosti detei 5-7-letnego vozrasta k raspoznavaniiu emotsionalnykh sostoianii [Methods of studying the ability to recognize emotional states for children 5-7 years of age]. *Psikholog v detskom sadu*, 4, 3-19.
8. Smirnova, E. O., Kholmogorova, V. M. (2005). *Mezhlichnostnye otnosheniia doshkolnikov: diagnostika, problemy, korrektsiia* [Interpersonal relationships of preschoolers: Diagnosis, problems, correction]. Moscow: VLADOS.
9. Spenser, G. (1997). *Sinteticheskaia filosofiiia (v kratkom izlozhenii Govarda Kollinza)* [Synthetic philosophy (summarized by Howard Collins)]. Kyiv: Nika-Tsentr.
10. Shakhrai, V. M. (Eds.), Alieksieienko, T. F., Honchar, L. V., Kanishevskaya, L. V., Malynoshevskiy, R. V. (2019). *Tsinnist zhyttia pidlitka: svitohliadni oriientyry* [The value of adolescent life: Worldviews]. Kyiv.

11. Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. New York: Jason Aronson.
12. Minuchin, S., & Nichols, P. (1993). *Family healing: Tales of hope and renewal from family therapy*. New York: The Free Press.
13. Siegal, M. (1987). Are sons and daughters treated more differently by fathers than by mothers. *Developmental Review*, 7, 183-209.

Liudmyla Honchar,
Doctor of Sciences in Education, Senior Researcher,
Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine,
Kyiv

THE RESEARCH OF EMOTIONAL AND VALUE SPHERE OF PRIMARY PUPILS IN INTERPERSONAL RELATIONSHIPS WITH PARENTS

Abstract. *The article is devoted to the problem of research of the level of humane relationships formation by primary pupils on the criterion “Emotional-value attitude”. Based on the fact that «humane parent-child relationships» are such bilateral dynamic subject-subject interpersonal relationships, which are the foundation for the synthesis of moral knowledge, motives, feelings that determines the conscious mutual emotional and value attitudes of parents and children who are persistently manifested in real behavior, the author has identified a three-component structure of humane relationships between parents and children of primary school and teenagers, which contains cognitive, emotional, value and behavioral components. The indicators of emotional-value component were determined: the ability to recognize their own emotional states and manifestations, emotional-value attitude towards parents, need to feel the experience of parents, empathize with them; the need and desire to act in accordance with moral standards, to make moral decisions voluntarily for the benefit of parents; the ability to reflect.*

Using indicators of emotional-value criterion and a set of interrelated and complementary diagnostic methods and techniques (the adapted method by E. Listik «Assess your own emotions, the method of projective drawing “My family”, the method by D. Bidzhiyeva “Scale of a child’s attachment to members of his or her family”, the method by I. Dermanova “What is good and what is bad”, etc.) of primary pupils were conditionally divided into three groups. The first group consisted of primary pupils who are fully aware of their parents’ emotions, the need to feel their parents’ feelings, manage their emotions, and who are ready to empathize with their parents; relationships with parents are characterized by a lack of conflicts. The second group included children who did not fully recognize their parents’ emotions; who are not always ready to show empathy in their relationships with their parents. The third group consisted of teenagers who had almost no empathy for parents, the emotional attitude towards parents is negative, as well as the degree of satisfaction with communication with their parents is low; relationships are characterized by the presence of regular conflicts.

The practical significance of the article is that its materials can be used in organizing educational work of institutions of general education, teacher training and pedagogical practice of students.

Key words: *primary pupils, parents, family, interpersonal relationships, emotional-value criteria.*

Стаття надійшла до редакції 05.08.2021
Стаття прийнята до публікації 24.09.2021

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2021-25-1-95-109>

УДК 376.011.33–056. 26.:37.03:374.71

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-6459-806X>

Iryna Hudym,
PhD in Pedagogy, Senior Researcher,
Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine,
Kyiv

EDUCATIONAL SUPPORT TEAMS (EST) AS A COMPONENT OF AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN INSTITUTION OF PRESCHOOL EDUCATION

Abstract. *The article is devoted to the main tasks and functions of the educational support team for children with special educational needs in institution of preschool education. Creating the educational support team is an important component of ensuring an inclusive educational environment and equal access to educational services for children with special educational needs. In view of this, the aim of the article is to determine the structure and stages of formation of the support team in preschool education in accordance with current legislation, justification of the mission, functions, principles and methods of the team, determining the role of full-time and part-time team member, the features of team interaction, including with the child's parents, determination of optimal results and features of the support team in the preschool institution.*

To implement the outlined objectives of the study, general scientific research methods were used: theoretical analysis and synthesis to determine the structure and stages of the formation of the educational support team, justification of the mission, functions and principles of the team; method of comparison – features of team functioning in a preschool institution; empirical research methods: observation – to study the experience, methods and techniques of work and interaction between team members; survey – to find out the problematic moments and difficulties in the activity; modeling and forecasting – to form action plans and select optimal methods and methods of work aimed at achieving optimal results in ensuring equal access to educational services for preschoolers with special educational needs in an inclusive educational environment.

According to the results of the research theoretically substantiated the principles of the educational support team in institution of preschool education, identified the main stages and methods of teamwork, features of cooperation, interaction and communication between team members and parents, proposed a model of activity and proved the effectiveness of the educational support team in creating an individual program to support a preschooler with special educational needs.

The future research is seen in creating of technologies for the development of children with special educational needs in an inclusive educational environment of institution of preschool education, substantiation of means of adapting the content of the standard of preschool education for children with special educational needs in inclusive education.

The research materials are intended for administrations, teachers and psychologists, assistants to educators of institutions of preschool education, specialists of inclusive resource centers, parents of children with special educational needs.

Key words: *preschoolers with special educational needs, educational environment, the educational support team, inclusive education, institution of preschool education.*

© *Ірина Гудим, 2021*

Introduction. The creation of an inclusive educational environment that meets the educational needs of all participants in the educational process in Ukraine is declared by the

National Strategy for Barrier-Free Space in Ukraine until 2030, approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine [15].

Intensification of implementing inclusive education of children with special educational needs at different levels of education actualizes the scientific and practical search for solutions to the problems of ensuring modern international standards of quality education and equal access to it for all applicants. At the same time, considerable attention of researchers is focused on the issues of psychological and pedagogical support of children with special educational needs in the conditions of inclusive education [1; 2; 17].

Psychological and pedagogical support of children with special educational needs in educational institution with inclusive education is defined as a mutually agreed comprehensive activity of a team of specialists and parents of the child, aimed at creating the necessary conditions to develop the child's personality, knowledge, skills, successful adaptation, rehabilitation, its self-realization and integration into society [17].

The educational support team (EST) of the educational institution formed of specialists of the institution with the involvement of the child's parents is determined by an important strategy and the main driving force of inclusive education of children with special needs, which consolidates efforts to planning further work with it and effective implementation of educational tasks.

Aim and tasks. The purpose of the article is to determine the structure and stages of formation of the EST in preschool education in accordance with current legislation, justification of the mission, functions, principles and methods of teamwork, determine the role of permanent and involved team members, the peculiarities of team interaction, including results and features of the support team in the preschool institution.

Research methods. To implement the outlined tasks, general scientific research methods were used: theoretical – analysis and synthesis to determine the structure and stages of formation of the support team, justification of the mission, functions and principles of the team; method of comparison – features of team functioning in an institution of preschool education; empirical research methods – observation in order to study the experience, methods and techniques of work and interaction between team members; survey in order to find out the problematic moments and difficulties in the activity; modeling and forecasting in order to design action plans and select optimal methods and methods of work aimed at achieving optimal results in ensuring equal access to educational services for preschoolers with special educational needs in an inclusive educational

environment.

Research results. According to the results of analysis current legislation, we defined the following key points regarding inclusive education and the role of the educational support team in the process of implementing education for children with special educational needs

In particular, the decision of the Board of the Ministry of Education and Science of Ukraine “On the state and prospects of preschool education in Ukraine” identifies tasks to expand the network of institutions of preschool education of various types and forms of ownership, including the creation and operation inclusive groups, the introduction of an inclusive model of preschool education, as well as the standards of higher education Bachelor’s degree in “Preschool Education” provides for the formation of graduates of higher education competencies that will enable them to work in inclusive groups of preschool institutions as “An Assistant Educator” [14].

In 2018, the Model Regulations on the team of psychological and pedagogical support of a child with special educational needs in general secondary and preschool education was approved which normatively determines its composition, functions, tasks and activities [10].

Moreover, in 2018, the institutional and methodological recommendations for organizing the activities of inclusive groups in preschool education was approved. This normative document determines the procedure for enrollment of children with special needs in inclusive groups, the peculiarities of their staffing and the educational process for such children. In particular, it is noted that in order to create optimal conditions for the education of children with special educational needs in inclusive groups in institution of preschool education, a team of psychological and pedagogical support of the child is created. Besides, the objective of institution of preschool education is to create its own regulations on the support team based on the Model Regulation [7].

The Decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine “Some issues of professional development of teachers of inclusive education institutions and specialists of inclusive resource centers” approved a standard training program for trainers of teachers of educational institutions with inclusive education and specialists of inclusive resources centers. However, the curriculum of this program, does not provide sections on the activities of the EST and the peculiarities of how to organize an inclusive educational environment in institutions of preschool education [8].

The issues of educational support of preschoolers with special educational needs are also not covered in the Standard program of professional development of teachers for the implementation

updated Basic component of preschool education (State Standard of Preschool Education). Although the main principles of the State Standard, which characterize the general democratic principles of public life, is "...equal access to quality education for every child, education without discrimination on any grounds" [11].

The next important step was in 2021, when the Ministry of Education and Science of Ukraine in the Decree "On approval of standard programs for professional development of teachers" approved a list of programs on support in the educational space of a child with special educational needs, including:

- A typical program of professional development of heads of institutions of preschool education to provide support in the educational process for children with special educational needs;
- A typical program of professional development of educators of institutions of preschool education to provide support in the educational process for children with special educational needs;
- A typical program of professional development of assistant educators of institutions of preschool education to provide support in the educational process for children with special educational needs [12].

Different the instructional and methodical letters of the Ministry of Education and Science of Ukraine is dedicated to the issue of the educational support team. In particular, the section of the EST of the general plan of the institution for the school year work is approved as a compulsory "Planning the work of the preschool institution for the year" on the organization of the institution [4]. The document "On certain issues of preschool education in the 2021/2022 school year" have a separate section devoted to the creation of barrier-free space and organization of work with children with special education needs. It explains the legal and organizational and methodological framework for the functioning of inclusive groups in institutions of preschool education, namely: the issues of teacher training, the tasks of inclusive resource centers as partners and coordinators for preschool education to support children with special educational needs (SEN). In addition, the categories of special educational needs are specified, recommendations for drawing up, implementing and adjusting an individual development program are provided as well as innovations on levels of support for children's educational process during inclusive education and funding for providing services for children with SEN in accordance with set level of support in the educational process. Determining the level of support can be carried out directly by the EST of the institution together with the inclusive resource center (IRC) specialist, who carried out a comprehensive

psychological and pedagogical assessment of the child's development [6].

According to the analysis of the current legal support of the issue of assisting a child with special needs in an inclusive educational environment of institution of general and preschool education is systematically regulated. It is noted that the strengthening of targeted attention of state executive bodies standards of quality education. At the same time, there is significantly less attention to the specifics of implementing inclusive education in institution of preschool education, in particular to the activities of the EST in institution of preschool education.

A survey of teachers of preschool institutions has shown the difficulties of ensuring an inclusive educational environment. The first level in the ranking of components of an effective inclusive educational environment by teachers are components related to the qualification and emotional readiness of teachers to work with children, which indicates the importance of preparatory information work with staff, including training and knowledge of children with mental and physical disabilities and technologies of pedagogical influence on the development and education of such category of children.

High levels in this ranking are given to components related to the interaction of participants in the educational process and the formation of the EST, which indicates that survey participants understand the importance of a team approach and involve various professionals (psychologist, rehabilitator, assistant teacher, etc.) in designing a developmental environment of special educational needs.

The structure, functions, tasks and activities of the EST, including in institution of preschool education, are normatively defined by the model provisions on the EST of a child with special educational needs in general secondary and preschool education. In particular, it includes both *full-time participants* in institution of preschool education: a director or educator-methodologist, an educator, an assistant educator, a practical psychologist, a social pedagogue, a teacher-defectologist (taking into account the educational needs of a child with SEN), a teacher-rehabilitation and the child's parents; and *part-time specialists*: a medical worker of an educational institution, a doctor, a child's assistant, specialists of the social protection system, children's services, etc. [10].

To create and ensure the work of the support team, the head of the educational institution needs:

1. To develop your own provisions on the EST of a child with SEN.
2. To conclude civil law agreements with specialists for providing psychological,

pedagogical, correctional and developmental services.

3. To form the EST and approve its members by special Order.

4. To appoint a person responsible for coordinating the development of an individual child development program.

5. To approve an individual development program for a child with special educational needs.

6. To identify activities related to the activities of the EST in the annual work plan of the institution, in particular, the schedule of team meetings, consultations of part-time specialists, consultations for parents, evaluation of teachers involved in individual development plan (IDP) implementation, monitoring of the IDP implementation, other measures to consolidate work commands.

The responsibilities and tasks of all the EST members, defined in accordance with current legislation, are presented in more detail in Table 1.

Table 1.

Support team member	Functions
1	2
Director	<ul style="list-style-type: none"> ● to form the Educational Support Team (EST); ● to appoint a responsible person to coordinate the development of the IDP; organization of work of the EST; ● to involve of specialists (including the IRC specialists) for providing psychological, pedagogical, correctional and developmental services for children with SEN; ● to control the functions of the EST; ● to involve of the child's parents with SEN in the development and approval of the IDP.
Educator-methodologist	<ul style="list-style-type: none"> ● to control implementing the IRC conclusion; ● to develop the IDP for the child with SEN together with other members of the EST ● to assess of the activities of teachers involved in implementation in the IDP; to monitor of the IDP implementation.
Practical psychologist	<ul style="list-style-type: none"> ● to study of mental development of a child with SEN; ● to support psychologically of a child with SEN; ● to provide the correctional and developmental services to a child with SEN in accordance with the IDP; ● to provide recommendations, consultations and methodological assistance to pedagogical staff of the educational institution in working with a child with SEN; ● to consult the parents of a child with SEN; ● to give information on the formation of psychological readiness of participants in the educational process to interact in an inclusive environment; ● to socialize the child with SEN, to help to children's adaptation into group of

1	2
	peers; ● to provide recommendations to participants in the educational process on ways to effectively integrate a child with SEN into a group of peers, to develop a positive microclimate in the children's team, to overcome personal and interpersonal conflicts.
Special education teachers and rehabilitators	● to provide correctional and developmental services to a child with SEN, according to the IDP; ● to monitor the achievements in the relevant field of child development, according to the IDP; ● to provide recommendations to teachers on the peculiarities of the organization of the educational process, to implement correctional and developmental goals in the learning process, developmental technologies to achieve the ultimate goals of learning in the IDP. ● to develop of recommendations on the necessary adaptations (modifications) of the educational environment; ● to consult parents of a child with SEN.
Tutor / Educator	● to ensure the educational process of a child with SEN taking into account the peculiarities of the child's development and the IDP; ● to inform for the participants of the meeting of the EST about the peculiarities of educational and cognitive activities of a child with SEN, child's strengths and needs, the results of the child's implementation of the educational plan; ● to develop an individual educational plan (IDP); ● to determine the level of achieve of the final goals of training provided by the IDP together with other pedagogical workers; ● to create a positive microclimate in the children's team; ● to provide information to parents about the state of assimilation of the educational plan by a child with SEN.
Assistant Educator	● to observe of the child in order to study her or his individual characteristics, inclinations, interests and needs; ● to participate in the organization of the educational process of a child with SEN; to participate in the development of the IDP; ● to participate in the prepare of an individual curriculum and the IDP for preschoolers; ● to adapt the educational environment, educational materials in accordance with the children's potential abilities talk into account the individual characteristics of the development of a child with SEN; ● to assess the level of achievement of the ultimate goals of learning provided by the IDP together with the educator; ● to inform the participants of the meeting of the ETS based on the results of observation of the child regarding his or her individual features, interests and needs; ● to inform parents, teachers on the peculiarities of the development of a child with SEN.
Parents of the child	● to provide information about the child (style, way of learning, success, difficulties in doing homework); ● to participate in the work of the EST, including involvement in the creating the IDP; ● to create conditions for education and development of the child.
Medical worker	● to inform the members of the EST about the state of health of the child and his or her psychophysical features;

1	2
	<ul style="list-style-type: none"> ● to collect additional information from parents, health care institution about the child's health if necessary.
The IRC specialists (part-time)	<ul style="list-style-type: none"> ● to provide additional information about the child based on the results of a comprehensive assessment; ● to determine additional educational strategies for child development; ● to develop of technologies of integration of special teaching methods in a routines and lessons for preschoolers; ● to provide professional support for using educational resources.

The child-centered approach is a central and fundamental principle of the EST, as all team activities focus on the child in order to create the best conditions for education, adherence and advocacy, respect for individual characteristics, confidentiality and non-discrimination and violation of children's rights. It is important to interact and coordinate the activities of all team members and the child's, the search for specialists, technologies and methods for the effective implementation of individual child development program. Accordingly, the *basic principles of the EST* are:

- the respect for the individual characteristics of a child with SEN;
- understanding the interests of a child with SEN, non-discrimination and violation of his or her rights;
- team approach;
- active cooperation with the parents of a child with SEN, their involvement in the educational process and the development of the IDP;
- confidentiality and adherence to ethical principles; interdepartmental cooperation.

The main tasks of the support team that determine the stages and methods of its activities are:

- to determine the directions of psychological, pedagogical, correctional and developmental services that can be provided within the educational institution based on the conclusion of the IRC, to ensure the provision of these services;
- to provide the methodological support for pedagogical staff of educational institutions on the organization of inclusive education;
- to create appropriate conditions for the integration of children into the educational environment;
- to conduct consultative work with parents of children on the peculiarities of their

development and education;

- to conduct informational and educational work in the educational institution among teachers, parents and children in order to prevent discrimination and violation of children's rights,
- to provide the necessary educational, methodological and visual aids, game, educational and didactic equipment, means of individual correction, arrangement of rooms for correctional and developmental classes.

The table below demonstrates an approximate *content of the work of the support team* in accordance with the defined tasks of the EST (Table 2).

Table 2

Areas of activity	Content of work	Responsible for implementation
1	2	3
Medical	<ul style="list-style-type: none"> ● Diagnosis of risk factors for child development. ● Monitoring the child's health. ● Advising teachers on the child's medical condition. ● Medical support for children with special needs. 	pediatrician, orthopedist, nurse, a nurse with exercise therapy, nurse with massage
Pedagogical	<ul style="list-style-type: none"> ● Determining the current state of development of the child. ● Coordination of actions of participants of educational space according to the scheme "Child-specialist-family". ● Designing individual programs of development of the child. ● Pedagogical support of the child. 	Educators, educator - methodologist of a special institution of preschool education, teacher - defectologist (speech therapist, deaf pedagogue, typhlo-pedagogue, correctional pedagogue), music director, physical education instructor
Socio-psychological	<ul style="list-style-type: none"> ● Training teachers of how to work with children with special educational needs. ● Monitoring the child's intellectual and psycho-emotional development. ● Monitoring the child's emotional state. ● Monitoring the child's social status in a small social group. ● Designing individual psychological correctional programs. 	practical psychologist, educator-methodologist of preschool education institution
Administrative	<ul style="list-style-type: none"> ● Coordination of actions of all subjects in educational environment. ● Providing a comprehensive approach for psychological and pedagogical support of the child. 	director of a preschool institution

Consequently, we propose the following indicative *algorithm for organizing meetings and*

holding the EST meetings:

1. Preliminary preparation. The EST meetings should be notified to team members one month in advance. During the month, all participants should be given information materials on the discussed problem, offered practical recommendations for problem analysis, diagnosis, etc.

2. Holding the EST meeting (at least 3 times a year). At the meeting, the head of the educational institution informs about the purpose of the meeting and outlines the problem tasks to be solved. If necessary, detailing the essence of the issues under discussion is entrusted to the educator-methodologist (deputy head). Team members provide a description of the mental and physical health of the child and determine the actions of the subjects of the educational environment on joint actions in correctional and developmental work. Each meeting of the team is recorded in the appropriate minutes.

3. Designing the individual child development program that contains information on the necessary special and additional services, the current level of knowledge and skills, adaptation or modification of the educational environment, individual educational plan in areas of development where the child has difficulties (cognitive, speech, social, emotional, communicative, etc.).

4. Determining the ways of adaptation (or modification) of the educational environment, educational materials in accordance with the child's potential abilities taking into account the individual characteristics of the development of the child with special educational needs.

5. Providing psychological, pedagogical, correctional and developmental services for the child with special educational needs in accordance with the IDP by organizing individual and group classes.

6. Monitoring the implementation of the individual development program, if necessary, involving the specialists from inclusive resource centers, reviewing and adjusting the IDP.

The organization of support for children with special needs in the general educational space of the institution and the creation of a developmental environment to provide quality educational services requires significant professional training of specialists of the educational institution for teamwork. In preparatory work with a team of specialists, it is essential to inform all participants about the importance, principles and main tasks of the team approach in working with children with special educational needs; to acquaint with the basic principles of inclusive education, the main tasks and conditions of effective psychological and pedagogical support of a child with special educational needs; to determine the functions and tasks of each member of the EST in the assessment of needs and further work, to determine the role of parents as equal members in the work of the EST. Effective forms of organizing preparatory work are trainings, consultative

meetings with specialists of inclusive resource centers, parents of children, members of public organizations of people with disabilities.

The obtained findings of the research have confirmed that well-organized teamwork of specialists, teachers and parents of a child with special educational needs contributes to the consolidation of efforts in providing a comprehensive study of the capabilities and needs of the child and planning further work. Moreover, teamwork encourages teachers to expand their knowledge and seek innovative pedagogical technologies to achieve educational goals. Coherence and efficiency of the team of psychological and pedagogical support will facilitate the adaptation of the child with special needs and ensure the creation of socio-psychological conditions for successful socialization and development.

Discussion. The analysis of normative-legal maintenance of introduction of inclusive training in institution of preschool education and the regulation of functioning of a command of psychological and pedagogical support has allowed to reveal the following general tendencies. Firstly, the rationing of inclusive education in institution of preschool education is given much less attention compared to general secondary education [4; 6; 7; 8; 11]. The same conclusion applies to the formation and features of the team of psychological and pedagogical support in preschool education. Accordingly, much less attention is paid to the development of technologies for methodological and practical support of the EST activities in preschool education.

Most studies on the process of implementing inclusive education in the national education system identify the activities of the EST as one of the key strategies for creating an inclusive educational environment for children with special educational needs and a prerequisite for ensuring equal access to quality education. [2; 13; 16; 17]. At the same time, the activities of the EST in general secondary education institutions, in particular, in primary school are covered in detail.

The support team determines the ways of adaptation (modification) of the educational environment, educational materials, in accordance with the children's potential and taking into account the individual characteristics of the child's development. Ways and forms of adaptive technologies are determined by the features of cognitive, speech-communicative, emotional-volitional development of children, the elucidation of which occurs during a comprehensive psychological and pedagogical assessment of the child's development [13].

The research is devoted to the introduction of inclusive education in institutions of preschool focusing on the legal, organizational and procedural aspects of this issue. In particular, enough attention is paid to the creation and implementation of individual development programs, means of corrective action on the child, the development of special correctional programs for children with

certain developmental disorders [1; 3]. However, it should be noted that there is a lack of research related to the peculiarities of the organization of the EST in institution of preschool education.

Conclusions. The article presents the results of a study on the peculiarities of the EST in institution of preschool education. According to the results of the research, the principles of the team of psychological and pedagogical support in preschool education are theoretically substantiated; the main stages and methods of team work, tasks of permanent and involved team members, features of cooperation, interaction and communication between team members and parents are offered; the effectiveness of the proposed methods of optimizing the algorithm of the EST in creating an individual program to support preschoolers with special educational needs.

The research results have the practical significance and it can be apply in the practical activities of the EST in institution of preschool education, the materials can be used by administration, teachers and psychologists, assistants to preschool teachers, specialists of inclusive resource centers, parents of children with special educational needs.

The future prospects are seen in the development of technologies for the development of children with special educational needs in an inclusive educational environment of institution of preschool education, substantiation of means of adapting the content of the standard of preschool education for children with special educational needs in inclusive education.

Список використаних джерел

1. Коваль Л. В., Компанець Н. М., Квітка Н. О., Лапін А. В., Луценко І. В. Особлива дитина в інклюзивному дошкільному навчальному закладі. Київ: «Наша друкарня». 2017. 362 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/715517/>
2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Харків: Вид-во «Ранок». 2019. 304 с. URL: <https://bit.ly/3nN13CN>
3. Компанець Н. М., Луценко І. В., Коваль Л. В. Організаційно методичний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах ДНЗ. Київ: Видав. група «Атопол». 2018. 100 с.
4. Лист Міністерства освіти і науки України «Планування роботи закладу дошкільної освіти на рік» від 7.07.2021 р. № 1/9-344. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/planuvannya-roboti-zakladu-doshkilnoyi-osviti-na-rik>.
5. Лист Міністерства освіти і науки України «Щодо методичних рекомендацій до оновленого Базового компонента дошкільної освіти» від 16.03.2021 р. № 1/9-148. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-metodichnih-rekomendacij-do-onovlenogo-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti>
6. Лист Міністерства освіти і науки України «Щодо окремих питань діяльності закладів дошкільної освіти у 2021/2022 навчальному році» від 10.08.2021 р. № 1/9-406. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-okremih-pitan-diyalnosti-zakladiv-doshkilnoyi-osviti-u-20212022-navchalnomu-roci>.
7. Лист Міністерства освіти і науки України «Щодо організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти» від 13.11.2018 р. № 1/9-691. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/list-mon-shodo-organizaciyi-diyalnosti-inklyuzivnih-grup-v-zakladah-doshkilnoyi-osviti>.
8. Наказ Міністерства освіти і науки України «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів освіти з інклюзивним навчанням та фахівців інклюзивно-

ресурсних центрів» від 11.06.2021 р. № 656 URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/deyaki-pitannya-pidvishennya-kvalifikaciyi-pedagogichnih-pracivnikiv-zakladiv-osviti-z-inklyuzivnim-n>.

9. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція» від 12.01.2021 р. № 33. URL: <https://bit.ly/30Mrbb2>.

10. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження затверджено Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» від 8.06.2018 р. № 609. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text>.

11. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників щодо впровадження оновленого Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти)» від 31.03.2021 р. № 397. URL: <https://bit.ly/3HDhWKX>.

12. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження типових програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників» від 23.04.2021 р. № 457 URL: <https://bit.ly/3nylu8a>.

13. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М.А.Порошенко та ін. Київ : ВБО «Благодійний фонд Порошенка». 2018. 252 с. URL: <https://bit.ly/35RHqDu>.

14. Рішення Колегії Міністерства освіти і науки України «Про стан та перспективи розвитку дошкільної освіти в Україні» від 26.05.2017 р. № 4/2-2. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-stan-ta-perspektivi-rozvitku-doshkilnoi-osviti-v-ukraini>.

15. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року» від 14.04.2021 р. № 366-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text>.

16. Софій Н. З., Найда Ю. В. Середовище, що належить дітям. Порадник для педагогів закладів дошкільної освіти. Київ : UNICEF. 2019. 68 с. URL: <https://uni.cf/2UQpFOp>.

17. Софій Н.З. (ред.) Інклюзивне навчання у закладах загальної середньої освіти: керівництво для тренера. Київ. 2018. 174 с. URL: <http://posibnyk.nus.org.ua/wp-content/uploads/HANDOUT-for-trainers TOT-Sept-2018 corrected-final1-new.pdf>.

18. Educational Support Teams in School district Systems : Act 173 Technical Guidance. https://education.vermont.gov/sites/aoe/files/documents/edu-educational-support-teams-in-school-district-systems-act-173-technical-guidance_0.pdf.

References

1. Koval, L. V. (Ed.), Kompanets, N. M., Kvitka, N. O., Lapin, A. V., & Lutsenko, I. V. (2017). *Osoblyva dytyna v inklyuzyvnomu doshkilnomu navchalnomu zakladi* [A special child in an inclusive pre-school educational institution]. Kyiv: «Nasha drukarnia». Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/715517/>
2. Kolupaieva, A. A. & Taranchenko, O. M. (2019). *Navchannia ditei z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy v inklyuzyvnomu seredovyshchi*. [Education of children with special educational needs in an inclusive environment]. Kharkiv: Vyd-vo «Ranok». Retrieved from <https://bit.ly/3nN13CN>
3. Kompanets, N. M., Lutsenko, I. V., & Koval, L. V. (2018). *Orhanizatsiino metodychnyi suprovid dytyny z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy v umovakh DNZ*. [Organizational and methodological support of a child with special educational needs in institution of preschool education]. Kyiv: Vydav. hrupa «Atopol».
4. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2021). *Planuvannia roboty zakladu doshkilnoi osvity na rik* [Planning the work of preschool education for the year] (Letter No 1/9-344, July 7). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/planuvannya-roboti-zakladu-doshkilnoyi-osviti-na-rik>.
5. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2021). *Shchodo metodychnykh rekomendatsii do onovlenoho Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity* [On methodological recommendations for the updated Basic component of preschool education] (Letter No 1/9-148, March 16). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-metodychnykh-rekomendacij-do-onovlenogo-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti>
6. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2021). *Shchodo okremykh pytan diialnosti zakladiv doshkilnoi osvity u 2021/2022 navchalnomu rotsi* [On certain issues of preschool education in the 2021/2022 school year] (Letter No 1/9-406, August 10). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo->

okremih-pitan-diyalnosti-zakladiv-doshkilnoyi-osviti-u-20212022-navchalnomu-roci

7. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2018). *Shchodo orhanizatsii diialnosti inkluzyvnykh hrup u zakladakh doshkilnoi osvity* [On the organization of inclusive groups in preschool education] (*Letter No 1/9-691*, November 13). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/list-mon-shodo-organizatsiyi-diyalnosti-inklyuzivnih-grup-v-zakladah-doshkilnoyi-osviti>

8. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2021). *Deiaki pytannia pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv osvity z inkluzyvnykh navchanniam ta fakhivtsiv inkluzyvno-resursnykh tsentriv* [Some issues of professional development of pedagogical staff of educational institutions with inclusive education and specialists of inclusive resource centers] (*Decree No 656*, June 11). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/deyaki-pitannya-pidvishennya-kvalifikatsiyi-pedagogichnih-pracivnikiv-zakladiv-osviti-z-inklyuzivnim-n>

9. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2021). *Pro zatverdzhennia Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (Derzhavnoho standartu doshkilnoi osvity) nova redaktsiia* [On approval of the Basic component of preschool education (State standard of preschool education) new edition] (*Decree No 33*, January 12). Retrieved from <https://bit.ly/30Mrbb2>

10. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2018). *Pro zatverdzhennia zatverdzheno Prymirne polozhennia pro komandu psyholoho-pedahohichnoho suprodu dytyny z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v zakladi zahalnoi serednoi ta doshkilnoi osvity* [On approval of the Model Regulations on the team of psychological and pedagogical support of a child with special educational needs in a general secondary and preschool education institution] (*Decree No 609*, June 8). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text>

11. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2021). *Pro zatverdzhennia Typovoi prohramy pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv shchodo vprovadzhennia onovlenoho Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (Derzhavnoho standartu doshkilnoi osvity)* [On Approval of the Standard Program for Improving the Qualification of Pedagogical Practices in the Implementation of the Renewed Basic Component of Preschool Education (Derzhavnoho standartu doshkilnoi osvity)] (*Decree No 397*, March 31). Retrieved from <https://bit.ly/3HDhWKX>

12. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2021). *Pro zatverdzhennia typovykh prohram pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv* [On approval of standard programs for training of teachers] (*Decree No 457*, April 23). Retrieved from <https://bit.ly/3nyIu8a>

13. Poroshenko, M. A. (Ed.), Kolupaieva, A. A., Yaroshuk, M. V., Taranchenko, O. M., Hudym, I. M., Fedorenko, O. F., Danilavichutie, E. A., Ribtsun, Yu. V., Melnyk, A. Iu., Vorobei, O. V., Yarova, H. O., Zarudenko, Yu. V., Bolkun, M. O., Novosad, V. Ie., Makaruk, O. O., & Samoilenko, L. A. (2018). *Orhanizatsiino-metodychni zasady diialnosti inkluzyvno-resursnykh tsentriv* [Organizational and methodical bases of activity of inclusive resource centers]. Retrieved from: <https://bit.ly/35RHqDu>

14. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2017). *Pro stan ta perspektyvy rozvytku doshkilnoi osvity v Ukraini* [On the state and prospects of preschool education in Ukraine] (*Decision of the board No 4/2-2*, May 26). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-stan-ta-perspektivi-rozvitku-doshkilnoi-osviti-v-ukraini>.

15. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2021). *Pro skhvalennia Natsionalnoi stratehii iz stvorennia bezbariernoho prostoru v Ukraini na period do 2030 roku* [On approval of the National Strategy for the creation of barrier-free space in Ukraine until 2030] (*Prescript No 366-p*, April 14). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text>

16. Sofii, N. Z., & Naida, Yu. V. (2019). *Seredovyshe, shcho налезhyt ditiam. Poradnyk dlia pedahohiv zakladiv doshkilnoi osvity* [An environment that belongs to children. A guide for teachers of preschool education.]. Retrieved from <https://uni.cf/2UOpFop>

17. Sofii, N. Z. (Ed.) (2018). *Inkluzyvne navchannia u zakladakh zahalnoi serednoi osvity: kerivnytstvo dlia trenera*. [Inclusive education in secondary education: A guide for the coach]. Retrieved from http://posibnyk.nus.org.ua/wp-content/uploads/HANDOUT-for-trainers_TOT-Sept-2018_corrected-final1-new.pdf.

18. Educational Support Teams in School district Systems: Act 173 Technical Guidance. https://education.vermont.gov/sites/aoe/files/documents/edu-educational-support-teams-in-school-district-systems-act-173-technical-guidance_0.pdf.

*Ірина Гудим,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут проблем виховання НАПН України,
м. Київ*

КОМАНДА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ЯК КОМПОНЕНТ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

***Анотація.** Стаття присвячена висвітленню основних завдань та функцій команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у закладі дошкільної освіти. Створення команди психолого-педагогічного супроводу є важливим компонентом забезпечення інклюзивного освітнього середовища та рівного доступу до освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами.*

Зважаючи на це, метою статті є визначення структури та етапів формування команди супроводу у дошкільному закладі освіти відповідно до чинного законодавства, обґрунтування місії, функцій, принципів та методів діяльності команди, визначення ролі постійних та залучених членів команди, особливості командної взаємодії в тому числі з батьками дитини, визначення оптимальних результатів та особливостей діяльності команди супроводу у закладі дошкільної освіти.

Для реалізації окреслених завдань дослідження було використано загальнонаукові методи дослідження: теоретичного аналізу і синтезу для визначення структури і етапів формування команди супроводу, обґрунтування місії, функцій та принципів діяльності команди; метод порівняння – особливостей функціонування команди у дошкільному закладі; емпіричні методи дослідження: спостереження – для вивчення досвіду діяльності, методів та прийомів роботи та взаємодії між учасниками команди; опитування – для з'ясування проблемних моментів і труднощів у діяльності; моделювання та прогнозування – для формування планів діяльності та вибір оптимальних методів і прийомів роботи спрямованих на досягнення оптимального результату із забезпечення рівного доступу до освітніх послуг для дошкільників з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища.

За результатами дослідження теоретично обґрунтовані принципи діяльності команди психолого-педагогічного супроводу у закладі дошкільної освіти, визначені основні етапи і методи роботи команди, особливості співпраці, взаємодії і комунікації між членами команди та батьками дітей, запропоновано модель діяльності та доведено ефективність запропонованих прийомів оптимізації алгоритму діяльності команди у створенні індивідуальної програми супроводу дошкільника з особливими освітніми потребами.

Перспективи означеного дослідження вбачаються у розробленні технологій розвитку дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі дошкільного закладу, обґрунтуванні засобів адаптації змісту складників стандарту дошкільної освіти для дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання за визначеними освітніми напрямами.

Матеріали дослідження призначені для адміністрацій, педагогів та психологів, асистентів вихователів дошкільних закладів освіти, фахівців інклюзивно-ресурсних центрів, батьків дітей з особливими освітніми потребами.

***Ключові слова:** дошкільники з особливими освітніми потребами, освітнє середовище, команда психолого-педагогічного супроводу, інклюзивне навчання, заклад дошкільної освіти.*

Стаття надійшла до редакції 03.08.2021.
Стаття прийнята до публікації 11.10.2021.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2021-25-1-110-123>

УДК 373.5.015.31:17.022.1](477:4)

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-3854-4033>

Катерина Журба,
доктор педагогічних наук, професор,
Інститут проблем виховання НАПН України,
м. Київ

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-5773-2224>

Олена Доукіна,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут проблем виховання НАПН України,
м. Київ

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ У СІМ'Ї

У статті розглянуто виховання смисложиттєвих цінностей підлітків у сім'ї. Розкрито поняття «смисложиттєві цінності» як систему узагальнених устремлінь, пов'язаних з життям особистості, які у розвиненій формі характеризують її духовно-моральну Я-концепцію, пошук власного призначення і відповідний стиль життя, який реалізується у поведінці, діяльності і спілкуванні.

Встановлено, що базовими смисложиттєвими цінностями є свобода, любов, гідність і терпимість. Визначено, що смисложиттєві цінності є фундаментальною характеристикою людського існування, яка визначає здатність людини обирати своє буття, керувати ним, відчувати себе незалежною і водночас відповідальною за результати своєї діяльності. Любов як високо почуттєве ставлення особистості до людей, до себе, що стимулює розвиток смисложиттєвої сфери особистості. Гідність як смисложиттєва цінність, обумовлена цінністю людини та оцінкою її значення і місця у суспільстві. Висвітлено розуміння терпимості як смисложиттєвої сімейної цінності, оскільки наявність терпимості безпосередньо впливає на співіснування дорослих і дітей в сім'ї, розв'язує питання, яким чином кожен член сім'ї може, не обмежуючи самого себе і не заважаючи іншим, реалізовувати свої права щодо таких смисложиттєвих цінностей як свобода, гідність і любов. Існування терпимості в сім'ї створює умови для розвитку кожного члена сім'ї, визнання права на творення свого життя та прийняття його життєвого вибору.

Обґрунтовано педагогічні умови виховання смисложиттєвих цінностей підлітків у сім'ї: узгодження смисложиттєвої сфери підлітка, гуманізація виховного середовища сім'ї, етична взаємовідповідальність членів сім'ї, участь у тренінговій роботі, досліджено роль батьків у розвитку смисложиттєвої сфери у дітей підліткового віку.

Практичне значення статті полягає у тому, що її матеріали можуть використовуватися в організації виховної роботи закладів загальної освіти, підготовки педагогів, психологів і педагогічної практики студентів.

Ключові слова: підлітки, сім'я, смисложиттєві цінності, свобода, любов, гідність, терпимість.

© Катерина Журба, Олена Доукіна, 2021

Вступ. Виховання смисложиттєвих цінностей є одним із пріоритетних напрямів виховання, про що свідчить зміст міжнародних та вітчизняних державних документів, а саме: Декларація ООН і План дій: «Світ, сприятливий для дітей» (2002), Конституція

України, Концепція нової української школи (2016), Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей (2019) [8; 11; 15; 17].

Сім'я відіграє ключову роль у формуванні зростаючої особистості, її уявлень про життя, смисли, життєві цілі та смисложиттєві цінності. Неувага батьків до дитячих проблем, тривоги, переживань у підлітковому віці може стати причиною смисложиттєвої кризи, деструктивної, ризикованої поведінки та проявів суїциду.

Таким чином, проблема розкриття можливостей сім'ї у вихованні смисложиттєвих цінностей підлітків є актуальною та потребує відповідного дослідження.

Мета і завдання. Метою нашого дослідження є висвітлення змісту та умов виховання в сім'ї смисложиттєвих цінностей підлітків.

Відповідно до мети вирішувалися завдання уточнення поняття «смисложиттєві цінності», виявлення базових цінностей та педагогічних умов виховання смисложиттєвих цінностей у сім'ї.

Методи дослідження. З метою вирішення завдань нашого дослідження використовувалися методи аналізу наукових джерел, узагальнення та систематизації емпіричних даних з проблеми дослідження, вивчення педагогічного досвіду, виявлення педагогічних умов виховання смисложиттєвих цінностей в сім'ї.

Експериментальною роботою було охоплено 422 молодших підлітків, 216 батьків з Рівненської, Донецької, Луганської, Київської, Кропивницької, Черкаської областей.

Результати дослідження. Смисложиттєві цінності є системою узагальнених устремлінь, пов'язаних з життям особистості, які у розвиненій формі характеризують її духовно-моральну Я-концепцію, пошук власного призначення і відповідний стиль життя, який реалізується у поведінці, діяльності і спілкуванні.

Базовими смисложиттєвими цінностями є свобода, любов, гідність та терпимість, які забезпечують розвиток сутнісних сил та самореалізацію кожної особистості, особливо це стосується дітей підліткового віку. Виховання смисложиттєвих цінностей підлітків є важливим завданням сім'ї, реалізація якого дозволяє зростаючій особистості навчитися добре розуміти себе, визначати свої потреби, покликання, об'єктивно оцінювати життєві цілі та засоби їх здійснення, слугують для підлітків орієнтиром у їхньому житті та поведінці.

Свобода вважається фундаментальною характеристикою людського існування й характеризує здатність людини обирати своє буття, керувати ним, відчувати себе незалежною і водночас відповідальною за результати своєї діяльності. Особиста свобода

може бути негативною, коли підкреслюється відсутність втручання з боку інших людей, і позитивною – тоді увага зосереджується на тому, що людина спроможна самостійно ухвалювати рішення щодо вчинення власних дій, для здійснення обраного певного способу життя [10].

Свобода реалізується людиною лише за умови існування в неї волі – здатності до свідомого управління собою, своєю психікою і вчинками при прийнятті рішень для досягнення поставлених цілей. Прояв волі забезпечує результати діяльності. Воля спонукає до дії, тому вона є усвідомленим бажанням, керує бажаннями, втілює їх у дійсність. Воля проявляється через мужність, наполегливість, рішучість, самостійність, самовладання, цілеспрямованість, витримку, ініціативність, сміливість. Завдяки волі створюється система цінностей [3]. Батьки мають враховувати, що свобода є моральною потребою й умовою існування кожної особистості, в якій проявляється її творча сутність. Відчуття певної свободи дитиною дозволяє їй у майбутньому обрати гідне, творче життя, сповнене глибоким смыслом і метою, відмовившись від виживання і пристосування до обставин.

Любов ми розглядатимемо як почуття глибокої сердечної прихильності, прив'язаності, глибокої поваги, шанобливого ставлення або сильного інтересу, як внутрішній, духовний потяг, як виховання, плекання дітей, стан душі, коли члени сім'ї відчують ніжність один до одного, емоційне відчуття схожості або спорідненості. Це результат духовної єдності між членами сім'ї, можливе існування спільних інтересів, прив'язаності та довіри. Водночас, таким стосункам не заважають і різні захоплення чи уподобання. Найвищим духовним проявом любові є альтруїстична любов – віддання, дарування виключно безоплатно, без розрахунків, без очікування вигоди. Така любов прагне добра і повноти існування для тих, кого любиш, вимагає долати вади, не боятися і жити повним життям [6].

Е. Фромм відзначав важливу роль батьківської любові у житті і розвитку дитини, пов'язуючи її з почуттям безпеки і захищеності. Безумовну материнську любов не потрібно заслуговувати чи добиватись, її неможливо домогтися, створити чи керувати нею. Любов же дітей до батьків будується на певних умовах і є обумовленою: виправдання сподівань, виконання обов'язку, схожості. Така обумовленість батьківської любові дає шанс дитині заслужити її, спонукає дітей до більшої самостійності, незалежності, впевненості у своїх силах. Зворотною стороною любові батьків і дітей є страх дітей перед дорослими, або нездатність батьків бачити в своїх дітях особистість. Залежність від батьків заважає дітям

само реалізовуватися, мати відчуття свободи, власні переконання, відповідальність, що негативно позначається на самоприйнятті. «Розчарування у вірі і любові в житті роблять людину циніком і руйнівником. Мова, таким чином, йде про деструктивний відчай; розчарування у житті призводить до ненависті до життя» [16, с. 25].

На переконання І. Беха, для дитини надзвичайно важливо, щоб її сприймали і любили такою, якою вона є, незалежно від її досягнень у навчанні. Любов до дитини має бути розумною, а вимоги до неї відповідати її силам і можливостям. Дорослі мають усвідомлювати, що потрібно не лише безкорисливо любити дитину і керуватися любов'ю у своїх виховних діях, а домогтися того, щоб дитина відчувала цю любов. Батьківська любов – необхідна умова зростання дитини, її психічного комфорту, відчуття востребуваності і значущості. Відсутність любові чи втрата її є важким випробуванням для людини, що може мати негативні наслідки, як то: спроби суїциду, відмову від подальших планів, нехтування власною безпекою та благополуччям [1].

Для батьків дитина є смыслом і метою життя і дуже важливо попередити духовне дармоїдство і навчити дитину любити. «Дитина не може жити людським життям, не може по-справжньому розвиватися морально, не може поступово ввійти у великий світ громадянського життя, якщо вона не вмє любити» [14, с. 188].

Пріоритетом є також виховання у зростаючої особистості почуття власної гідності, віри і впевненості у свої сили. Поняття гідності людини пов'язується в основному з цінністю людини та оцінкою її значення і місця у суспільстві. Гідність ґрунтується на самоповазі, коли моральні, світоглядні якості та здібності людини, внутрішня самооцінка дають їй підстави усвідомити свою суспільну цінність. Водночас, сучасне цивілізоване суспільство вважає, що право на гідність має людина будь-якого віку і стану. Це основоположне право, яке забезпечує нормальне існування і розвиток людини. Відчуття гідності з'являється, коли людина усвідомлює себе особистістю, коли поважає власні морально-духовні принципи і переконання. Людина має право наполягати на повазі до себе інших людей, починаючи з найближчого оточення – членів сім'ї, поширюючи це право на державні органи влади в особі посадових і службових осіб.

Залежність рівня вихованості гідності від родинного виховання доводить Р. Дайлі. Учений з Каліфорнійського університету дійшов висновку, що діти, до яких ставляться як до унікальних, особливих, котрі відчують свою значимість у родинному колі, яких дорослі постійно підтримують у їхній творчій самореалізації набагато краще розвиваються, є більш

відкритими і щирими з батьками, досягають більших успіхів, ніж ті, котрих постійно критикують, занижують їхню оцінку і досягнення. Останнє стає причиною замкнутості і різноманітних відхилень [19].

Важливим аспектом виховання гідності є рівне ставлення батьків до дітей. У сім'ях, де є двоє чи більше дітей, батьки часто по-різному ставляться до них: одній дитині припадає більше уваги і любові, іншій – менше. Одній дитині довіряють, іншій – ні. Це може бути викликано різними об'єктивними і суб'єктивними чинниками і життєвими обставинами. Однак, таке виділення однієї дитини чи її порівняння не на користь іншої негативно позначається на почутті особистісної гідності тієї дитини, яка програє у порівнянні, а також створює напругу і нездорове суперництво у стосунках самих дітей.

Майже в кожній сім'ї виникають проблеми співіснування, і це стосується як дорослих, так і дітей. Насамперед, постає питання, яким чином кожен член сім'ї може, не обмежуючи самого себе і не заважаючи іншим, реалізувати свої права щодо таких смисложиттєвих цінностей як свобода, гідність і любов.

Життя кожної людини насичене спілкуванням з іншими. Одним з атрибутів цінності спілкування є терпимість, яка, без сумніву, в сучасних соціокультурних умовах є найважливішим фактором, який згуртовує сім'ю, а отже, є інструментальною цінністю. Терпимість характеризує ставлення людини до світу в цілому, і, зокрема, до ідей, поглядів, уподобань, інтересів, переконань, вірувань, звичок, поведінки інших людей. Її сенс полягає у намаганні людей досягнути взаєморозуміння й узгодження різнорідних інтересів і точок зору без застосування примусу, переважно методами роз'яснення і переконання. Це внутрішній гнучкий механізм існування позиції ненасилля, зорієнтованого на іншого, на прийняття і розуміння його у співставленні з собою і своїми поглядами [4, с. 7]. Терпимість актуалізується і активно реагує на різноманітні відмінності та розбіжності, які сприймаються людиною як бар'єри і є перепорою для досягнення взаєморозуміння. Якщо терпимість не сформована, то відповіддю буде роздратованість і відштовхування, неприйняття поглядів, установок іншого. Сформована ж терпимість має активно творчий характер і проявляється у прийнятті (розумінні, емпатії), терпінні (витримці, самовладанні, самоконтролі). Оскільки її мотивація позитивна, то майбутні дії характеризуються підвищеною чутливістю до цих бар'єрів, що виражається у розумінні, симпатії, турботі [4, с. 29-30].

Як бачимо, загальна терпимість є бажаним атрибутом кожної сім'ї, бо стосунки між її членами утворюються відповідно до сукупності існуючих міжособистісних стосунків,

викликаючи довіру, готовність до компромісу і співробітництва, світлі, наповнені енергією почуття – радість, товариськість, дружелюбність. Антитезою терпимості є нетерпимість, яка значно ускладнює внутрішньо сімейні стосунки. Якщо терпимості один до одного немає, то в сім'ї існує негативізм, недобррозичливість, конфліктність, негативні емоції – гнів, досада, злостивість.

Терпимість як прийняття об'єктивно існуючої реальності створює в душі людини мир і спокій і, в ідеалі, має поширюватися на усіх членів сім'ї. Таким чином, терпимість є фактором внутрішньо-сімейного психологічного благополуччя, створюючи сприятливіші умови для функціонування сім'ї і виховання дітей. Діти, які зростають у сім'ї, де існує терпиме ставлення один до одного, відчувають комфорт, можуть вільно висловлювати свої думки, проявляти уподобання без остраху отримати у відповідь негативні для них емоції і санкції. Особливо це стосується дітей підліткового віку. Рефлексуючи, підліток порівнює себе зі старшими і більш молодшими дітьми, і, зазвичай, доходить висновку про свою дорослість. Відчуваючи себе дорослим, бажає, щоб оточуючі визнавали його новий статус, його самостійність і значимість. А відтак виникає бажання бути самостійним, незалежним, відмежуватися від батьків, відчути від інших визнання свої прав. Тобто, підліток хоче реалізувати свої права на свободу, волю, гідність і любов. Тому саме в цьому віці важливо цілеспрямовано працювати над формуванням правильного розуміння підлітками смисложиттєвих цінностей.

Постає питання місця терпимості у реалізації найголовніших смисложиттєвих цінностей кожним із членів сім'ї. Її мірилом є право кожного члена сім'ї на свободу, волю, гідність і любов. Це право ґрунтується на взаємопогодженні всіма членами сім'ї домовленості щодо можливості реалізувати набуті особистістю смисложиттєві цінності на основі принципу рівності. Право виступає як засобом забезпечення свободи, волі, гідності і любові, так і засобом обмеження неузгоджених потреб й уявлень членів сім'ї про сенс і обсяги згаданих цінностей. Встановлені заборони й обмеження мають набути значення доцільності, а отже, і справедливості [15].

Терпимість не дозволяє принижувати гідність людини, примушувати її вчиняти всупереч власній волі чи сумлінню, позбавляти свободи й любові, бо таке поводження може викликати душевні страждання та мати важкі наслідки для фізичного, морального та психічного здоров'я. Вона допомагає сприймати протилежні ідеї і при цьому мати свою точку зору. Підлітків слід навчити бачити світ як різноманітня, як різнобарвний, а не чорно-

білий простір.

Набуваючи навичок терпимого ставлення один до одного, члени сім'ї, зокрема, підлітки набувають здатності раціонально оцінювати вчинки і особистісні якості один одного, виокремлювати їх моральний зміст.

Важливим питанням, яке мають усвідомити підлітки, є визначення межі терпимості. Така межа визначається специфікою прояву особистістю терпимості: можна проявляти терпиме ставлення до всього, якщо це не загрожує особисто їй або іншим членам сім'ї. Межі терпимості значно звужуються, якщо виникає загроза фізичної дії, моральних знущань, що призводить до психологічного тиску або інших негативних проявів. Тоді є право вжити необхідних дій або навіть примус до того, хто створює загрозу, у межах існуючих законів.

Було визначено, що педагогічними умовами виховання смисложиттєвих цінностей підлітків у сім'ї є:

- узгодження смисложиттєвої сфери підлітка;
- гуманізація виховного середовища сім'ї;
- етична взаємовідповідальність членів сім'ї;
- участь у тренінговій роботі.

Узгодження смисложиттєвої сфери зростаючої особистості полягало у подоланні зовнішніх і внутрішніх суперечностей, самостійному, осмисленому виборі смисложиттєвих цінностей та принципів гуманістичної моралі у власній поведінці, відмові від використання інших людей для досягнення своєї мети.

Гуманізація виховного середовища сім'ї досягалася шляхом відмови від моралізаторства, формалізму і схематизму у вихованні смисложиттєвих цінностей підлітків. Для нас важливо було, щоб батьки не повчали чи вказували дітям, на які смисложиттєві цінності орієнтуватися, а активізували їх міркування, спонукали їх до смисложиттєвого пошуку своїм прикладом, мотивуючи таким чином до саморозвитку і самовиховання, обґрунтованого життєвого вибору. Стабільне емоційно-позитивне ставлення дорослих до дітей, помилок, упущень сприяло виробленню адекватної самооцінки, здатності дитини рухатися уперед, упевненості в собі, формуванню гідної поведінки. Включення в суспільно значущу діяльність, створення можливостей для моральної практики з метою виховання смисложиттєвих цінностей підлітків дозволяла їм закріпити отримані знання і відкрити для себе їх особистісний смисл. Створення такого виховного середовища в сім'ї сприяло побудові підлітками власного життєвого світу, де кожен моральний вибір є кроком до

майбутнього. Виховання в такому виховному середовищі спонукало підлітків до смислопошукової активності через самоорганізацію, визначення найважливіших чи поворотних віх свого життя, використання свого життєвого досвіду у пошуку найоптимальніших шляхів вирішення проблем чи досягнення цілей, які виводять людину із зони комфорту, за межі автоматичного існування та інерційного руху.

Етична взаємовідповідальність характеризує готовність суб'єктів виховного процесу взяти на себе відповідальність, турботу про інших, що визначає стиль життя, підпорядкованого смисложиттєвим цінностям. Етична взаємовідповідальність потребує згуртованості членів сім'ї, внутрішньої зібраності у вирішенні життєвих проблем. Батьки, проявляючи свою повагу і любов, допомагають дітям усвідомити їм свою унікальність, необхідність проявляти стійкість, протистояти тиску обставин, не поступатися своєю життєвою метою, а виробляти свою стратегію, життєву програму, свідомо і планомірно удосконалювати себе.

Для нас важливо було, щоб діти з адекватними життєвими домаганнями не відмовлялись від своїх задумів, мрій, не відкладали своїх досягнень на далеке майбутнє, а могли їх реалізувати у найближчій перспективі. У цьому плані увага зверталася на узгодженість Я-реального і Я-ідеального. «Прагнучи до змін, людина спирається на власний досвід лише частково, а в решті покладається на знання інших про життя, на їхні думки, очікування» [17, с. 131].

З метою створення умов для виховання смисложиттєвих цінностей підлітків у сім'ї був проведений тренінг для підлітків «Життєві плани і цілі», де приділялася увага подоланню труднощів і бар'єрів, смисложиттєвих криз, виробленню стратегій життєстійкості і стресостійкості, досягненню життєвих цілей. Тренінгова робота проводилась і з батьками, що дало змогу найкраще сприяти гуманізації виховання дітей у сім'ї та мінімалізації застосування авторитарного стилю виховання. Запропонований тренінг для батьків «Саморозвиток батьків і формування навичок конструктивної взаємодії з дітьми» ставив за мету стимулювати активність на тренінгах, формувати мотивацію готовності до самозмін, готовність виховувати смисложиттєві цінності дітей у сім'ї, використовуючи адекватні методи виховання. Тренінг для батьків був розрахований на 14 годин, з яких 6 – аудиторних, та 8 годин самостійної роботи.

Робота у тренінгу засвідчила, що батьки усвідомлюють свою роль у житті і вихованні власних дітей, зацікавлені у їхньому моральному й особистісному становленні, виборі ними

смісложиттєвих цінностей. Батьки зацікавлені у збереженні довірливих стосунків з дітьми, прагнуть дати їм мудру життєву пораду, вберегти від помилок і розчарувань. Вони, спостерігаючи за тим, як змінюються пріоритети і цінності дітей, хотіли би навчитись краще розуміти та взаємодіяти з власними дітьми. Найбільш цікавим місцем дитячих і батьківських стосунків є критика дорослих, на яку гостро реагують школярі основної і старшої школи. З огляду на такий стан речей, у нашому тренінгу значна увага приділялась не тільки батьківсько-дитячим взаєминам, а конкретно культурі критики, яка має значний вплив на особистість дитини, її самоставлення і самоприйняття, а також може позначитися на життєвому виборі і смісложиттєвій сфері.

Під час тренінгу з батьками відпрацьовувалися навички використання критики-похвали, індиферентної критики, критики-занепокоєності, критики-співпереживання, критики-жалю, критики-подиву, критики-пом'якшення, критики-попередження, критики-вимоги, критики-підбадьорення, критики-докору, критики-надії, критики-аналогії, критики-зауваження, конструктивної критики та критики побоювання.

Проведена робота сприяла більш глибокому розумінню вікових особливостей дітей та їхньої смісложиттєвої сфери, а також привернула увагу батьків до того, що саме в цей період активно формуються: смісложиттєві цілі, плани, проекти, що спричиняють виникнення суперечностей у розходженні між бажаним і реальним, омріяним і теперішнім та спонукають особистість до життєвого вибору, потребу у розумінні і підтримці з боку батьків.

Результативність визначених нами педагогічних умов доведено кількісно-якісними змінами у стані вихованості смісложиттєвих цінностей підлітків. Показники вихованості смісложиттєвих цінностей у підлітків в експериментальних групах на контрольному етапі дослідження значно перевищували показники у контрольних групах.

Одержані дані допомогли виявити динаміку рівнів вихованості смісложиттєвих цінностей у підлітків на початку експериментальної роботи та по її завершенні (табл. 1). Кількість молодших підлітків ЕГ з активним рівнем вихованості смісложиттєвих цінностей зросла на 11,6%, , тоді як у контрольних групах лише на 0,9% відповідно. Також спостерігалось зменшення школярів з пасивним рівнем вихованості смісложиттєвих цінностей. У ЕГ молодших підлітків – на 29,3%. У КГ ці зміни були незначними, відповідно обсяг груп зменшився на 3,8%.

Таблиця 1.

Динаміка рівнів вихованості смисложиттєвих цінностей підлітків

Рівні вихованості смисложиттєвих цінностей	5–6-ті класи					
	КГ		Динаміка	ЕГ		Динаміка
	Початок експерименту	Кінець експерименту		Початок експерименту	Кінець експерименту	
Активний	6,5	7,4	+0,9	6,5	18,1	+11,6
Конструктивний	11,6	12,7	+1,1	11,6	37,6	+26,0
Залежний	40,7	42,5	+1,8	40,1	31,8	-8,3
Пасивний	41,2	37,4	-3,8	41,8	12,5	-29,3

Досліджено, що суттєвих відмінностей між підлітками за місцем проживання (місто, село), гендерними ознаками не існувало. Виявлено незначні відмінності із перевагою високого рівня за когнітивним і діяльнісно-поведінковим критерієм у міських дітей та за довільної спонуки і емоційно-ціннісним критерієм у сільських дітей, що пояснюється стилем життя та впливом середовища.

Обговорення. У працях зарубіжних психологів К. Маггонігал, Р. Мей, Е. Фромма обґрунтовувалися положення щодо унікальності і індивідуальності кожної особистості, її внутрішнього світу, смислів, життєвих орієнтацій, котрі зумовлюють вибір смисложиттєвих цінностей [7; 8; 16].

Більшість американських педагогів (Н. Brimi, Т. Dowd, М. Josephson,., Sh. Kuperfish, V. Peter, R. Sternberg, R. Williams) розглядають виховання смисложиттєвих цінностей як складову морального виховання чи виховання характеру (Character education) [18; 20; 21; 22]. Однак, серед них існують розбіжності у розумінні того, хто має спрямовувати дітей підліткового і раннього юнацького віку до осягнення смисложиттєвих цінностей – школа, церква чи батьки, оскільки жоден із зазначених соціальних інститутів на сьогодні не справляється з цим завданням, на що існують об'єктивні і суб'єктивні пояснення.

Аналізуючи різноманітні причини негативних проявів у поведінці підлітків, таких як агресивність, алкоголізм, обман, сумнівні досягнення, маніпулювання дорослими, Р. Стернберг переконаний, що вони є наслідком неуваги до смисложиттєвої сфери зростаючої особистості. Саме тому педагог обстоює необхідність формування етичного

мислення у дітей на основі етичних роздумів, що допомогло б учням звиріяти свої вчинки з вищими моральними цінностями. Враховуючи розмаїття релігій і конфесій, педагог виокремлює цінності спільні для всіх: чесність, щирість, співчуття, взаємність («Золоте правило етики»), як шлях виховання осмисленого ставлення до власного життя у дітей [23].

О. Сухомлинська вважає, що найважливішими цінностями є «повага до людини, її самоцінність, солідарність, свобода, справедливість, рівність, що увійшли до конституцій таких суспільств» [13, с. 5]. Учена акцентує увагу на виборі особистістю найважливіших цінностей у своєму житті, оскільки права примусу не існує. Метою діяльності вихователів має бути залучення дітей до смисложиттєвих цінностей, якими є життя, діяльність, свобода, воля, передбачення, а також цінності добродійності (справедливість, сміливість, правдивість, щирість, любов до ближнього, вірність, довіра, скромність, відданість) та часткові етичні цінності (здатність дарувати іншим своє духовне надбання, любов, спрямовану на ідеальну цінність іншої особистості та інші), що матиме позитивну спрямованість [12, с. 26].

Висновки. Смисложиттєві цінності – це система узагальнених устремлінь, пов'язаних з життям особистості, які у розвиненій формі характеризують її духовно-моральну Я-концепцію, пошук власного призначення і відповідний стиль життя, який реалізується у поведінці, діяльності і спілкуванні.

Базовими смисложиттєвими цінностями є свобода, любов, гідність і терпимість.

Визначено, що педагогічними умовами виховання смисложиттєвих цінностей підлітків у сім'ї є: узгодження смисложиттєвої сфери підлітка, гуманізація виховного середовища сім'ї, етична взаємовідповідальність членів сім'ї, участь у тренінговій роботі.

Достовірність використаних методів дослідження підтверджується результатами експериментальної діяльності, порівнянням результатів дослідження з іншими дослідженнями, що дозволило виявити основні проблеми, тенденції та шляхи їх вирішення.

Таким чином, організація виховання смисложиттєвих цінностей у сім'ї через упровадження педагогічних умов сприяла підвищенню рівня вихованості смисложиттєвих цінностей у підлітків.

Дослідження не вичерпало усіх можливостей, подальшого вивчення потребує проблема виховання смисложиттєвих цінностей в умовах кризового суспільства, а також створення особистісно орієнтованої технології виховання смисложиттєвих цінностей у підлітків.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Гуманістична педагогіка: перипетії становлення// Педагогіка толерантності. 2001. Т. 4. № 2. С.21-24
2. Декларация и план действий «Мир пригодный для жизни детей», принятой резолюцией S-27/2 специальной сессией Генеральной Ассамблеи ООН у 2002 р. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_b20/print1443179535843441/
3. Ильясов Ф. Методология ресурсного подхода к анализу трудовых мотивов и установок. Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2013. № 5. С.13-25.
4. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности. Москва, 2004. 176 с.
5. Конституція України. Прийнята на п'ятій сесії ВР 28 червня 1996 року. Київ: Юрінком, 1996. 112 с.
6. 12. Корсини Р., Ауэрбах А. (Ред.). Любовь (love) // Психологическая энциклопедия. СПб., 2003. С. 368-369
7. Макгонигал К. Сила воли. Как развить и укрепить. Москва: «Манн, Иванов и Фербер», 2012. 304 с.
8. Мэй Р. Экзистенциальные основы психотерапии. Экзистенциальная психология. Экзистенция. Москва: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001, 624 с.
9. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / Гриневич Л., Елькін О., Калашнікова С., Коберник І., Ковтунець В., Макаренко О., Шиян Р. Київ: Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с.
10. Погребняк С. (2008). Негативна і позитивна свобода в умовах демократичної правової держави. Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. 2008. Т. 21(60), № 2. С. 74-81.
11. Програма «Нова українська школа» в поступі до цінностей/ І. Д. Бех, Т.Ф. Алексеєнко, К. О. Журба, С. В. Кириленко, В. І. Кириченко, Л. В. Корецька, О. І. Остапенко, О. Л. Пруцакова, Н. В. Харченко, І. М Шкільна. Шкільний світ. 2020. № 11-12(107-108). С. 90-119.
12. Сухомлинська О. В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи. Шлях освіти. 1996. № 1. С. 24-27.
13. Сухомлинська О. В. Про ідеї та підходи до виховання моральності: український погляд. Шкільний світ. 2015. № 4(708). С. 4-20.
14. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. Київ: Радянська школа, Т. 2, 1977. 120 с.
15. Тертишник В. М. Науково-практичний коментар Кримінального процесуального кодексу України. Київ: Правова єдність, 2017. 824 с.
16. Фромм Э. Душа человека / Пер. с англ. Т. В. Панфиловой, Т. И. Перепеловой. Москва: Республика. Серия «Мыслители XX века», 1992. 430 с.
17. Ящук І. П. Формування життєвої компетентності особистості старшокласників загальноосвітніх шкіл України: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2001. 215 с.
18. Brimi, H. Academic instructors or moral guides? Moral education in America and the teacher's dilemma. Clearing House //Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 2009. V.82 (n.3). P. 125-130.
19. Dailey, R. Confirmation and adolescent development: The relationship between parental confirmation and adolescent self-esteem, identity, and openness.: Master's thesis. University of California, Santa Barbara, 2005.
20. Josephson, M., Peter, V., Dowd, T.,(2001). Parenting to Build Character in Your Teen. Nebraska: Boys Town Press, 2001. 239 p.
21. Kuperfish, Sh.(2005). Parental favoritism, self-esteem and locus of control: Master's thesis. Alliant International University, San Francisco,2005
22. Schuitema, J., Dam, G., Veugelers, W. Teaching strategies of moral education// Journal of Curriculum Studies. 2008. № 40. P. 69-89.
23. Sternberg, R. J. Teaching for Ethical Reasoning in Liberal Education.// Liberal Education. 2010. Vol.96, No.3. P. 32-37.

References

1. Bekh, I. D. (2001). Humanistychna pedahohika: perypetii stanovlennia [Humanistic pedagogy: challenges of development]. *Pedahohika tolerantnosti*, 4(2), 21-24
2. Deklaratsiia i plan deistvii «Mir prigodnyi dlia zhizni detei», priiniatoi rezoliutsiei S-27/2 spetsialnoi sessiei Generalnoi Assamblei OON u 2002 [Declaration and Plan of Action «A world fit for children», adopted by resolution S-27/2 of the special session of the General Assembly UN in 2002]. Retrieved from http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_b20/print1443179535843441.
3. Yliasov, F. (2013). Metodologiiia resursnogo podkhoda k analizu trudovykh motivov i ustanovok [Methodology of the resource approach to the analysis of labour motives and attitudes]. *Monitoring obshchestvennogo mneniia: ekonomicheskie i sotsialnye peremeny*, 5, 13-25.
4. Kleptsova, E. Yu. (2004). *Psikhologiiia i pedagogika tolerantnosti* [Psychology and pedagogy of tolerance]. Moscow.
5. *Konstytutsiia Ukrainy* [The Constitution of Ukraine]. (1996). Kyiv: Yurinkom.
6. Korsini, R., Auerbakh, A. (Eds.). (2003). Liubov [Love]. In *Psikhologicheskaia entsiklopediia* (pp. 368-369). Saint Petersburg.
7. Makgonigal, K. (2012). *Sila voli. Kak razvit i ukreпит* [Willpower. How to develop and strengthen]. Moscow: «Mann, Ivanov i Ferber».
8. Mei, R. (2001). *Ekzistentsialnye osnovy psikhoterapii. Ekzistentsialnaia psikhologiiia. Ekzistentsiia* [Existential foundations of psychotherapy. Existential psychology. Existence]. Moscow: Aprel Press, Izd-vo EKSMO-Press.
9. *Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly* [Nova ukrainska shkola. Konceptualni zasadi reformuvannia serednoi shkoli] [The New Ukrainian School. Conceptual Principles of Secondary School Reform]. (2016). Kyiv: Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy.
10. Pohrebniak, S. (2008). Nehatyvna i pozytyvna svoboda v umovakh demokratychnoi pravovoi derzhavy [Negative and positive freedom in a democratic state governed by the rule of law]. *Uchenye zapiski Tavricheskogo natsionalnogo universiteta im. V. I. Vernadskoho*, 21(60), 74-81.
11. Prohrama «Nova ukrainska shkola» v postupi do tsinnosti [The program «New Ukrainian School» in the progress of values]. (2020). *Shkilnyi svit*, 11-12(107-108), 90-119.
12. Sukhomlynska, O. V. (1996). Suchasni tsinnosti u vykhovanni: problemy, perspektyvy [Modern values in education: problems, prospects]. *Shliakh osvity*, 1, 24-27.
13. Sukhomlynska, O. V. (2015). Pro idei ta pidkhody do vykhovannia moralnosti: ukrainskyi pohliad [On ideas and approaches to the education of morality: The Ukrainian view]. *Shkilnyi svit*, 4 (708), 4-20.
14. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). *Vybrani tvory* [Selected works]: Vol. 2. Kyiv: Radianska shkola.
15. Tertysnyk, V. M. (2017). *Naukovo-praktychnyi komentar Kryminalnoho protsesualnogo kodeksu Ukrainy* [Scientific and practical commentary on the Criminal Procedure Code of Ukraine]. Kyiv: Pravova yednist.
16. Fromm, E. (1992). *Dusha cheloveka* [The human soul]. Moscow: Respublika.
17. Yashchuk, I. P. (2001). *Formuvannia zhyttievoi kompetentnosti osobystosti starshoklasnykiv zahalnoosvitnikh shkil Ukrainy* [Formation of vital competence of the personality of high school students of comprehensive schools of Ukraine] (PhD dissertation. Kyiv.
18. Brimi, H. (2009). Academic instructors or moral guides? Moral education in America and the teacher's dilemma. *Clearing House. A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82 (3), 125-130.
19. Dailey, R. (2005). *Confirmation and adolescent development: The relationship between parental confirmation and adolescent self-esteem, identity, and openness* (Master's thesis). University of California, Santa Barbara.
20. Josephson, M., Peter, V., & Dowd, T. (2001). *Parenting to build character in your teen*. Nebraska: Boys Town Press.
21. Kuperfish, Sh. (2005). *Parental favoritism, self-esteem and locus of control* (Master's thesis). Alliant International University, San Francisco.

22. Schuitema, J., Dam, G., & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies of moral education. A review *Journal of Curriculum Studies*, 40, 69-89.

23. Sternberg, R. J. (2010). Teaching for ethical reasoning in liberal education. *Liberal Education*, 96(3), 32–37.

Kateryna Zhurba,

*Doctor of Sciences in Education, Senior Researcher,
Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine,
Kyiv*

Olena Dokukina,

*PhD in Pedagogy, Senior Researcher,
Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine,
Kyiv*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION OF ADOLESCENTS' MEANINGFUL LIFE VALUES IN FAMILY

The article deals with education of the adolescents' meaningful life values in family. The concept of «meaningful life values» is defined as a system of generalized aspirations related to the person's life, which in a developed form characterizes one's spiritual and moral self-concept, self-search and appropriate lifestyle expressed in person's behaviour, activities and communication.

It is found out that meaningful life values are freedom, love, dignity and tolerance. It is determined that meaningful life values are a fundamental characteristic of human existence, which determines a person's ability to choose his or her being, to manage it, to feel independent and, at the same time, responsible for the results of activities. Love as a person's highly sensual attitude towards people, to oneself that stimulates the development of personality's meaningful life sphere. Dignity as a meaningful life value is determined by the value of human and the assessment of its significance and place in society. The understanding of tolerance as a meaningful life value in family is highlighted, as the presence of tolerance directly affects the coexistence of adults and children in family, solves the question of how each family member can realize their rights towards such meaningful life values as freedom, dignity and love without limiting oneself and others. The tolerance in family creates conditions for the development of each family member, recognition of the right to create their own life and acceptance of their life choices.

The pedagogical conditions of education of the adolescents' meaningful life values in family are substantiated as the following: coordination of the adolescent's meaningful life sphere, humanization of the educational environment of family, ethical mutual responsibility of family members, participation in training work.

The practical significance of the article is that its materials can be used in organizing educational work of general education institutions, training of teachers, psychologists and pedagogical practice of students.

Key words: *adolescents, family, meaningful life values, freedom, love, dignity, tolerance.*

Стаття надійшла до редакції 05.08.2021
Стаття прийнята до публікації 14.10.2021

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2021-25-1-124-136>

УДК 373.5.015.31:173.5

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-4190-1601>

Liubov Kanishevska,
Doctor of Sciences in Education, Professor,
Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine,
Kyiv

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMATION OF READINESS FOR RESPONSIBLE PARENTING AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS IN BOARDING SCHOOLS

Abstract. *The article deals with the theoretical substantiation of the pedagogical conditions for the formation of readiness for responsible parenting among high school students.*

Based on the expert assessment method, the author determined the pedagogical conditions for the formation of readiness for responsible parenting among high school students: development and implementation of the author's program "Responsible parenting" into extracurricular activities of boarding schools; using the potential opportunities of extracurricular activities in the context of the researched problem; organization classes for educators of boarding schools "Formation of readiness for responsible parenting among high school students".

The following research methods were used at different stages of the study: theoretical methods – systematization and generalization of theoretical and empirical data; empirical methods – prognostic (expert assessment) in order to determine and theoretically substantiate the pedagogical conditions for the formation of readiness for responsible parenting among high school students.

The practical significance of the article is that theoretically substantiated pedagogical conditions for the formation of readiness for responsible parenting among high school students in boarding schools can be implemented into extracurricular activities of boarding schools.

This study has gone some way towards enhancing our understanding of multifaceted problem of the formation of readiness for responsible parenting among high school students. Future research should be devoted to the experimental verification of theoretically substantiated pedagogical conditions for the formation of readiness for responsible parenting among high school students.

Key words: *parenting, responsible parenting, readiness for responsible parenting, high school students of boarding schools, extracurricular activities, pedagogical conditions.*

© *Канішевська Любов, 2021*

Introduction. The modern institution of family has faced significant difficulties: the prestige of family life is being lost, the number of divorces is growing. As a result, the amount of single-parent families is increasing, social orphanhood is being widespread.

In this context, the issue of the formation of readiness for responsible parenting among high school students in boarding school becomes relevant, because most learners of these institutions are pedagogically neglected children who have not the opportunity to learn the parents' positive social experience.

The normative basis for solving this problem is the Family Code of Ukraine [21], the Laws of Ukraine "On Education" [6], "On Child Protection" [7], the National Strategy for Education

Development in Ukraine for 2012-2021 [16]; Resolutions of the Verkhovna Rada of Ukraine: «On the Recommendations of Parliamentary Hearings on the Topic: “Family Policy of Ukraine – Goals and Objectives” [17], “On Measures to Strengthen the Protection of Motherhood and Fatherhood” [18]; “On Some Measures to Support Family Health, Safe Motherhood and Responsible Parenting” [19], which states that the priority of state family policy should be a system of personal and social values for family life; formation of readiness for responsible parenting among youth.

Modern Ukrainian scientists I. Bekh [2], L. Honchar [5], I. Zvereva [1], L. Kanishevskaya [9], S. Krasin [13], H. Laktionova [1], O. Lemeshchenko [15], O. Smalko [22], V. Shakhrai [23], L. Yatsenko [24] and others have studied the problem of the formation of readiness for responsible parenting among young people.

Aim and tasks. The purpose of the study is to theoretically substantiate the pedagogical conditions for the formation of readiness for responsible parenting among high school students.

The objective of the study is to determine the pedagogical conditions for the formation of readiness for responsible parenting among high school students using the expert assessment method.

Research methods. To achieve the goal and implement the objectives of the study, we used a set of methods: theoretical methods – systematization and generalization of theoretical and empirical data; empirical methods – prognostic (expert assessment) in order to determine and theoretically substantiate the pedagogical conditions for the formation of readiness for responsible parenting among high school students.

A group of experts (18 people) of educators of boarding schools was selected in order to determine the pedagogical conditions for the formation of readiness for responsible parenting among high school students.

Research results. According to the results of the ascertaining stage of the experiment, the low (39.8%) and medium (34.4%) levels of readiness for responsible parenting among high school students were dominant. Only 25.8% of high school students had a high level of readiness for responsible parenting.

It was found that the reasons for the insufficient level of readiness for responsible parenting among high school students are the following: insufficient using the potential opportunities of extracurricular activities in the context of the research problem; insufficient methodological support of the process of formation of readiness for responsible parenting in the above-mentioned contingent of students; the features of formation of readiness for responsible parenting among high

school students in boarding schools (specificity of a contingent (social orphanhood; the existence of a deprivation syndrome; lack of possibility of assimilation of the parents' positive social experience or this experience has negative antisocial character) [10]; the features of the organization of life of the above-mentioned contingent of students (forced adaptation to a large number of peers; reduction of a range of gender roles) [11].

The results of the ascertaining stage of the experiment have shown the need for theoretical substantiation and experimental verification of pedagogical conditions for the formation of readiness for responsible parenting among high school students.

In the context of our study, pedagogical conditions are defined as an essential component of the pedagogical process that includes the content, methods, organizational forms of education [20], and, therefore, focused on the pupil's inner world. This approach does not contradict other interpretations of the concept of "pedagogical conditions", which are developed in pedagogical science, because we consider pedagogical conditions as the current stages of the pedagogical system ensuring the achievement of this goal.

In our study, we used the expert assessment method of pedagogical conditions for the formation of readiness for responsible parenting among high school students.

We have outlined such blocks of pedagogical conditions as organizational, methodological. The organizational conditions included:

- 1) systematic monitoring of levels of readiness for responsible parenting among high school students in boarding schools;
- 2) using the potential opportunities of extracurricular activities in the context of the problem of formation of readiness for responsible parenting among high school students;
- 3) updating (modification) of the content of educational work;
- 4) involving high school students in the development of projects that reflect various aspects of parenting.

The methodological conditions contained:

- 1) development and implementation of the author's program "Responsible parenting" in extracurricular activities of boarding schools;
- 2) organization classes for educators of boarding schools "Formation of readiness for responsible parenting among high school students";
- 3) using interactive forms and methods of formation of readiness for responsible parenting among high school students in boarding schools;

4) application of the potential of the Ukrainian traditions in the formation of readiness for responsible parenting.

To determine the priority pedagogical conditions for the formation of readiness for responsible parenting among high school students, a group of experts, which included 18 educators of boarding schools, was selected.

The experts identified the most important, in their opinion, pedagogical conditions for the formation of readiness for responsible parenting among high school students. To select effective pedagogical conditions, the methods of mathematical and statistical analysis were used. This allowed us to make the necessary mathematical calculation and determine the weighted average score. The weighted average score was calculated by the formula:

$$\bar{x} = \frac{\sum_{k=1}^5 k w_k}{\sum_{k=1}^5 w_k}$$

where w_k – the number of respondents who chose the assessment k .

According to the results of the expert assessment of pedagogical conditions for the formation of readiness for responsible parenting among high school students in boarding schools, the following pedagogical conditions have been identified as the most effective:

- development and implementation of the author's program "Responsible parenting" in extracurricular activities of boarding schools;
- using the potential opportunities of extracurricular activities in the context of the problem of formation of readiness for responsible parenting among high school students;
- organization classes for educators of boarding schools "Formation of readiness for responsible parenting among high school students".

We characterize these conditions for the formation of readiness for responsible parenting among high school students.

The main tasks of *development and implementation of the author's program "Responsible parenting" (36 hours)* in extracurricular activities of boarding schools are the following:

- to promote the formation of high school students' traditional values of family and marriage, the prestige of motherhood and fatherhood;
- to deepen knowledge about the essence of responsible parenting; the basics of reproductive health of young people;

- to deepen students' knowledge about the legal basis of responsible parenting;
- to introduce with the psychological and pedagogical foundation of responsible parenting.

The program includes the following modules: “The role of family and parenting in the formation of personality”, “Reproductive health of youth”, “Fundamentals of family education”, “Preparing high schoolgirls for responsible motherhood”, “Preparing young high schoolboys for responsible fatherhood”.

In the process of implementing the above-mentioned program, various *methods* were used: explanations, stories, conversations, example, beliefs, exercises, group discussions, creation and analysis of pedagogical situations, project method, brainstorming, role-playing and simulation games; *forms*: video presentations, dramatization, work in small groups, project activities, problem-solving, classes with elements of training, group viewing and discussion of films, etc.

The next pedagogical condition is *using the potential opportunities of extracurricular activities in the context of the problem of formation of readiness for responsible parenting among high school students*.

Boarding schools of various types are intended to carry out specially organized work on the formation of readiness for responsible parenting among high school students. Extracurricular activities have significant potential opportunities for the formation of readiness for responsible parenting among high school students in boarding schools.

Extracurricular activities in boarding schools are organized and purposeful classes that are held in free time to expand students' knowledge, skills, development of independence, individual abilities, as well as to satisfy their interests and provide useful leisure. Extracurricular activities as an essential component of the life of boarding school contributes to the successful children' education, development skills of socially useful work, conscious discipline, initiative; promotes schoolchildren's physical, artistic and aesthetic education; satisfies their cultural needs and guides the existing activity in the direction of useful activities [8].

Using the potential opportunities of extracurricular activities in boarding schools to form the readiness for responsible parenting among high school students becomes more important in terms of purposeful work of teaching staff in the context of this problem; timely diagnosis and correction of levels of readiness for responsible parenting among this category of students; involvement of pupils in various types of activity (educational-cognitive, value-oriented, communicative); extensive using forms and methods to comprehensively influence the development of all spheres and personality traits: consciousness, feelings, qualities and behaviors that model relationships inherent in the adult

world, which will allow high school students to understand their complexity and contradictions, stimulates discussion of different social problems.

The objectives of the pedagogical condition of *organization classes for educators of boarding schools «Formation of readiness for responsible parenting among high school students* are the following:

- to promote the formation of emotional-value attitude of educators of boarding schools towards the problem of formation of readiness for responsible parenting among boys and girls;
- to consider the features of formation of readiness for responsible parenting among pupils of boarding schools;
- to acquaint educators of boarding schools with the diagnosis of levels of readiness for responsible parenting among students of boarding schools;
- to reveal the pedagogical possibilities of various forms and methods of formation of readiness for responsible parenting among students in boarding schools.

Lesson № 1 “The essence and structure of the concept of “readiness for responsible parenting among high school students” is aimed to reveal the essence of the following concepts: “readiness”, “parenting”, “responsible parenting”, «readiness for responsible parenting among high school students”.

Lesson № 2 is devoted to the topic “Peculiarities of formation of readiness for responsible parenting among high school students”. It provides for the implementation of a number of tasks, namely: to consider the sensitivity of early adolescence to the formation of readiness for responsible parenting; to identify problems that complicate the process of formation of readiness for responsible parenting among high school students; to characterize the potential opportunities of extracurricular activities for the formation of readiness for responsible parenting among students in boarding schools; to determine the tasks of the boarding school in relation to the formation of readiness for responsible parenting among high school students.

Lesson № 3 “Diagnosis of levels of readiness for responsible parenting in high school students” is aimed to acquaint educators of boarding schools with the criteria, indicators of readiness for responsible parenting among high school students; with the method of diagnosing the levels of readiness for responsible parenting among this category of students.

Lesson № 4 “Formation of values in the reproductive health of high school students” is aimed to deepen knowledge of educators of boarding schools about preserving the high school students’ reproductive health.

During the lesson, the educators discussed the following: the current state of reproductive health of young people in Ukraine; the effects of early sexual relations on teenagers' health; prevention of bad habits (smoking, alcohol, drugs).

Lesson № 5 "Optimization of forms and methods of formation of readiness for responsible parenting among high school students in extracurricular activities" involves deepening knowledge of educators of boarding schools to optimize the forms and methods of formation of readiness for responsible parenting; discussion of pedagogical conditions for the formation of readiness for responsible parenting among this contingent of students.

The developed series of lessons for educators of boarding schools "Formation of readiness for responsible parenting among high school students" contributes to deepening educators' knowledge of the essence and structure of the concept of "readiness for responsible parenting among high school students"; the features of the formation of readiness for responsible parenting among this contingent of students; acquaintance of specialists of boarding schools with diagnostics of levels of readiness for responsible parenting among high school students; deepening educators' knowledge about boys and girls' reproductive health; as well as the forms and methods of the formation of readiness for responsible parenting among high school students in boarding schools [11].

Discussion. Formation of readiness for responsible parenting among high school students is a very important and difficult problem.

Native researchers S. Krasin [13], O. Lemeshchenko [15], O. Smalko [22] substantiated the pedagogical conditions for the formation of readiness for responsible parenting among pupils and students.

The scholar O. Smalko argues that the effectiveness of the process of formation the responsible attitude towards parenting among students of the classical university in the process of extracurricular activities provides the following pedagogical conditions: formation of students' positive motivation for the needs of responsible parenting; updating (modification) the content of educational work; using interactive forms and methods of formation the responsible attitude towards parenting; effective management of the process of formation of responsible parenting in university students by a competent teacher [22].

The scientist S. Krasin proved the pedagogical conditions for the formation of students' readiness for responsible parenting, namely: training of teachers of institutions of higher education to implement this process; development and implementation into practice a set of scientific and

methodological maintenance for the formation of readiness for responsible parenting among future professionals; providing person-oriented support for students in their self-improvement [13]. We believe that the proposed pedagogical conditions have a certain logic, as well as an interesting idea is to provide person-oriented support for students in their self-improvement as future parents.

According to O. Lemeshchenko, the optimal socio-psychological conditions for the formation of readiness for responsible parenting among high school students are the organization of purposeful and comprehensive impact on personal-emotional, value-motivational, cognitive-evaluative structural components of such readiness on diagnostic, informational, practical-implementing monitoring levels; creation a favorable microsocial environment as a holistic system of social institutions (parental family, school, social services), which provides the launch of socio-psychological mechanisms as a means of internalizing external social influences through using active socio-psychological forms and methods on training high school students for responsible performing of the social roles of father and mother in the future [15].

The scholars Kanishevskaya, Svyridenko, Kuzmenko, Bernatska, Karpushevskaya, Hritchyna, Liashchuk claim that the signs of the formation of values of family life among high school students in boarding schools are personal values to create a future family that determines the direction and motivation, their interests and needs, which help high school students in boarding schools to assess the importance of family for a person and society as a whole. The researchers theoretically substantiated and experimentally tested the pedagogical conditions for the formation of values of family life among high school students, namely: training of teachers of boarding schools to develop the values of family life among students; methodical support of the process of the formation of values of family life among high school students in boarding schools; formation of a healthy lifestyle among high school students; a sense of mutual assistance, mutual respect, care, harmony of family values; formation a responsible attitude towards making a family among boys and girls in boarding schools [3].

Scientists from the USA D. McDermott [26], D. Popenoe [27] study the problems of preparing young students for responsible parenting. In the US schools, there are programs focused on the formation of future responsible motherhood and fatherhood (“Parents in the process of formation”, “With the father – in a different way”, “Fundamentals of compassion”, “Development of parenting skills”, “Child development, parenting and parental development”, “The powers for parents”, etc.). Compulsory minimum knowledge includes physiological and psychological aspects of pregnancy and childbirth, as well as care for the newborn; study of age stages of child

development [12].

Pedagogical design of ways to prepare young people for parenting in the United States is provided by the system of organizing the educational process of secondary schools in cooperation with parenting (partnership between school and parents), involving leading specialists in social services for youth, NGOs, charitable foundations. Various forms, methods and tools use to prepare young people for parenting (narrative, reflective commentary, imitation, case studies, free choice method, project method, portfolio, problem laboratories, simulation and role-playing games, training, written essays-reflections) [14].

German researcher E. Burchardt notes that the structure of the gymnasium curriculum includes a block on preparing students for responsible parenthood and the basics of perinatal pedagogy (preparation for pregnancy; protection of unborn life; social and private assistance for pregnant families, mothers and children; biological basis of pregnancy ; maintaining a healthy lifestyle during pregnancy; preparation for the birth of a child; the needs of a small child; maternity protection) [25].

Analyzing German experience on the problem of training students for parental responsibilities, the scholar I. Grechin notes that some disciplines in secondary school such as sociology, politics and economics cover topics: “Planning the budget of a young family” (7th grade), “Equality” (10th grade). In a real school, the following topics are studied: “Economics of Young Family” (9th grade), «Equality in the Media» (10th grade). German students learn the course “Time to Think About Children”, which helps students become aware of their daily parental responsibilities and responsibilities for caring for children. A special feature of this course is a project of imitation of parenthood with the use of a child-robot, tamagotchi (computer baby, baby simulator). The schedule of behavior of the child-imitator is as close as possible to the specifics of the behavior of a living child [4].

It should be noted that the problem of formation of the readiness for responsible parenting among high school students has not been properly studied in international research.

Conclusions. Based on the expert assessment method, the author determined the pedagogical conditions for the formation of the readiness for responsible parenting among high school students: development and implementation of the author’s program “Responsible parenting” into extracurricular activities of boarding schools; using the potential opportunities of extracurricular activities in the context of the researched problem; organization classes for educators of boarding schools “Formation of readiness for responsible parenting among high school students”.

This study has gone some way towards enhancing our understanding of multifaceted problem of the formation of readiness for responsible parenting among high school students. Future research should be devoted to the experimental verification of theoretically substantiated pedagogical conditions for the formation of readiness for responsible parenting among high school students.

Список використаних джерел

1. Батьківство в радість: тренінговий курс з набуття батьківських навичок. / Авторі-упорядники І. Д. Зверева, Г. М. Лактіонова. Київ: Р.К. Майстер-принт. 2008. 362 с.
2. Бех І. Д. Особистість народжується в сім'ї. *Початкова школа*. 1994. Вип. 2. С. 8–10.
3. Виховуємо сімейні цінності у вихованців шкіл-інтернатів: методичний посібник / Л. В. Канішевська, С. О. Свириденко, Л. В. Кузьменко, О. Б. Бернацька, Л. Р. Карпушевська, А. І. Грітчина, О. С. Ляшук; Харків: «Друкарня Мадрид». 2015. 176 с.
4. Гречина І. М. Підготовка учнівської молоді до виконання батьківських обов'язків у Німеччині: дис. ... на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук; спеціальність 13.00.07 Теорія і методика виховання. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2012. 166 с.
5. Гончар Л. В. Теоретико-методичні основи формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин : дис. ... на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук; спеціальність 13.00.07 Теорія і методика виховання. Інститут проблем виховання НАПН України, Київ, 2018. 510 с.
6. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/>
7. Закон України «Про охорону дитинства». *Голос України*. 2001. 6 червня. № 98 (2598).
8. Канішевська Л. В. Теоретико-методичні основи виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності: дис. ... на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук; спеціальність 13.00.07 Теорія і методика виховання. Інститут проблем виховання НАПН України, Київ, 2011. 534 с.
9. Канішевська Л. В. Педагогічні умови формування цінностей сімейного життя старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2015. Вип. 9(1). С. 246–256.
10. Канішевська Л. В. Дослідження проблеми формування цінностей сімейного життя старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України: Серія: Педагогіка, психологія, філософія*. 2016. Вип. 253. С. 79–86.
11. Канішевська Л. В. Практичні аспекти проблеми підготовки педагогів шкіл-інтернатів до формування готовності до відповідального батьківства у старшокласників. Збірник наукових праць SCIENTIA, Жовтень 2021. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/scientia/article/view/15185/>
12. Кравець В. П., Кравець С. В. Підготовка учнівської молоді до усвідомленого батьківства в зарубіжній педагогіці та закладах освіти. *Topical issues of the development of modern science*. Publishing House «ACCENT», Sofia, Bulgaria. 2020. P. 111–121.
13. Красін С. А. Формування готовності до усвідомленого батьківства студентів закладів вищої освіти: дис. ... на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі 01 Освіта / Педагогіка; спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2020. 254 с.
14. Левчик Н. С. Підготовка учнівської молоді до виконання батьківських обов'язків у США та Великій Британії : дис. ... на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук; спеціальність 13.00.07 Теорія і методика виховання. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2011. 180 с.
15. Лемещенко О. Р. Соціально-психологічні умови формування у старшокласників готовності до усвідомленого батьківства : дис. ... на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук;

спеціальність 19.00.05 Соціальна психологія, психологія соціальної роботи. Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. Сєверодонецьк, 2016. 224 с.

16. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: <https://pon.org.ua/index.php?do=download&id=563/>

17. Постанова Верховної ради України «Про Рекомендації парламентських слухань на тему: «Сімейна політика України – цілі та завдання» від 08.12.2015 р. № 854 – III. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/854-19/>

18. Постанова Кабінету міністрів України «Про заходи щодо посилення охорони материнства та дитинства» від 4.12.1998 р. (остання редакція від 04.12.1998). URL: <https://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1929-98-п.172/>

19. Постанова Кабінету міністрів України «Про деякі заходи щодо підтримки здоров'я сім'ї, безпечного материнства і відповідального батьківства» від 3.06.1999 р. (остання редакція від 01.01.2005). URL: <https://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/961-99-п/>

20. Селевко Г. К. Технология саморазвития личности школьника. *Школьные технологии*. № 6. С. 5–25.

21. Сімейний кодекс України. URL: <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2947-14/>

22. Смалько О. В. Формування відповідального ставлення до батьківства у студентів класичного університету в процесі позааудиторної виховної роботи : дис. ... на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук; спеціальність 13.00.07. Теорія і методика виховання. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2016. 247 с.

23. Шахрай В. Формування готовності старшокласників до відповідального батьківства: основні поняття дослідження. *Інноватика у вихованні*. 2020. Вип. 11(2), С. 48–55.

24. Яценко Л. Сутнісні характеристики готовності до відповідального батьківства. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2013. Вип. 17(2), С. 513–521.

25. Burchardt E. Identität und Studium der Sexualpädagogik. Frankfurt am Main. 1999. 316 S.

26. McDermott D. Theory and rationale for parenting education in schools. URL: <https://www.parentingproject.org/theory.htm/> (13.05.2019).

27. Popenoe D. American Family Decline, 1960–1990: A Review and Appraisal. *Journal of Marriage and Family*. 1993. 55 p.

28. Stasey IN. In the name of the family: Rethinking family value in the postmodern age. Boston: Beacon Press. 1996. 202 p.

References

1. Zvierieva, I. D., & Laktionova, H. M. (Eds.). (2008). *Batkivstvo v radist: treninhovyi kurs z nabuttia batkivskykh navychok* [Parenting for joy: A training course on acquiring parenting skills]. Kyiv: R.K. Maister-prynt.

2. Bekh, I. D. (1994). *Osobystist narodzhuietsia v simi* [Personality is born in the family]. *Pochatkova shkola*, 2, 8–10.

3. Kanishevska, L. V., Svyrydenko, S. O., Kuzmenko, L. V., Bernatska, O. B., Karpushevska, L. R., Hritchyna, A. I., & Liashchuk, O. S. (2015). *Vykhovuiemo simeini tsinnosti u vykhovantsiv shkil-internativ* [Educating family values among students of boarding schools]. Kharkiv: «Drukarnia Madryd».

4. Hrechyn, I. M. (2012). *Pidhotovka uchnivskoi molodi do vykonannia batkivskykh oboviazkiv u Nimechchyni* [Preparing students for parental responsibilities in Germany]. (Doctoral dissertation, Ternopil).

5. Honchar, V. (2018). *Teoretyko-metodychni osnovy formuvannia humannykh batkivsko-dytiachykh vzaiemyn* [Theoretical and methodological foundations of the formation of humane parent-child relationships]. (Doctoral dissertation, Kyiv).

6. *Zakon Ukrainy «Pro osvitu»* [Law of Ukraine «On Education»]. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/>

7. *Zakon Ukrainy «Pro okhoronu dytynstva»* [Law of Ukraine «On Child Protection»]. (2001, June 6). *Holos Ukrainy*, 98 (2598).

8. Kanishevska, L. V. (2011). *Teoretyko-metodychni osnovy vykhovannia sotsialnoi zrilosti starshoklasnykiv zahalnoosvitnikh shkil-internativ u pozaurochnii diialnosti* [Theoretical and methodical

bases of education of social maturity of high school students of comprehensive boarding schools in extracurricular activities]. (Doctoral dissertation, Kyiv).

9. Kanishevska, L. V. (2015). Pedagogichni umovy formuvannia tsinnosti simeinoho zhyttia starshoklasnykiv zahalnoosvitnikh shkil-internativ [Pedagogical conditions of formation of values of family life of high school students of comprehensive boarding schools]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*, 9 (1), 246–256.

10. Kanishevska, L. V. (2016). Doslidzhennia problemy formuvannia tsinnosti simeinoho zhyttia starshoklasnykiv zahalnoosvitnikh shkil-internativ [Research of the problem of formation of values of family life of high school students of boarding schools]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy: Seriya: Pedagogika, psykholohiia, filosofiia*, 253, 79–86.

11. Kanishevska, L. V. (2021). Praktychni aspekty problemy pidhotovky pedahohiv shkil-internativ do formuvannia hotovnosti do vidpovidalnoho batkivstva u starshoklasnykiv [Practical aspects of the problem of training teachers of boarding schools to form readiness for responsible parenting among high school students]. *Zbirnyk naukovykh prats SCIENTIA*. Retrieved from <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/scientia/article/view/15185/>

12. Kravets, V. P., & Kravets, S. V. (2020). Pidhotovka uchnivskoi molodi do usvidomlenoho batkivstva v zarubizhnii pedahohitsi ta zakladakh osvity [Preparation of student for responsible parenting in international pedagogy and educational institutions]. *Topical issues of the development of modern science*. Publishing House «ACCENT», Sofia, Bulgaria. P. 111–121.

13. Krasin, S. A. (2020). *Formuvannia hotovnosti do usvidomlenoho batkivstva studentiv zakladiv vyshchoi osvity* [Formation of readiness for responsible parenting of students of institutions of higher education]. (Doctoral dissertation, Kharkiv).

14. Levchuk, N. S. (2011). *Pidhotovka uchnivskoi molodi do vykonannia batkivskykh oboviazkiv u SShA ta Velykii Brytanii* [Preparation of students for parental responsibilities in the United States and Great Britain]. (PhD dissertation, Ternopil).

15. Lemeshchenko, O. R. (2016). *Sotsialno-psykholohichni umovy formuvannia u starshoklasnykiv hotovnosti do usvidomlenoho batkivstva* [Socio-psychological conditions of formation among high school students' readiness for responsible parenting]. (PhD dissertation, Sievierodonetsk).

16. *Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na 2012–2021 roky* [National strategy for the development of education in Ukraine for 2012–2021]. Retrieved from http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf/

17. Verkhovna Rada of Ukraine (2015). *Pro Rekomendatsii parlamentskykh slukhan na temu: «Simeina polityka Ukrainy – tsili ta zavdannia»* [On the Recommendations of Parliamentary Hearings on the topic: «Family Policy of Ukraine – Goals and Objectives»] (Resolution No 854–III, December 8) Retrieved from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/854-19/>

18. Cabinet of Ministers of Ukraine (1998). *Pro zakhody shchodo posylennia okhorony materynstva ta dytynstva* [On measures to strengthen the protection of motherhood and childhood]. (Resolution dated December, 12). Retrieved from [http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1929-98-p./](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1929-98-p/)

19. Cabinet of Ministers of Ukraine (1999). *Pro deiaki zakhody shchodo pidtrymky zdorovia simi, bezpechnoho materynstva i vidpovidalnoho batkivstva* [On some measures to support family health, safe motherhood and responsible parenting]. (Resolution dated June 3). Retrieved from <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/961-99-p/>

20. Selevko, G. K. Tekhnologiiia samorazvitiia lychnosti shkolnika [Technology of self-development of the student's personality]. *Shkolnye Tekhnologii*, 6, 5–25.

21. *Simeinyi kodeks Ukrainy* [Family Code of Ukraine]. Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2947-14/>

22. Smalko, O. V. (2016). *Formuvannia vidpovidalnoho stavlennia do batkivstva u studentiv klasychnoho universytetu v protsesi pozaaudytornoj vykhovnoi roboty* [Formation of responsible attitude towards parenting among students of classical university in the process of extracurricular educational work]. (PhD dissertation, Uman).

23. Shakhrai, V. (2020). *Formuvannia hotovnosti starshoklasnykiv do vidpovidalnoho batkivstva: osnovni poniattia doslidzhennia* [Formation of readiness of high school students for responsible parenting:

Basic research concepts]. *Innovatyka u vykhovanni*, 11 (2), 48–55.

24. Yatsenko, L. (2013). Sutnisni kharakterystyky hotovnosti do vidpovidalnoho batkivstva [Essential characteristics of readiness for responsible parenting]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*, 17 (2), 513–521.

25. Burchardt, E. *Identität und Studium der Sexualpädagogik*. Frankfurt am Main. 1999.

26. McDermott, D. *Theory and rationale for parenting education in schools*. Retrieved from <http://www.parentingproject.org/theory.htm/>

27. Popenoe, D. (1993). American family. Decline, 1960–1990: A Review and Appraisal. *Journal of Marriage and Family*.

28. Stasey, I. N. (1996). *In the name of the family: Rethinking family value in the postmodern age*. Boston: Beacon Press.

Любов Канішевська,
доктор педагогічних наук, професор,
Інститут проблем виховання НАПН України,
м. Київ

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ВІДПОВІДАЛЬНОГО БАТЬКІВСТВА У СТАРШОКЛАСНИКІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ

Анотація. У статті теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування готовності до відповідального батьківства у старшокласників інтернатних закладів.

На основі використання методу експертного оцінювання авторкою було визначено педагогічні умови формування готовності до відповідального батьківства у старшокласників інтернатних закладів: розробка і впровадження у позаурочну діяльність інтернатних закладів авторської програми «Відповідальне батьківство»; використання потенційних можливостей позаурочної діяльності у контексті досліджуваної проблеми; організація і проведення занять для вихователів інтернатних закладів «Формуємо готовність до відповідального батьківства у старшокласників»

На різних етапах наукового пошуку було використано такі методи дослідження: теоретичні – систематизація й узагальнення теоретичних та емпіричних даних; емпіричні – прогностичні (експертної оцінки) – для визначення та теоретичного обґрунтування педагогічних умов формування готовності до відповідального батьківства у старшокласників інтернатних закладів.

Практичне значення статті полягає у тому, що теоретично обґрунтовані педагогічні умови формування готовності до відповідального батьківства у старшокласників інтернатних закладів можуть бути впроваджені у позаурочну діяльність інтернатних закладів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної багатогранної проблеми формування готовності до відповідального батьківства у старшокласників інтернатних закладів. Подальші пошуки будуть спрямовані на експериментальну перевірку теоретично обґрунтованих педагогічних умов формування готовності до відповідального батьківства у старшокласників інтернатних закладів.

Ключові слова: батьківство, відповідальне батьківство, готовність до відповідального батьківства, старшокласники інтернатних закладів, позаурочна діяльність, педагогічні умови.

Стаття надійшла до редакції 05.08.2021
Стаття прийнята до публікації 14.10.2021

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2021-25-1-137-150>

УДК 373.3/.5.043.2-056.2/.4:001.

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-4610-5081>

Алла Колупаєва,

доктор педагогічних наук, професор,

член-кореспондент НАПН України,

Інститут спеціальної педагогіки та психології імені М. Ярмаченка

НАПН України,

м. Київ

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-5908-3475>

Оксана Таранченко,

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,

Інститут спеціальної педагогіки та психології імені М. Ярмаченка

НАПН України,

м. Київ

ВИЗНАЧАЛЬНІ ВЕКТОРИ ТА ПРОГНОСТИЧНІ ОРІЄНТИРИ СИСТЕМНИХ ЗМІН В ОСВІТІ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Анотація. В статті представлено значущі зміни в розвитку освіти осіб з особливими потребами. На основі виявлених стадіальних закономірностей окреслюються прогностичні орієнтири для подальшого поступу освіти на найближчу перспективу. Підкреслюється, що системність трансформаційних освітніх перетворень потребує виявлення окремих чинників, що перешкоджають сталому поширенню інноваційних практик, які покликані сприяти соціоакадемічному інтегруванню осіб з особливими потребами. Окреслюються пріоритетні заходи, що можуть забезпечити якісний поступальний розвиток освіти осіб з особливими потребами в Україні. Серед них впровадження інклюзивної освіти, як потужного засобу досягнення соціального інтегрування. Наголошується на тому, що законодавче визнання імперативу інклюзивних тенденцій веде до системної руйнації освітньої сегрегації в Україні, а інклюзія визначається в національній освітній системі як основоположна трансформаційно-реформуюча суспільно-освітня тенденція. Підкреслюється, що нині людиноцентризм є соціокультурним вектором розвитку українського суспільства, а практичне втілення інноваційних світоглядно-педагогічних ідей є складною та критично важливою діяльністю. Серед векторів змін технологізація освітньої сфери є сучасним практикоорієнтованим механізмом втілення нових ідей, при цьому визначальною умовою її реалізації цюнайперше вбачається підвищення кваліфікації фахівців освітньої сфери. В статті підкреслюється, що перебудова системи освіти осіб з особливими потребами має забезпечитися комплексним розв'язанням завдань, пов'язаних із нормативно-правовим, організаційним, кадровим, науково- та навчально-методичним забезпеченням.

Ключові слова: освіта осіб з особливими потребами, інклюзивна освіта, соціальне інтегрування, людиноцентризм, імператив інклюзивних тенденцій, вектори освітнього реформування.

© Алла Колупаєва, Оксана Таранченко, 2021

Вступ. Кардинальні зміни в окремій країні та суспільстві можливі, насамперед, внаслідок глобальних змін усієї системи науки та освіти, позаяк саме вони стають рушієм сучасної та випереджальної економіки, як осердя благополуччя і розвитку суспільства, а відтак і суспільних перетворень на якісно новій світоглядній основі. Такі зміни мають відбуватися з урахуванням кількох складників, що тісно й логічно взаємопов'язані. Необхідне чітке усвідомлення того, яке саме суспільство прагне розбудовувати народ конкретної країни, оскільки для різних його типів має функціонувати і відмінна система освіти. З цього висновується наступний складник – відповідний характер і зміст освіти. Ще один з ключових складників – чіткий перелік радикальних, або ж системних першочергових заходів, необхідних для переформатування системи освіти відповідно до поступу суспільства, що розвивається в певній країні з її унікальним соціокультурним контекстом.

Реформування освітньої галузі, що триває в Україні вже певний час, передбачає глибинну реорганізацію всіх її структур, перебудову її фінансування, менеджменту, механізмів контролю її структурної вертикалі та горизонталі, зміну типів освітніх закладів та організацію нових інституцій, налагодження зв'язків між освітніми рівнями, переосмислення якості підготовки й підвищення кваліфікації педагогічних кадрів тощо. Але, найголовніше – докорінну зміну світоглядної парадигми в освітній сфері.

Ретроспектива соціокультурної динаміки змін у суспільстві, в соціально-економічній та суспільно-політичній сферах нашої країни розкриває виразні ознаки залежності моделі освіти дітей з ООП від сприйняття суспільством таких осіб. Зокрема, історико-педагогічний дискурс підтверджує, що інклюзивна парадигма – явище соціально і культурно зумовлене, тож закономірно виникає в суспільстві, де склалися відповідні чинники. Так, спорадичне привнесення інклюзивної парадигми в 2000-ні роки в освітній простір України було підтримано громадськими організаціями, прогресивними науковцями та освітянами-практиками, дотичними до системи спеціальної освіти. Таке сприйняття нових філософсько-педагогічних засад освіти осіб з ООП цілком закономірне, оскільки ґрунтовні наукові підмурівки розбудови освітнього-виховного поля вже закладалися когортою українських вчених (І. Бехом, І. Зязюном, В. Кременем, В. Огневюком, П. Таланчуком та ін.) [1; 2; 3]. У фокусі знакових концептуальних напрацювань цих і багатьох інших науковців є Особистість, Дитина, Людина, дитино- та людиноцентризм. Саме ці важливі стрижні наразі визначають соціокультурний вектор розвитку українського суспільства, а також гуманістичний освітньо-

виховний конструкт для плекання прийдешніх поколінь. На переконання В. Кременя, утвердження людиноцентризму є запорукою особистісного розвитку людини, а зрештою основним важелем розвитку суспільства та його демократизації (від виховання особистості на демократичних принципах, що обумовлюють основи її мислення й стилю життя, до демократичних засад існування суспільства). Саме утвердження людиноцентризму стало одним з принципів та основою нинішнього етапу реформи освіти. А це передбачає такий спосіб життя майбутніх поколінь, коли створюються всі умови для самореалізації кожної особистості, незалежно від того, ким вона є і чим займається¹. Таке бачення є основою інклюзивності в широкому сенсі.

Методологічний контекст сучасних освітніх інклюзивних процесів, які упродовж цих років дедалі ширше розгортаються в Україні, базується на світоглядних орієнтирах соціальної інклюзії – залучення всіх без винятку членів суспільства до соціального середовища. Найпотужнішим засобом досягнення соціального інтегрування визнано інклюзивну освіту, базисна ідея якої – від інтегрування в освітній заклад до інтегрування у суспільство – реалізується шляхом подолання, так званого інституційного менталітету, який ґрунтується на припущенні, що інтерновані особи не можуть жити самостійно, як інші члени суспільства, і стають пасивними та залежними.

Гене́за подолання соціальної (та її складової – освітньої) ізольованості дітей з особливими освітніми потребами (ООП), зокрема з інвалідністю, засвідчує складність цього процесу, який тривав упродовж майже двох тисячоліть: від ексклюзії на перших етапах розвитку суспільних стосунків; сегрегації в спеціально створених освітніх осередках і, нарешті, – до інклюзії, залучення дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього середовища.

Мета та завдання. Охарактеризувати критично значущі зміни в освіті, зокрема осіб з ООП, та на основі виявлених стадіальних закономірностей окреслити прогностичні орієнтири для подальшого поступу на найближчу перспективу. В цьому аспекті: виявити реперні точки опертя для забезпечення системності трансформаційних змін в освіті осіб з ООП; означити ті аспекти, що перешкоджають сталому поширенню інноваційних практик соціоакадемічного інтегрування осіб з ООП; окреслити пріоритетні заходи, що можуть забезпечити якісний поступальний розвиток освіти осіб з особливими потребами в Україні.

¹ Виступ президента НАПН України Василя Кременя на тематичному засіданні платформи «Ришельє-форум: державна служба для нової ери»: Київ/Одеса/Львів/Дніпро. 24 вересня 2021 р.

Методи дослідження: аналіз наукової літератури, нормативно-правових документів з елементами індукції і дедукції, узагальнення практичного досвіду для виявлення стану трансформацій в освіті осіб з ООП; латентно-структурний аналіз для виявлення прихованих змінних (ознак) та внутрішньої структури взаємозв'язків між окремими соціально-педагогічними феноменами; зіставлення та систематизація масиву даних для визначення прогностичних шляхів подальшого розвитку освіти осіб з ООП в Україні.

Результати дослідження. Аналіз суспільно-політичних і соціокультурних чинників, що були визначальними на шляху входження України до європейського освітнього простору та безпосередня участь у розбудові національної інклюзивної освітньої системи, дали змогу визначити методологічні трансформаційні зміни, які відбувались упродовж останніх десятиліть на тлі розгортання деінституційних процесів та поширення інклюзії.

Законодавчим визнанням імперативу інклюзивних освітніх тенденцій і початок системної руйнації освітньої сегрегації стало затвердження у 2010 році змін до закону України «Про загальну середню освіту», згідно з ратифікованою Конвенцією ООН про права осіб з інвалідністю та Факультативного протоколу до неї. Внесені законодавчі зміни нормативно затвердили створення спеціальних та інклюзивних класів для дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах.

На цьому етапі становлення інклюзивної освіти в Україні здійснювались перші кроки початкового втілення інклюзивної практики, розпочалась законотворча діяльність стосовно затвердження інклюзивних ініціатив, відбувалось розроблення науково- та навчально-методичного забезпечення інклюзивного навчання з урахуванням особливостей національної освітньої системи. У цей період в український освітній простір інклюзія увійшла як трансформаційно-реформуюча освітня тенденція.

З ухваленням у 2017 р. закону «Про внесення змін до Закону України "Про освіту"» розпочалась системна розбудова інклюзивної освіти, оскільки першочергово дітям з ООП було надане право здобувати освіту в усіх освітніх закладах, зокрема безоплатно в державних та комунальних, незалежно від «встановлення інвалідності» [12]. Також передбачено можливість запровадження дистанційної та індивідуальної форм навчання; отримання психолого-педагогічної та корекційно-розвиткової допомоги; створення інклюзивних та спеціальних груп (класів) у загальноосвітніх навчальних закладах та забезпечення архітектурною доступністю; залучення додаткових фахівців (корекційних

педагогів, психологів та ін.); розроблення відповідного програмно- та навчально-методичного забезпечення; запровадження новітніх технологій та методів навчання, а також використання ресурсів спеціальних закладів освіти тощо.

Засадничі шляхи розбудови інклюзивної освіти в Україні визначено у прийнятому у 2017 р. Законі України «Про освіту», за яким передбачається створення системи освіти нового покоління, що забезпечить умови для здобуття освіти всіма категоріями громадян України, а також в інших базових документах, які визначають поступ освіти осіб з ООП [9; 13; 14]. Реалізація завдань щодо розбудови інклюзивної освіти в Україні, окреслених законодавчо, унормовується сучасними підзаконними актами, які регулюють організацію інклюзивного навчання у закладах освіти, його кадрове, програмно – та навчально-методичне забезпечення, психолого-педагогічний супровід тощо

Нині освіта розглядається не як ідеологічне системоутворення, що сприяє виключно зміцненню державницьких механізмів, а як сфера соціальної діяльності, що побудована на наданні освітніх послуг. Сучасні методологічні освітні орієнтири зумовлені виконанням основної соціальної функції, яку повинна виконувати освіта – це функція трансферу. Методологічні концепції цієї функції, насамперед, передбачають визначення та задоволення потреб дитини шляхом надання освітніх послуг, базуючись на прогнозах її розвитку з урахуванням життєво-професійної орієнтації дитини та її родини. Це нове ідеологічне підґрунтя освіти дітей з ООП потребує переосмислення та реформатування світоглядних науково-педагогічних позицій, розроблення та впровадження новітніх освітніх технологій, в т. ч. управлінських, які мають стати основою системних освітніх трансформацій [16; 17].

Наразі система освіти осіб з ООП в Україні, розвивається дуально. Так, діти з особливостями психофізичного розвитку можуть навчатися як в спеціальних, так і в інклюзивних умовах. Прикметно, що кількість закладів середньої освіти з інклюзивним навчанням збільшується, як і численність дітей у них (за останні 4 роки в 4,6 рази збільшилась кількість інклюзивних класів та у 3,6 рази збільшилась кількість закладів з інклюзивним навчанням), а це свідчить про сприйняття нової освітньої парадигми всіма суб'єктами освітнього поля, яка є базовою у відповідних документах [8].

Поза тим, трансформації освіти осіб з ООП варто оцінювати як тривалу перебудову на новому світоглядному підмурівку.

Для чіткішого усвідомлення масштабів зусиль, необхідних для переходу на новий

щабель, доречно нагадати формулу успіху освітніх реформ М.Фулана, що виглядає таким чином: $E = MCA^2$, де:

E – коефіцієнт корисної дії системи,

M – мотивація до реформ (мета, воля, відданість учасників),

C – здатність до реформ,

A^2 – підтримка помножена на відповідальність.

Кожен компонент цієї формули – це виклик, який реалізовується конкретними людьми чи групами фахівців. Від їхньої майстерності та відповідальності залежить успішність цієї формули. В цьому випадку, на переконання М. Фулана, освіта не лише уможливить демократію та гуманізацію суспільства, вона зробить її життєво необхідною, що критично важливо в перебудові освіти осіб з ООП [4].

Такі зміни триватимуть певний час і коригуватимуться відповідно до суспільно-економічної динаміки поступу в нашій країні. Однак визначальні вектори загалом стало й незмінно зберігатимуться. Чи не найважливіший з них – відповідальність у кадровій політиці. Зокрема, передбачається, що менеджмент в освітній сфері має якісно вдосконалитись і провадитись із глибокою компетентністю та в прагматичних інтересах молодого покоління наших громадян.

Не менш складною та критично важливою для практичного втілення інноваційних світоглядно-педагогічних ідей є масштабна фахова підготовка та перепідготовка педагогічних кадрів (зокрема й освітніх менеджерів, кадрів новостворених інституцій та ін.) відповідно до нової освітньої парадигми (за уніфікованими програмами, зважаючи на глобальність та масштабність парадигмальних новацій). Беручи до уваги формулу М. Фулана, представлену вище, можна констатувати, що тривала підготовка та підвищення кваліфікації завжди і обов'язково мають передувати законодавчим і нормативним змінам. Натомість зворотний порядок гальмуватиме позитивні зрушення та призводитиме до знецінення ідей, самої суті прогресивних змін, і ймовірно до провалів у певному сегменті реформацій.

Складним і масштабним завданням бачиться й ще один вектор змін – технологізація освітньої сфери, як сучасний практикоорієнтований механізм втілення нових ідей. Зокрема, йдеться про розроблення, вдосконалення та якісну реалізацію у практичній площині окремих взаємопроникних кластерів: технологій освітнього менеджменту/управлінських технологій;

технологій співпраці («колаборації»); технологій сервісної підтримки; технологій асистування/«тьюторської» підтримки; технологій викладання; технологій соціокультурного перетворення (на рівні груп/класів → малої громади → ширшого соціуму → суспільства загалом).

Очевидно, що зважаючи на непередбачуваність і динамічність глобальних і локальних змін, неабияке значення у перебудові освітньої системи нашої країни має оперативність реагування на нові виклики – запровадження новітніх технологій навчання та розвитку (наприклад, наразі запровадження дистанційного навчання); запровадження навчання/розвитку дітей з якомога більш раннього віку (програм раннього втручання); організація освіти «другого шансу» для молоді й дорослих, які свого часу не змогли здобути на належному рівні/закінчити освіти.

Беззаперечно, що процес трансформацій малоймовірний без низки похибок чи невдалих кроків, тож конче важливі, зокрема, коригування й усунення недоліків у законодавчо-нормативному полі (понятійно-термінологічні недоречності чи неузгодженості, недоречні чи шкідливі для практики позиції тощо), а також періодична «звірка поступу» новацій. Критично важливе значення в період реформування системи освіти осіб з ООП, також має налагодження взаємодії педагогічних працівників з усіма іншими суб'єктами надання освітніх послуг і послуг супроводу (з опануванням специфіки розподіленого лідерства на різних етапах). Водночас слід усвідомлювати, що кожен освітній заклад є своєрідною проекцією кризових станів у суспільстві та сім'ї, тож необхідно, аби загальнодержавні цілі й орієнтири освіти визначалися з урахуванням їх досяжності для всіх учасників освітнього процесу.

Утримуючи у фокусі уваги всі попередньо означені вектори трансформацій, окреслимо кілька пріоритетних позицій, що можуть якісно вплинути на перебіг розвитку освіти осіб з ООП в Україні у найближчій перспективі. Зокрема:

- удосконалення законодавчої та нормативно-правової бази у сфері освіти осіб з ООП з метою узгодження всіх положень, норм, понятійно-термінологічних визначень у чинному законодавстві України (йдеться і про документи інших міністерств);

- створення нормативно-законодавчого поля щодо забезпечення і фінансування **всіх** послуг супроводу (від народження і упродовж життя особам з ООП) та моніторингу їх забезпечення на базі єдиного Центру (наприклад, Державної служби супроводу). Це

передбачає об'єднання й узгодження дій, послуг, фінансування тощо щонайменше трьох міністерств (МОН, МОЗ, Міністерства соціального захисту);

- розроблення та впровадження Концепції про Державну службу супроводу; Примірного положення про Державну службу супроводу; примірних протоколів «діяльності та взаємодії» учасників освітнього процесу (на зразок «протоколів лікування» в медичній галузі, позаяк на тлі запровадження новації в освіті – ІРЦ, інклюзивне навчання тощо – збільшилась кількість суперечливих і конфліктних ситуацій. «Протоколи взаємодії» можуть на нормативному рівні регламентувати дії та повноваження всіх учасників);

- здійснення обліку всіх дітей з ООП від народження та створення відповідної електронної бази даних (єдиного реєстру в системі ІРЦ чи Державній службі супроводу) для забезпечення комплексної допомоги та супроводу, а також дотримання їх системності під час переходів на різні освітні рівні;

- упровадження раннього скринінгу, максимально раннє (з перших тижнів/місяців життя) виявлення порушень у розвитку дитини та надання комплексної медико-психолого-педагогічної та соціальної допомоги дитині (запровадження державних програм раннього втручання, забезпечення слухопротезування, кохлеарної імплантації, інших втручань тощо) з моніторингом у Державній службі супроводу;

- якісна трансформація існуючої системи спеціальної освіти осіб з особливими освітніми потребами із розширенням її функцій та удосконалення структури для забезпечення доступної, якісної освіти упродовж життя всім, хто цього потребує; розбудова її як ресурсної бази для поширення практики інклюзивного навчання, надання комплексу корекційних та ін. послуг, створення мережі раннього втручання та підтримки родин дітей з ООП, а також створення освітніх закладів нових типів;

- модернізація системи навчання осіб з особливими потребами шляхом впровадження сучасних ефективних, інноваційних технологій для забезпечення максимально можливого особистісного розвитку таких учнів, відповідно до їхніх індивідуальних потреб і здібностей, інтеграції в соціум на основі самоактуалізації, що забезпечить всім без винятку випускникам можливість досягнути загально визнаного мінімально-необхідного рівня знань і кваліфікації, сприятиме вирівнюванню шансів для розвитку здібностей молоді з особливими потребами, уможливить їхню конкурентоспроможність на ринку праці та свідому й активну участь в усіх сферах суспільного життя;

- підвищення професіоналізму педагогів та освітніх менеджерів; якісна реорганізація компетентнісно зорієнтованої фахової підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів; обґрунтування та запровадження критеріїв добору педагогічних працівників, що має забезпечити новий статус та фаховий рівень кадрів у сфері освіти, їх особисту відповідальність за компетентності й розвиток учнів; запровадження та забезпечення спеціальної підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів на *єдиних науково-методичних засадах* (нова концепція освіти дітей з ООП, МКФ, сучасні діагностики, інноваційні методики навчання та розвитку, програми раннього втручання, технології інклюзивного навчання, новітні технології в освіті осіб з ООП тощо); забезпечення спеціальної підготовки і перепідготовки фахівців ІРЦ та інших спеціалістів, для кадрового забезпечення Державної служби супроводу;

- проведення системних наукових досліджень у галузі освіти дітей та молоді з особливими потребами із залученням кадрів освітніх осередків з метою посилення науково-методичного підґрунтя проваджуваних реформ для забезпечення сталого розвитку системи освіти.

З огляду на це, важливим вбачається розроблення:

- спектру технологічних комплексів (кластерів) за відповідними напрямками: технологій освітнього менеджменту/управлінських технологій; технологій співпраці; технологій сервісної підтримки; технологій асистування/«тьюторської» підтримки; технологій викладання (в тому числі програм раннього втручання (розвитку та реабілітації); програм підготовки батьків до цілеспрямованої допомоги їхнім дітям в навчанні на різних етапах освіти, практико-орієнтованих програм індивідуального навчання та психолого-педагогічного супроводу залучення дитини з ООП в освітнє/соціальне середовище);

- навчально-методичних рекомендацій педагогічним працівникам щодо використання інноваційних технологій;

- універсального освітнього курикулуму, моделювання компонентів і змістового наповнення освітнього середовища;

- профдіагностичного та профорієнтаційного інструментарію для осіб з ООП з урахуванням компетентнісного, особистісно орієнтованого, індивідуального та диференційованого підходів для забезпечення максимальної їх самореалізації в сучасному суспільстві та можливостей здобуття професійної освіти (чи перекваліфікації) упродовж

життя;

- системи моніторингу оцінки якості освіти осіб з ООП;
- уніфікованого курикулуму для підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації; тощо [11].

Обговорення. Прогностика розвитку освіти осіб з ООП в Україні, стисло представлена вище, віддзеркалює стадіальні закономірності поступу аналогічних систем освіти в більшості розвинених країн світу. Це висновується за результатами низки проєктів, що виконувалися спільно із зарубіжними дослідниками, як от: «Виклики та шляхи впровадження інклюзивної освіти в Канаді та Україні (порівняльний аспект) (2007-2008 рр.); «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» (2009-20014 рр.), «Дослідження демократичних освітніх реформ в Україні» (2015-2016 рр.) та ін.; національних проєктів: «Розроблення і впровадження Регіонального плану стосовно збільшення обсягів надання послуг з догляду на сімейній основі (реформування інтернатних закладів у м. Києві)» (2015-2018 рр.), «Розроблення програмно-методичного забезпечення інклюзивної освіти для ЗВО» (20018 р.) та ін., у процесі наукових стажувань, зокрема у провідних університетах Канади (Грента МакЮена, Ред Дір, Конкордія 2005, 2007 рр.), виконання грантових програм з освітнього лідерства та інклюзивної освіти у США («Відкритий світ», 2010 р., USAID, 2012 р.) та ін., а також науково-аналітичних напрацювань з науковцями Університету Грента МакЮена (Альберта, Канада) [10; 16; 17]. Окрім цього, компаративні дослідження (Л. Наконечна, М. Захарчук та ін.), а також практикоорієнтовані праці українських науковців, в яких висвітлювались ті чи інші аспекти зарубіжного досвіду (О. Мартинчук, Д. Мазін, І. Малишевська, Н. Софій, та ін.), засвідчують загалом співвідносні з українськими кроки та етапи розбудови освіти осіб з ООП [5; 6; 7; 15; 17].

Втім, попри загалом закономірний поступальний розвиток освіти осіб з ООП в Україні, що співвідноситься з соціокультурною еволюцією суспільства кожної окремої країни, в нашій країні можна відстежити і певну специфіку. Беручи до уваги спорадичність багатьох освітніх тенденцій, конче необхідна певна структурована система їх впровадження. Про це свідчать численні обговорення з практичними працівниками всіх регіонів України на низці велелюдних форумів (Міжнародних конгресах зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології (м. Суми 2015 р., м. Вінниця 2016 р., м. Київ 2017 р., м. Переяслав-Хмельницький 2018 р.); Міжнародних науково-практичних конференціях «Актуальні

проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі» (м. Київ, Відкритий Міжнародний університет «Україна», 2001-2019 рр.); веб-конференціях НАПН України для вчителів «Учені НАПН України – українським вчителям» (м. Київ, 2017, 2018 рр.), Всеукраїнському конкурсі «Вчитель року» у номінації «Асистент вчителя інклюзивного класу» (м. Запоріжжя, 2018 р.) та інших заходах різного рівня.

Під час обговорення методологічних, технологічних і нормативно-правових засад розбудови освіти осіб з ООП в Україні наголошувалось на тому, що в сучасній освітній системі простежується поступовий процес відлагодження багаторівневої та багатоваріативної взаємодії всіх суб'єктів, залучених до освітнього процесу, втім основоположним є узгоджене функціонування всієї системи освіти осіб з ООП, що насамперед потребує розроблення:

- уніфікованого курикулуму для підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації;
- універсального освітнього курикулуму, моделювання компонентів і змістового наповнення освітнього середовища;
- діагностичного інструментарію для ІРЦ;
- системи моніторингу оцінки якості освіти осіб з ООП тощо.

Висновки. Очевидно, що перебудова системи освіти осіб з особливими потребами має забезпечитися комплексним розв'язанням завдань, пов'язаних із нормативно-правовим, організаційним, кадровим, науково- та навчально-методичним забезпеченням. Стратегія, тактика, механізми реалізації цих завдань залежать як від якості координування зусиль відповідних міністерств і відомств, наукових установ, закладів вищої педагогічної освіти та закладів системи післядипломної педагогічної освіти, представників громадських організацій, а також від фаховості самих цих зусиль.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. [навч.-метод. посіб.]. Київ: Либідь, 2003. 280 с. (Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади; Кн. 1).
2. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. Київ: МАУП, 2000. 306 с.
3. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційний аспект. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ: Грамота, 2005. 448 с.
4. Майкл Фулан. Сила змін. Вимірювання глибинних освітніх реформ. Літопис, Львів, 2000. 269 с.
5. Малишевська І. А. Використання інноваційних педагогічних технологій в умовах інклюзивної освіти. Теоретико-методологічні засади розвитку спеціальної та інклюзивної освіти :

Монографія. / І. І. Демченко, В. А. Білан, І. А. Малишевська [та ін.]. Умань: «ВІЗАВІ», 2018, Т. 1. С. 114–137.

6. Мартинчук О. В. Підготовка фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: Монографія. Київ: «Видавництво «Центр учбової літератури», 2018. 367 с.

7. Наконечна Л. М. Узагальнений порівняльний огляд організації інклюзивного навчання в країнах Північної Америки та Україні. Збірник наукових праць. Уманський державний педагогічний університет ім. П. Тичини. Випуск 1(21). 2020. С. 97-104.

8. «Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки та План реалізації її першого етапу»: Розпорядження КМУ від 9.08.2017р. №526-Р. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

9. Нова Українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи : Рішення колегії МОН України від 27.10.2016. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczya>

10. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навч.-метод. посіб. / За ред. М. А. Порошенко та ін. Київ, 2018.

11. Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2016. 448 с.

12. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1315>

13. «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг»: Закон України № 2164. Урядовий кур'єр. 2010.

14. Про організацію інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 779. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/779-2019-%D0%BF>

15. Універсальний дизайн в освіті: посібник / Під заг. ред. Н. З. Софій. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 76 с.

16. Kolupayeva A., Taranchenko O., Danilavichute E. (2014), Special Education Today in Ukraine, in Anthony F. Rotatori, Jeffrey P. Bakken , Sandra Burkhardt , Festus E. Obiakor, Umesh Sharma (ed.) Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe (Advances in Special Education, Volume 28) Emerald Group Publishing Limited, pp. 311-351 Series ISSN: 0270-4013

17. Loreman, T., McGhie-Richmond, D., Kolupayeva, A., Taranchenko, O., Mazin, D., Crocker, C., & Petryshyn, R. (2016). A Canada-Ukraine collaborative initiative for inclusive education in Ukraine: Participant perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 24-44. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1018912> <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1018912>

References

1. Bekh, I. D. (2003). *Vykhovannia osobystosti Osobystisno oriientovanyi pidkhid: teoretyko-tehnolohichni zasady* [Education of personality: Vol. 1: Personality-oriented approach: theoretical and technological principles]. Kyiv: Lybid.

2. Ziaziun, I. A. (2000). *Pedahohika dobra: idealy i realii* [Pedagogy of good: Ideals and realities]. Kyiv: MAUP.

3. Kremen, V. H. (2005). *Osvita i nauka v Ukraini – innovatsiyni aspekt. Stratehiia. Realizatsiia. Rezultaty* [Education and science in Ukraine – an innovative aspect. Strategy. Realization]. Kyiv: Hramota.

4. Fullan, M. (2000). *Syla zmin. Vymiriuvannia hlybynnnykh osvitynikh reform* [The power of change. Measuring in-depth educational reforms]. Lviv: Litopys.

5. Malushevzka, I. A. (2018). *Vukorustanna innovatsiynug tehnologiy v umovag inklusivnoi osvitu*

[Using innovative pedagogical technologies in inclusive education]. In I. I. Demchenko, V. A. Bilan, I. A. Malushevzka (2018). *Teoretuko-metodologichni zasady rozvutku spetsialnoi ta inkluzivnoi osvitu Uman: Vol. 1* (pp. 114-137). Uman: Vizavi.

6. Marnuncyuk, O. V. (2018). *Pidhotovka fakhivtsa zi spetsialnoi osvity do profesiinoi diialnosti v inkluzyivnomu osvitnomu sredovushchi* [Training of a specialist in special education for professional activities in an inclusive educational environment]. Kyiv: Vydavnytstvo «Tsentr uchbovoi literatury».

7. Nakonechna, L. M. *Uzahalnenyi porivnalnyi ohlad orhanizatsii inkluzyivnoho navchanna v krainakh Pivnichoi Ameryky ta Ukraini* [Generalized comparative review of the organization of inclusive education in North America and Ukraine]. *Zbirnik prats. Umanskyi derzavnyi Pedahohichnyi universitet im. P. Tychunu*, 1(21), 97-104.

8. The Cabinet of Ministers of Ukraine. (2017). *Natsionalna stratehiia reformuvannia systemy instytutitsiinoho dohliadu ta vykhovannia ditei na 2017–2026 roky ta Plan realizatsii yii pershoho etapu* [National strategy for reforming the system of institutional care and education of children for 2017-2026 and the Plan for the implementation of its first stage] (*Decree No. 526-P*, August 9). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2017-%D1%80#Text>.

9. *Nova ukrainska shkola. Konceptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly* [The New Ukrainian School. Conceptual Principles of Secondary School Reform]. Retrieved from <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konceptpcziya>

10. Poroshenko, M. (Ed.). (2018). *Orhanizatsiino-metodychni zasady diialnosti inkluzyivno-resursnykh tsentriv* [Organizational and methodological principles of inclusive resource centres]. Kyiv.

11. *Osvita ditei z osoblyvymy potrebamy: vid instytualizatsii do inkluzii* [Education of children with special needs: from institutionalization to inclusion]. In V. H. Kremen (Ed.). (2016), *Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini* (pp. 68–77). Kyiv: Pedahohichna dumka.

12. *Pro osvitu: Zakon Ukrainy* [On education: Law of Ukraine]. 05.09.2017 p. № 2145-VIII. Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

13. *Pro vnesennia zmin do Zakonu Ukrainy «Pro osvitu» shchodo osoblyvostei dostupu osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy do osvitnikh posluh: Zakon Ukrainy* [On Amendments to the Law of Ukraine «On Education» on the peculiarities of access of persons with special educational needs to educational services: Law of Ukraine]. 23.05.2017 p. № 2053-VIII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2053-19#Text>

14. The Cabinet of Ministers of Ukraine. (2019). *Pro organizatsiiu inkluzivnoho navchannia v zakladakh pozashkilnoi osvitu* [The order of organization of inclusive education in the out-of-school education system] (*Decree No. 779*, August 21). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/779-2019-%D0%BF>

15. Sofii, N. Z. (Ed.). (2015). *Universalnyi dyzain v osviti* [Universal design in education]. Kyiv: TOV «Vydavnychiy dim «Pleiady».

16. Taranchenko, O., Kolupayeva, A., & Danilavichute, E. (2014). Special education today in Ukraine. In A. F. Rotatori, J. P. Bakken, S. B. Festus, E. Obiakor, & U. Sharma (Eds.) *Special education international perspectives: Practices across the globe (Advances in Special Education): Vol. 28* (pp. 311-351).

17. Loreman, T., McGhie-Richmond, D., Kolupayeva, A., Taranchenko, O., Mazin, D., Crocker, C., & Petryshyn, R. (2016). A Canada-Ukraine collaborative initiative for inclusive education in Ukraine: Participant perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 24-44. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1018912>

*Alla Kolupayeva,
Corresponding Member of the NAES of Ukraine,
Doctor of Sciences in Education, Professor,
Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the NAES of
Ukraine,
Kyiv*

*Oksana Taranchenko,
Doctor of Sciences in Education,
Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology of the NAES of
Ukraine,
Kyiv*

DETERMINING VECTORS AND PROGNOSTIC GUIDELINES FOR SYSTEMIC CHANGES IN THE EDUCATION OF PEOPLE WITH SPECIAL NEEDS

***Abstract.** The article presents significant changes in the education development for people with special needs. Based on the identified stage patterns, prognostic guidelines for further education progress in the near future have been outlined. It has been emphasized that the systemic nature of transformational educational changes requires the identification of certain factors that hinder the sustainable spread of innovative practices that contribute to the socio-academic integration of people with special needs. Priority measures that can ensure high-quality progressive education development for people with special needs in Ukraine have been outlined. Among them is the introduction of inclusive education as a powerful means of achieving social integration.*

It has been emphasized that the legislative recognition of inclusive tendencies imperative leads to the systemic destruction of educational segregation in Ukraine, and inclusion is defined in the national educational system as a fundamental transformational-reforming social-educational tendency. It has been stressed out that today anthropocentrism is a socio-cultural development vector of Ukrainian society, and the practical implementation of innovative worldviews and pedagogical ideas is a complex and critical activity. Among the change vectors, the technologization of the educational sphere is a modern practice-oriented mechanism for implementing new ideas. The determining condition for its implementation is the specialists training in education sphere.

The article emphasizes that the education system restructuring for people with special needs should be provided by a comprehensive solution of problems related to regulatory, organizational, personnel, scientific and educational support.

***Key words:** education of people with special needs, inclusive education, social integration, anthropocentrism, the inclusive trends imperative, vectors of educational reform.*

Стаття надійшла до редакції 02.09.2021.
Стаття прийнята до публікації 13.10. 2021.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2021-25-1-151-162>

УДК 373: 379.8+781: 159.9

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-3679-9673>

Оксана Комаровська,
доктор педагогічних наук, професор,
Інститут проблем виховання НАПН України,
м. Київ

ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОСТЕЙ УЧНІВ-ТАНЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ ХОРЕОГРАФІЇ

Анотація. Питання ціннісно-виховного наповнення змісту початкової спеціалізованої мистецької освіти розглянуто на прикладі навчання історії хореографії як складника підготовки учнів-танцівників мистецьких шкіл. Мета статті - обґрунтувати логіку пізнання історії мистецтва танцю учнями сучасних мистецьких хореографічних шкіл у ціннісно-виховному аспекті. Застосовано методи теоретичного аналізу та синтезу естетико-філософських та психолого-педагогічних джерел для встановлення зв'язку понять хореографічна освіта, навчання історії танцю, особистісні художні цінності; методи порівняння та наочності для конкретизації відбору мистецького матеріалу як оптимального для формування художньо-ціннісної сфери учнів. Обґрунтовано алгоритм упровадження історико-мистецтвознавчого компонента в цілісній хореографічній освіті підлітків, що може скласти суттєву допомогу для викладачів дисципліни. Підкреслено синтетичний характер мистецтва танцю, що транслюється, на опанування його історії учнями і забезпечення синкретичного сприйняття художньої картини світу. Пояснено важливість апелювання до учнівського досвіду з різних сфер знання та зв'язку танцю із життям для повноцінного занурення в художній хореографічний образ. Розкрито практико-орієнтований підхід до навчання історії мистецтва та вихідна методична опора на емоційність сприймання творів як підґрунтя для утворення особистісних художніх цінностей. Виокремлено основні завдання навчання історії мистецтва сучасних учнів (активізація креативності; розвиток поліхудожнього мислення; систематичне зіставлення змісту із сучасними явищами, що перебувають у полі ціннісних орієнтацій підлітків; залучення до віртуальної художньої комунікації із супутнім упровадженням нових форм спілкування і самопрезентації; долучення до просвітницької діяльності на підґрунті формування комунікативної культури). Стрижневим ціннісним орієнтиром освітнього процесу визначається національна ідентичність через пізнання мистецтва танцю в діалозі загальнолюдських і національних, зокрема регіональних, художніх цінностей.

Ключові слова: зміст освіти, мистецька хореографічна школа, навчання історії хореографії, особистісні художні цінності.

© Оксана Комаровська, 2021

Вступ. Для педагогіки мистецтва проблема ціннісного становлення особистості гостро постає в контексті педагогічних механізмів «переведення» об'єктивних художніх цінностей, що є визнаними людством і охоплюють величезний проміжок часу, в площину суб'єктивних, тобто особистісних цінностей, що для кожної людини є важливими «тут і зараз» і «звучать» сучасно незалежно від епохи свого народження. Ці ж питання актуальні й для мистецьких шкіл, які функціонують у системі початкової спеціалізованої мистецької освіти і також переживають процес реформування. Таке реформування охоплює, передусім,

оновлення змісту і спрямоване як на розвиток художнього обдарування майбутніх митців, так і на виховання цінностей учнів, для яких мистецька творчість буде забарвлювати і спрямовувати життєві інтереси в будь-якій обраній згодом професійній сфері [9]. Навчаючись у мистецькій школі, учні, окрім опанування основного виду мистецької діяльності (гра на інструменті, спів, образотворче мистецтво, танець, акторська майстерність тощо), оволодівають елементарними знаннями з історії мистецтва відповідно до напрямку творчості. Втім якщо навчання музичної літератури юних музикантів або юних художників – історії образотворчого мистецтва має достатньо вкорінені традиції, то навчання історії хореографії (історії танцю) все ще перебуває в процесі пошуку змісту, логіки його пізнання учнями, методик, підходів до відбору мистецького матеріалу тощо, що має об'єктивні причини (насамперед, пов'язані із способами фіксації танцювальних творів). До того ж, як засвідчує опитування педагогів і керівників освітніх закладів, справа ускладнюється недостатньо реалізованими можливостями фахової підготовки викладачів саме цієї дисципліни до роботи з дітьми. Якщо методиці навчання танцю присвячено значна кількість різноаспектних досліджень різних часів (посилаємось на ґрунтовне вивчення проблеми, здійснене К. Зозулею [5]), то проблематика навчання історії хореографії учнів мистецьких шкіл поки залишається поза увагою. Нині в мистецьких школах чинною є навчальна програма «Початковий курс історії хореографії», розроблена автором цієї статті і затверджена МОН України та Державним методичним центром навчальних закладів культури і мистецтв України Міністерства культури України (2012) [6]. Нові ж соціальні виклики проस्ताвляють нові акценти щодо конкретних результатів навчання: йдеться саме про стійкий вектор послідовного виховання у дітей особистісних художніх цінностей, запрограмований у змісті.

Викладаючи і обґрунтовуючи власне бачення проблеми, авторка статті посилається на психологічні праці, які стосуються особистісного становлення дитини [3], нормативні документи щодо освітнього процесу в мистецьких школах [9], концепцію «Нової української школи» [8], педагогічні здобутки стосовно різних аспектів освіти в сучасному інформаційному просторі [1] та безпосередньо у сфері мистецько-хореографічної освіти [5; 11], мистецтвознавчі праці [4; 10; 12; 13], а також на власний педагогічний досвід [6].

Мета та завдання. Мета статті – обґрунтувати логіку пізнання історії мистецтва танцю учнями сучасних мистецьких хореографічних шкіл у ціннісно-виховному аспекті.

Завдання статті – розкрити ціннісний контент упровадження історико-хореографічного компонента в навчання учнів-танцівників мистецьких шкіл, що може скласти суттєву допомогу для викладачів дисципліни.

Методи дослідження. Для встановлення зв'язку понять (хореографічна освіта, навчання історії танцю, особистісні художні цінності) застосовуються методи теоретичного аналізу та синтезу естетико-філософських та психолого-педагогічних джерел; методами порівняння та наочності конкретизується відбір мистецького матеріалу як оптимального для формування художньо-ціннісної сфери учнів.

Результати дослідження. Для учнів мистецьких шкіл (хореографічних шкіл, хореографічних відділень шкіл мистецтв) предмет історії хореографії є профільною дисципліною незалежно від обраного ними напрямку хореографічної освіти, тобто обов'язковою для всіх здобувачів освіти, що вивчають класичний, народний (народно-сценічний), спортивно-бальний або сучасний танець в усьому його стильовому розмаїтті [9]. Суттєвим є опанування історії хореографічного мистецтва невід'ємно від практики танцю, адже кожна з дисциплін акцентує певні складники змісту хореографічної підготовки. Лише в сукупності вони формують цілісне уявлення про мистецтво, доповнюючи зміст і методи пізнання, а отже оптимально забезпечують різнобічний вплив на ціннісну сферу суб'єктів освіти. Загалом, аксіологічний аспект змісту уроків історії танцювального мистецтва в системі спеціалізованої мистецької освіти передбачає пріоритет емоційного переживання дітьми мистецьких явищ як основи набуття ними знань з історії мистецтва танцю; рефлексія таких переживань у єдності із практичним досвідом уможлиблює перетворення мистецьких явищ на особистісні цінності юних танцівників [7].

Аксіоматично, що хореографія як мистецтво є художнім синтезом: по-перше, об'єднує згадані вище різновиди танцю; по-друге, танець невід'ємний від музики і водночас на відміну від неї «видимий», розгортається не лише в часі, а й у просторі, тобто конкретизує місце «дії» та її зорові ознаки; по-третє, хореографія складає основу балетного сценічного дійства, що синтезує власне пластику як сценічний рух, музику, драматургію (сценарій або лібрето), мовні засоби образотворчого, декоративно-ужиткового мистецтв, елементи архітектури, сучасного звукового і відео дизайну тощо; у свою чергу, балет є різновидом музичного театру поряд з оперою, оперетою, мюзиклом, які також у драматургічній лінії часто мають більш-менш розгорнуті танцювальні сцени; тобто хореографія утворює центр

досить складного мистецько-театрального синтезу, пізнання якого спрямовується і «вимагає» від учнів синкретичного художнього мислення у прочитанні мистецтва танцю, а також світу, який образно інтерпретується в танці. Саме тому освоєння змісту курсу історії танцю учнями повинно мотивувати їх до використання світових здобутків та акумулювати досвід з різних сфер знання і творчості – літератури, історії, географії (наприклад, у сюжетно-драматургічній основі танцю), музики (у музично-драматургічній основі танцю), образотворчого мистецтва та мистецтва архітектури (як основи сценографічного рішення), навіть математики, фізики, оптики (в різних складниках синтезу – побудові мізансцен, освітленні, створенні декорацій тощо), що дозволяє усвідомлювати багатогранний зв'язок танцю з життям, глибше осягати хореографічний образ; водночас такий підхід допоможе розкривати креативні сили кожної дитини в її виконавській, а можливо, й у майбутній постановчій діяльності. Але, опановуючи історію хореографії, як і історію інших видів мистецтва, випускник мистецького закладу передусім має сформувати особистісну позицію щодо мистецтва, бути здатним критично мислити та аргументувати думку, відчувати спроможність і виявляти компетентність впливати на мистецькі процеси у сфері хореографії, що вкрай актуально в сучасних інформаційних потоках [6].

Опанування учнями історії танцювального мистецтва в хореографічній школі/відділенні триває з 5 по 9 класи, тобто охоплює підлітковий вік – саме той період становлення особистості, коли інтенсивно формуються цінності, активізується самоствердження у творчості і часто в умовах конкуренції, яка за грамотного педагогічного коригування стає спонукою творчого розвитку.

Які ж завдання слід реалізувати в площині формування ціннісної сфери учнів передусім?

На момент початку ознайомлення з історією танцю учні вже здобули досвід дворічного інтегрованого занурення в широку мистецьку палітру, зокрема завдяки відвідуванню курсу «Бесіди про мистецтво» [2], що містить сприймання хореографічних творів. Крім того, учні накопичили і багаж практичних умінь в класі хореографії, освоїли виконавський репертуар відповідно до своїх здібностей, неминуче торкаючись аналізу постановок на його прикладах тощо. Тому найпершим завданням опанування історії танцю постає активізація креативного потенціалу особистості з високим рівнем *емоційного інтелекту і критичного мислення*, які виявляються на підґрунті сформованого комплексу

знань, розвинених інтерпретаційно-аналітичних умінь та навичок оцінної діяльності стосовно всього розмаїття танцювального мистецтва за вертикаллю (в часі) і за горизонталлю (в просторі – географічному, національному, стильовому тощо).

Розвиток *поліхудожнього мислення* учнів, попередньо закладений згаданим вище курсом «Бесіди про мистецтво» і невід’ємний від пізнання хореографії, дозволить їм цілісно сприймати мистецтво, причому не лише мистецтво танцю як синтеза мистецтв, а й обов’язково в контексті інших видів мистецтва – саме для кращого розуміння спроектованої у виконавську площину історії хореографії, свого роду «синтез у синтезі».

Реалії інформаційних процесів диктують необхідність орієнтування в художньому просторі, спроможність розрізнити високохудожнє та антигуманне в танцювальному мистецтві, особливо сучасному, представленому публічно та у власному житті; а це передбачає розвиток *гнучкості і мобільності в здобутті і обробленні інформації*, уміння її швидко опрацювати та оцінювати [7]. До того ж цифровізація освітнього середовища детермінує залучення учнів до *віртуальної художньої комунікації*, а отже потребує від педагогів упровадження відповідних форм спілкування і самопрезентацій тощо.

У продовження попередньої позиції впливає завдання долучення учнів до *просвітницької діяльності* та прищеплення елементарних умінь такої діяльності на підґрунті розвитку *комунікативної культури*, залучення до діалогу в процесі освоєння змісту дисципліни, навіть в умовах віртуальної комунікації.

Системний погляд на хореографічну освіту передбачає опору на *зв’язок теорії та практики*, а саме цілеспрямоване використання практичного навчального досвіду, набутого учнями в класі хореографії, для поглиблення знань з історії танцювального мистецтва і навпаки. Вкрай важливо враховувати специфіку провідного різновиду танцювального мистецтва, який опановують учні, для пояснення процесів з історії танцю, організації сприймання творів тощо. Як засвідчує досвід спостережень автора статті та педагогів мистецьких шкіл, з якими відбулося спілкування з означеного питання, учні в класах класичної, народно-сценічної, спортивно-бальної, сучасної хореографії мають специфічний ареал уподобань, а головне – виконавський досвід і певну «звичку» до ознайомлення із танцювальним мистецтвом близького їм напряму як найбільш зрозумілого. Тим не менш, вони опановують хореографічне мистецтво цілісно, що зумовлено об’єктивними художніми процесами, «змішуванням» стилів, жанрів, прийомів тощо.

Все ж стрижневим у ціннісному аспекті завданням вбачається завдання досягти усвідомлення учнями *національної ідентичності* при тому, що курс так чи інакше має охоплювати мистецькі явища різних національних культур. Тому формування ціннісного ставлення до рідної культури розглядається як невід'ємний складник прийняття здобутків світових історико-культурних процесів; а ціннісне ставлення до мистецтва танцю відбувається через пізнання його історії в діалозі виражених у ньому загальнолюдських і національних художніх цінностей.

В який спосіб можливо вирішувати окреслені завдання? В першу чергу, через тематичний зміст і його організацію.

Тематичне структурування змісту логічно вибудувати за роками вивчення дисципліни: тема року об'єднує тематичні кластери, які деталізуються в підтемах. У відборі навчального матеріалу орієнтуємось, передусім, на мистецтвознавчі праці (4; 10; 11; 13 та ін.).

Так, тема *першого року* вивчення дисципліни присвячується танцю як виду мистецтва. Зміст тематичного розділу апелює до змісту відповідного модуля згаданих «Бесід про мистецтво» (9.1. «Мова танцю та види хореографічного мистецтва») і призначений актуалізувати первинний емоційний досвід учнів стосовно мистецтва хореографії: щодо різновидів танцю, уявлень про танці народів світу і найбільш відомі українські танці. Учні націлюються на поглиблення набутих знань та їх усвідомлення: розширюється спектр виражальних засобів танцювального мистецтва, що пізнаються; мова танцю зіставляється з мовою інших видів мистецтва; необхідним вбачається розширення змісту, присвяченого вітчизняному танцювальному мистецтву та танцям народів світу; важливим у змістовому плані є тематичні підрозділи, присвячені балету як різновиду музично-театрального мистецтва, особливостям танцювально-сценічного простору, культурі глядача, професіям, пов'язаним із танцем тощо. У такий спосіб, апелюючи до попереднього досвіду, тематичний розділ першого року виконуватиме пропедевтичну функцію стосовно наступних тематичних розділів, поглиблюючи емоційність сприймання і закладаючи в такий спосіб основу для порівнянь, асоціацій, спроможності систематизацій та узагальнень, що вкрай необхідно для розвитку художньої емпатії та рефлексії як підґрунтя для утворення цінностей.

Тематичні розділи *другого-третього років* вивчення дисципліни пропонується присвятити зарубіжному танцювальному мистецтву від витоків до ХХ століття [6]. На

відміну від тематизму першого року вивчення курсу навчальний матеріал опановується в хронологічній послідовності розгортання історико-культурних процесів і появи художніх стилів, тобто неминуче посилюється інформативно-пізнавальний складник змісту, що відповідає зростаючим художньо-пізнавальним можливостям підлітків. Тому важливо утримувати баланс видів діяльності: робота з інформацією (її здобуттям і опрацюванням) має спиратись на переживання художньої образності танцювальних творів, а не навпаки. А в змісті висвітлюються домінантні, етапні явища танцювального мистецтва, наприклад рухово-пластичний складник обрядів та магічних дійств первісного суспільства, танець у культурі давнього Єгипту, специфіка танців народів Африки, синкретизм танцювальної культури Індії, країн Далекого Сходу, невід'ємність танцю від театральної культури античної Греції і видовищ Риму; придворна танцювальна сюїта доби Середньовіччя і Ренесансу, що походить від народного мистецтва і склала основу для перших балетів. Зрозуміло, що кульмінацією в освоєнні змісту курсу для учнів стане доба народження професійного балетного театру у Франції XVII ст. Детальна увага учнів буде прикута до шедеврів романтичної доби в Західній Європі – балетів «Сильфіда», «Жізель» та інших, до імен видатних виконавців і хореографів. Ще однією змістовою кульмінацією є «епоха Маріуса Петіпа» в балетному театрі другої половини XIX – початку XX ст. і народження балетного академізму, на якому вибудовується сучасна світова школа класичного танцю. Вбачається важливим, що обов'язково аналізуватимуться постановки світових шедеврів на українських сценах. Логічно, що увага учнів повертається до співтворчості М. Петіпа і П. Чайковського, що, в свою чергу, є цікавою підставою для бесіди з учнями про глибинні зв'язки композитора з Україною, звідки він черпав багато натхнення [12]. Загалом послідовне апелювання до мистецько-хореографічних явищ України має бути принциповою методико-виховною позицією першого-третього років вивчення курсу; адже саме так в учнів системно накопичуватиметься емпіричний досвід у сфері вітчизняного танцювального мистецтва, формуватимуться уявлення про значущість українського в контексті світового, поглиблюватиметься почуття гордості за рідну культуру і визріватиме розуміння непересічності свого у світовому просторі і часі.

Таким чином, тематизм *четвертого року* вивчення дисципліни логічно повністю присвятити вітчизняному танцювальному мистецтві від витоків до сьогодення, для «прожиття» і ціннісного осмислення якого вже створено психолого-педагогічні передумови;

до того ж учням важливо занурюватись у багатоманіття танцювальних традицій регіонів і етносів України, а особливо – у танцювальне мистецтво рідного регіону – фольклорне і професійне. Пізнання особливостей утвердження вітчизняного балетного театру на тлі історичного становлення Української держави виховуватимуть почуття любові і шани до здобутків рідної країни та її митців. Ці почуття підсилюватимуться вивченням тем, присвячених творчості видатних митців діаспори, наприклад генія танцю Василя Авраменка та інших. Для детального ознайомлення пропонуються етапні постановки, що склали світову славу українського балету, – «Лісова пісня» М. Скорульського, балети Г. Жуковського, В. Гомоляки, А. Кос-Анатольського, К. Данькевича, В. Кирейка, Є. Станковича, Л. Дичко, Ю. Шевченка, діяльність колективів народного-сценічного танцю тощо.

Зрозуміло, що буде неправильно оминати увагою величезний пласт танцювального мистецтва радянської доби, в якому відображено драматизм часу і яке часто створювалось всупереч офіційним установам влади. Серед таких творів – балети Р. Глієра, Б. Асаф'єва, Д. Шостаковича, С. Прокоф'єва, А. Хачатуряна, А. Кара-Караєва, Р. Щедріна, А. Мелікова та ін. Але вбачається важливим смисловий акцент: суперечності і навіть трагічні сторінки мистецтва цього історичного періоду загострюватимуть у сприйнятті учнів відчуття драматизму становлення вітчизняного мистецтва як віддзеркалення непростой боротьби українців за свою державність і незалежність, що триває впродовж століть, у тому числі й на мистецькій ниві.

Тема *n'ятого року* вивчення дисципліни має узагальнювати досвід попередніх років та відображати стильове розмаїття сучасного танцю і балетного театру як складника світового мистецтва ХХ – початку ХХІ століття, його експериментаторський дух. Українське мистецтво також органічно «вписано» в цей контекст. Усвідомлення такої єдності також сприятиме відчуттю значущості рідної культури, її невід'ємності від світу. Учні ознайомлюються з визначними світовими феноменами, що створили «танцювальний портрет» епохи ХХ-ХХІ століття, – системою Ф. Дельсарта, евритмікою Ж. Далькроза, «вільним танцем» А. Дункан, унікальною технікою М. Грем, експресивним танцем Р. Лабана і М. Вігман, постановками трупи С. Дягілева; в поле зору потрапляють і творчі портрети таких митців, як Дж. Баланчин, М. Бежар, Р. Петі, П. Бауш, І. Кіліан, А. Алонсо, Дж. Ноймайєр, К. Макмілан, Дж. Кранко, М. Каннігем, Х. Лімон, М. Марен, М. Борн, Ф. Астер, Ф. Аштон, Б. Ейфман, Л. Якобсон та ін. Український внесок у світовий балет

розглядається на прикладі творчості видатного киянина С. Лифаря; окремий тематичний блок має присвячуватись найсучаснішим експериментам в українському танцювальному мистецтві (наприклад, дискусійним постановкам Р. Поклітару в «Київ Модерн балеті» та інших митців).

Сучасних учнів-підлітків, безумовно, цікавлять найновіші форми побутування сучасного танцю. Як не дивно, але ця сторінка мистецтва танцю, як правило, часто залишалась поза увагою викладачів – як дещо далеке від традиційних уявлень про зміст того, що мають вивчати діти. Але ці форми міцно увійшли і в художньо-інформаційний простір, викликають дискусії і потребують від дітей активізації аргументованої власної позиції щодо них. Йдеться про шоу-програми, так зване вуличне мистецтво, про танці молодіжної субкультури і дозвілля, загалом про танець як форму самовираження, що привертає все більше уваги саме підлітків і набуває для них ціннісних смислів. Крім того, юним танцівникам завжди важливо знати й про творчість інших дитячо-юнацьких танцювальних колективів, що також слід розглядати у процесі вивчення курсу.

Обговорення. Для авторки статті було важливим гіпотетично окреслити логіку опанування навчального матеріалу сучасними учнями, що оптимізує ціннісне становлення особистості, а саме: поєднати хронологічний принцип подачі і освоєння матеріалу з одночасним осмисленням учнями мови танцю, що можливо лише на підґрунті емоційного занурення; утвердити послідовні зв'язки загального і «свого», що важливо для формування національних цінностей, почуття патріотизму через мистецтво; дотримуватись у зв'язку з цим регіонально-культурологічного підходу як основи ціннісного; поєднати в змісті усталену «класику» з найновітнішими й дискусійними явищами для коригування ціннісної сфери учнів. Безумовно, ознайомлення з історичною канвою мистецтва танцю буде ефективним за умови створення ефективних ситуацій художнього сприймання, які викликають сильні емоційні переживання, а також за умови практико-орієнтованого пізнання [7]. Слід зазначити, що ця позиція актуалізована в концептуальних документах «Нової української школи» [8]. Так, крім традиційних і обов'язкових переглядів танцювальних номерів та вистав, пріоритетними можуть бути ті активності під час занять, що поглиблюють художню емпатію і рефлексію, базовані на діалозі: спільні ситуації сприймання та провокації дискусій; практичні евристичні завдання як основа набуття знань; пошукова робота і робота з інформацією, здобутою з різних медіа джерел, зокрема з мережі Інтернет; вербальні публічні

презентації результатів пошуку, і само презентації, комунікація в групах під час виконання творчих (навчальних) проєктів, само оцінювання і взаємооцінювання як наскрізна форма роботи тощо.

Висновки. З'ясовуючи і уточнюючи змістову основу навчання історії хореографії учнів мистецьких шкіл, необхідно особливо наголосити на проблемах підготовки педагогів до цього. Така підготовка має на меті, по перше, усвідомлення принципів сучасних підвалин розвитку юних митців-танцівників, для яких недостатньо лише отримання традиційної інформації мистецького змісту, а потребується занурення і осмислення сучасних трансформацій танцювальної палітри, поза чим опанування всього навчального матеріалу і його цілісного сприйняття не буде ефективним; по-друге, готовність вчителя приймати уподобання сучасної дитини, а головне толерантно ставитись до них, поза чим знецінюється педагогічне коригування ціннісної сфери. Зрештою, досягнення мистецьких шедеврів завжди було найефективнішим за умови безпосереднього спілкування з ними і за умови міжособистісного діалогу навколо них, що в сучасному світі суттєво ускладнюється. Отже, повноцінне формування ціннісної сфери учнів значною мірою залежить і від переорієнтування суб'єктів освітнього процесу в реаліях віртуального світу – як щодо сприймання творів мистецтва, так і щодо різнопланового діалогу, що пов'язано з розробленням принципово нових педагогічних механізмів впливу.

Список використаних джерел

1. Holinska T., Komarowska O., Melnyk O., Pet'ko L., Shpitsa R., Sova O., Strohal T. Cloud Technologies in Art. *Entrepreneurship Education. Journal of Entrepreneurship Education (JEE)*. USA. 2019. Vol. 22 Issue: 5. P. 1– 6.
2. Бесіди про мистецтво. Укладачі: Житнік Т.С., Копилковська І.В., Корнакова Т. М., Кушнір О. В., Левенець В. С., Панасенко І. О., Соколова Л. С., Тихомирова Т. М., Трускалова С. М., Шафран М. В. Київ, 2020. 75 с. URL: <http://arts-library.com.ua/xmlui/handle/123456789/425/>
3. Бех І. Д. Компонентна модель сходження зростаючої особистості до духовних цінностей. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2017. Вип. 21(1). С. 6 – 20.
4. Верховинець В. М. Теорія українського народного танцю. Київ: Муз.Україна.1990. 142 с.
5. Зозуля К. В. Організація навчання хореографії дітей молодшого шкільного віку у позашкільних закладах України (друга половина ХХ століття) : дис..... на здобуття наукового ступеня канд..пед.наук; спеціальність 13.00.01. Загальна педагогіка та історія педагогіки. Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. Харків, 2020. 247 с.
6. Комаровська О. А. Початковий курс історії хореографічного мистецтва : програма для хореограф. шкіл і хореограф. відділень початкових спеціалізованих мистецьких навч. закладів (шкіл естетичного виховання) *Позашкілля*. 2012. № 3. Вкладка. 24 с.
7. Комаровська О. А. Художнє пізнання та емоційний інтелект особистості: точки перетину в контексті мистецької освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. Зб. наук. праць Уманського державного пед. ун-ту ім. Павла Тичини. 2020. № 1(3), ч. 2. С. 71-78.

8. Мистецька освіта Нова Українська школа: Основи стандарту освіти / [Гайдамака О.В., Комаровська О.А. та ін.; за заг.ред. М. Товкач]. Версія 1.0. Львів, 2016. С. 58-62.
9. Про затвердження положення про мистецьку школу. Наказ Міністерства культури України від 09.08.2019 № 6865 URL: http://mincult.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=245420100&cat_id=245415844/
10. Станишевский Ю. А. Украинский балетный театр. История и современность. Київ: Музична Україна, 2008. 411 с.
11. Тараканова А. П. Бесіди про танець: методична розробка на допомогу керівникам хореографічних колективів шкіл і позашкільних установ. Київ: ІЗМН, 1996. 282 с.
12. Чайковський: Україна на карті життя та творчості. Ред-упорядник В. Жаркова. Вид-во ArtHuss. 2020. 216 с.
13. Шариков Д. І. Класифікація сучасної хореографії: напрями, стилі, види. Київ, 2008. 168 с.

References

1. Holinska T., Komarovska O., Melnyk O., Pet'ko L., Shpitsa R., Sova O., & Strohal, T. (2019). Cloud Technologies in Art. *Entrepreneurship Education. Journal of Entrepreneurship Education (JEEI). USA*. Vol: 22 Issue: 5. P. 1–6.
2. Zhytnik, T. S., Kopylkovska, I. V., Kornakova, T. M., Kushnir, O. V., Levenets, V. S., Panasenko, I. O., Sokolova, L.S., Tykhomyrova, T.M., Truskalova, S.M., & Shafran, M.V. (Eds.). (2020). *Besidy pro mystetstvo* [Conversations about art]. Kyiv. Retrieved from <http://arts-library.com.ua/xmlui/handle/123456789/425/>
3. Bekh, I.D. (2017). Komponentna model skhodzhennia zrostaiuchoi osobystosti do dukhovnykh tsinnosti [A component model of the ascent of a growing personality to spiritual values]. *Teoretyko-metodychni problem vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*, 21(1), 6-20.
4. Verkhovynets, V. M. (1990). *Teoriia ukrainskoho narodnoho tantsiu* [Theory of Ukrainian folk dance]. Kyiv: Muz.Ukraina.
5. Zozulia, K.V. (2020). *Orhanizatsiia navchannia khoreohrafii ditei molodshoho shkilnoho viku u pozashkilnykh zakladakh Ukrainy (druha polovyna XX stolittia)* [Organization of teaching choreography to children of primary school age in out-of-school institutions of Ukraine (second half of the XX century)]. (PhD dissertation, Kharkiv).
6. Komarovska, O. A. (2012). Pochatkovyi kurs istorii khoreohrafichnoho mystetstva: prohrama dlia khoreohrafichnykh shkil i khoreohraf. Viddilen pochatkovykh spetsializovanykh mystetskykh navch. zakladiv (shkil estetychnoho vykhovannia) [Initial course in history of choreographic art: Program for choreographic schools and choreographic departments of primary specialized art education institutions (schools of aesthetic education)]. *Pozashkillia*, 3, 24.
7. Komarovska, O. A. (2020). Khudozhnie piznannia ta emotsiyni intelekt osobystosti: tochky peretynu v konteksti mystetskoï osvity [Artistic cognition and emotional intelligence of the individual: Points of intersection in the context of art education]. *Psykhologo-pedahohichni problem suchasnoi shkoly: Zbirnik naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo ped un-tu imeni Pavla Tychny: Vol. 1(3), Issue2* (pp. 71-78).
8. Haidamaka, O.V., Komarovska, O.A., Tovkach, M. (Ed.). (2016). *Mystetska osvita Nova Ukrainska shkola: Osnovy standartu osvity. Versiia 1.0.* [Art education New Ukrainian school: Fundamentals of education standard]. pp. 58–62). Lviv.
9. Ministry of Culture of Ukraine (2019). *Pro zatverdzhennia polozhennia pro mystetsku shkolu* [On approval of the regulations on an art school] (Decree No.6865, August 8) Retrieved from http://mincult.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=245420100&cat_id=245415844/
10. Stanishevskii, Yu. A. (2008). *Ukrainskii baletnyi teatr. Istoriia i sovremennost* [Ukrainian ballet theatre. History and modernity]. Kyiv: Muzychna Ukraina.
11. Tarakanova, A. P. (1996). *Besidy pro tanets: metodychna rozrobka na dopomohu kerivnykam khoreohrafichnykh kolektiviv shkil i pozashkilnykh ustanov* [Conversations about dance: Methodological guide for leaders of choreographic groups of schools and out-of-school institutions]. Kyiv: IZMN.
12. Zharkova, V. (2020). *Chaikovskiy: Ukraina na karti zhyttia ta tvorchosti* [Tchaikovsky: Ukraine on the map of life and work]. Vyd-vo ArtHuss.
13. Sharykov, D. I. (2008). *Klasyfikatsiia suchasnoi khoreohrafii: napriamy, styli, vydy* [Classification of modern choreography: Directions, styles, types]. Kyiv.

*Oksana Komarovska,
Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor,
Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine,
Kyiv*

EDUCATION OF VALUES OF STUDENTS-DANCERS IN THE PROCESS OF TEACHING HISTORY OF CHOREOGRAPHY

Abstract. *The article deals with the issue of value-educational content of primary specialized art education, which is considered by the example of teaching history of choreography as a component of training students-dancers of art schools.*

The purpose of the article is to substantiate the logic of knowledge of history of dance art by students of modern art choreographic schools in the value-educational aspect.

Methods of theoretical analysis and synthesis of aesthetic-philosophical and psychological-pedagogical sources were used to establish the connection between the concepts of choreographic education, teaching history of dance, personal artistic values; methods of comparison and clarity were used to specify how to select artistic material as optimal for the formation students' artistic and value sphere.

The algorithm of introduction of the historical and art component in the holistic choreographic education of teenagers is verified that can be a significant help to teachers of this educational subject. The synthetic nature of the art of dance is emphasized, which is directed at the mastery of its history by students as well as it provides a syncretic perception of the artistic picture of the world. The importance of appealing to students' experiences from various fields of knowledge and connection of dance with life for a complete immersion in the artistic choreographic image is explained. The practice-oriented approach to teaching art history and the initial methodological support on the emotional perception of works as a basis for the formation of personal artistic values are revealed.

The main tasks of teaching art history of modern students (activation of creativity; development of poly-artistic thinking; systematic comparison of the content with contemporary phenomena of teenagers' value orientations; involvement in virtual artistic communication with the introduction of new forms of communication and self-presentation; involvement in educational activities based on the formation of communicative culture). The core value orientation of the educational process is determined by national identity through knowledge of the art of dance in the dialogue of universal and national values, in particular regional and artistic ones.

Key words: *content of education, art choreographic school, teaching history of choreography, personal artistic values.*

Стаття надійшла до редакції 30.08.2021.
Стаття прийнята до публікації 29.09.2021.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2021-25-1-163-173>

УДК 37.022

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-7334-6625>

Анна Корнієнко,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,

Інститут проблем виховання НАПН України,

м. Київ

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

***Анотація.** У статті акцентовано увагу на тому, що педагогічна технологія нерозривно взаємопов'язана з педагогічною діяльністю. Метою статті є уточнення сутності поняття педагогічної технології, її структури, відмінності від методики, ефективності застосування в позашкільній освіті.*

Викладено результати теоретичного аналізу філософських, психологічних та педагогічних наукових джерел, узагальнення інноваційного педагогічного досвіду, емпіричні дані за темою дослідження. Уточнено поняття педагогічної технології, наведено конкретні результати емпіричного дослідження, проведеного з метою з'ясування рівня затребуваності педагогічних технологій в позашкільній освітній системі, використання педагогічних технологій на заняттях гуртків тощо.

Наголошується на тому, що саме планування протистоїть експромту, інтуїтивним діям, тобто є початком (основою) технології. Означено найбільш суттєві ознаки педагогічної технології, її структура.

Виявлено, що відмінність педагогічної технології від педагогічної методики полягає в тому, що педагогічні технології вдається відтворювати й тиражувати. При цьому гарантується висока якість освітнього процесу та вирішення тих педагогічних завдань, які закладені в педагогічну технологію. Методики часто не гарантують належної якості.

У висновках наголошено, що кожен дидактичну задачу можна вирішити за допомогою відповідної технології навчання, цілісність якої забезпечується взаємозалежною розробкою і використанням трьох її компонентів: організаційної форми, дидактичного процесу і кваліфікації вчителя. Стандартна технологія повинна, з одного боку, забезпечувати безумовну реалізацію цілей навчання, а з іншого – бути посиленою для здійснення в будь-якому закладі освіти і будь-яким педагогом.

***Ключові слова:** освітній процес, педагогічні технології, освітні технології, методика, планування.*

© Анна Корнієнко, 2021

Вступ. Сучасний етап розвитку освіти характеризується інтенсивним пошуком нового в теорії та практиці. Цей процес обумовлений рядом протиріч, серед яких слід виокремити невідповідність традиційних освітніх форм та методів новим тенденціям розвитку освіти. Змінилося соціальне замовлення, стало необхідним формування особистості, яка не тільки володіє сумою знань, умінь і навичок, але і вміє працювати на результат. Саме тому на перший план освітньої системи висувається завдання реалізації принципу активності в освіті: створення умов для виявлення та розвитку здібностей здобувачів освіти, розвиток освітньо-

пізнавальної активності та творчої самостійності. Вектор прогресу освіти спрямовано на пошук нових ідей та технологій.

Наукове обґрунтування технологізації освіти пропонують у своїх фундаментальних працях зарубіжні вчені: Б. Блум, Дж. Керрол, Д. Брунер, Г. Гейс, В. Коскареллі та ін.

Вітчизняну теорію та практику здійснення технологічних підходів до навчання відображено в наукових працях В. Андрущенко, І. Беха, В. Беспалька, А. Вітченка, С. Гончаренка, В. Докучаєвої, В. Кремень, О. Пометун, С. Сисоєвої, В. Ягупова, та ін.

Об'єднуючим фактором вищеназваних робіт є впровадження технологічного підходу в освітню практичну діяльність. Але, аналізуючи праці науковців, розуміємо різноманітність назв технологій. Окрім поняття «освітні технології» використовуються також «педагогічні технології», «навчальні технології», «виховні технології», «соціально-виховні технології», «технології управління», «інформаційно-комунікаційні технології». Проблема зіставлення визначення освітньої технології та педагогічної технології в наукових джерелах залишається дискусійною, оскільки ці поняття іноді застосовуються як тотожні. Спробуємо розібратися з кожним із зазначених вище понять, зрозуміти фактори, що їх об'єднують або навпаки різнять.

Мета та завдання. Метою статті є здійснення аналізу даних, отриманих в результаті теоретичного та емпіричного дослідження застосування технологічного підходу в позашкільній освіті, уточнення сутності поняття педагогічної технології, її структури, відмінності від методики, фактори ефективності застосування в позашкільній освіті.

Методи дослідження. Для уточнення понятійного апарату (встановлення зв'язку понять) застосовано методи теоретичного аналізу філософських, психологічних та педагогічних джерел. Також з метою вирішення завдань дослідження було використано узагальнення педагогічного досвіду, емпіричних даних з теми дослідження. До дослідження було залучено педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти (61 особи) та позашкільної освіти (93 особи) м. Києва, Київської, Херсонської та Дніпропетровської областей.

Результати дослідження.

Відповідно до тлумачного словника української мови, термін «технологія» походить від грецького *techne* – мистецтво, майстерність, і *logos* – вчення [9]. Тобто, технологія – це сукупність виробничих операцій, методів, процесів у певній галузі виробництва, способів,

що використовуються в будь-якій справі; це сукупність знань про способи обробки матеріалів, виробів про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва. Ключовими словами, що можуть бути використані при формулюванні поняття «освітня технологія» є: сукупність, послідовність, системність, структурованість. Саме вони можуть бути в синонімічному ряді до слова «планування».

Саме планування протистоїть експромту, інтуїтивним діям, тобто є початком (основою) технології. Оскільки опис будь якого освітнього процесу представляє собою опис педагогічної системи, то педагогічна технологія – це проєкт педагогічної системи, що реалізується на практиці. Таким чином, саме системний підхід лежить в основі будь-якої педагогічної технології, відновлюваність та запланована ефективність якої цілком залежать від її системності і структурованості [1].

В енциклопедії педагогічних технологій та інновацій [3] «педагогічна технологія» зазначається як один із спеціальних напрямків педагогічної науки (прикладна педагогіка), покликаний забезпечити досягнення певних завдань, підвищувати ефективність освітнього рівня, гарантувати його високий рівень. Отже, організація різних видів педагогічної діяльності передбачає використання варіативних технологій на рівні творчості та майстерності. У сучасній дидактиці представлені найрізноманітніші технології, бо кожен автор і виконавець привносять у педагогічний процес щось своє індивідуальне.

Сластьонін В. [8] у своїй роботі зауважує, що раніше термін «педагогічна технологія» застосовувався виключно до процесу навчання, а сама технологія в такому разі розумілася як навчання за допомогою технічних засобів.

У теперішній час педагогічну технологію розуміють як послідовну, взаємопов'язану систему дій педагога, що спрямована на вирішення педагогічних задач, або як послідовне впровадження у практичну діяльність заздалегідь спроектованого освітнього процесу. У науковій та практичній діяльності освітян термін «технології» часто використовується у значенні «новітні засоби навчання».

Розуміючи під педагогічною системою сукупність методів та процесів, що необхідні для створення організованого та цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями, маємо усвідомлювати, що ціль і система взаємопов'язані. Тобто, якщо ми змінюємо ціль, то і система має змінитися. Отже, якщо за ціль ставимо навчити дитину виготовляти поробки з лози, то ми не можемо користуватися

технологічними картками з петриківського розпису. Начебто все зрозуміло, але за результатами наших досліджень більше 30 % педагогічних працівників закладів позашкільної освіти, змінюючи зміст навчальної програми і кількість годин, виділену на вивчення матеріалу, не змінюють прогнозований результат, що зазначений до цієї навчальної програми. В цьому випадку, не вистачає кількості годин, щоб досягти поставленої мети і заявленим якостям у прогнозованому результаті. Це призводить до зниження якості освіти вихованців закладів позашкільної освіти.

Нами проведено опитування педагогічних працівників закладів загальної середньої та позашкільної освіти з метою з'ясування рівня затребуваності педагогічних технологій в освітній системі, періодичність використання педагогічних технологій на заняттях, системи їх відбору для роботи тощо. Запитання були відкритими і закритими. 87,7 % опитаних респондентів зазначили ствердну відповідь щодо використання на своїх заняттях педагогічних технологій. 29,9 % із тих, хто впроваджує педагогічні технології у практичній діяльності, власноруч їх і розробляють (80 % від цієї кількості вважають власними розробками педагогічних технологій технологічні картки). 57,8 % використовують уже розроблені, які знаходять самостійно через мережу Інтернет або за рекомендаціями методистів закладу освіти. Основним принципом відбору запозичених педагогічних технологій для впровадження у практичну діяльність було названо «відповідність теми заняття» – 94,2 %, «відповідність вікової категорії» – 93 %; натомість «алгоритмічність» відмітили у відповідях 46,7 % респондентів. З інновацією освітнього процесу уособлюють освітню технологію 69 %, 16 % поєднують це з роботою всього закладу освіти і жодним чином не уособлюють це з систематизацією педагогічної роботи; 15 % освітні технології називають «новим науковим віянням». Такий розподіл відповідей дає підставу стверджувати нерозуміння педагогічними працівниками критеріїв відбору педагогічних технологій з метою впровадження в освітню діяльність.

З метою формування розуміння, що таке технологія, і важливості формулювання цілей технології, в рамках експерименту з педагогічними працівниками було проведено розроблену нами вправу. Першій групі педагогічних працівників, які були присутні на семінарі, запропоновано із звичайної паперової серветки за допомогою ножиць зробити новорічну крижинку. В результаті цих дій від усіх учасників експерименту отримано вироби, які відрізнялися один від одного розміром, формою, візерунком. Другій групі було

запропоновано вирізати із звичайної паперової серветки крижинку відповідно до заздалегідь озвученому алгоритму дій, в якому задавалися параметри виробу, візерунок тощо. В результаті виробу теж були різними у всіх, але крижинки мали схожість між собою. Можна сказати, що результат був у межах похибки середнього значення. Аналізуючи результати цього завдання, можемо констатувати, що тільки маючи ціль (зробити схожі вироби), чіткий алгоритм запланованих дій, ми можемо досягти бажаних результатів.

Дійсний розвиток педагогічної науки має прямий зв'язок із вмінням визначати ті якості, що мають бути сформовані у процесі виховання, вважав А. Макаренко. Невизначеність поставлених виховних цілей у результаті веде до неузгодженості у педагогічному процесі та безвідповідальності педагогів за результати освітнього процесу. Отже, ціль є системоутворюючим елементом.

Наступна необхідна вимога до формулювання цілей і функціонування педагогічної технології – її діагностичність, тобто забезпеченість методикою для визначення ступеню досягнення цілей освітнього процесу.

Ціль навчання (виховання) поставлена діагностично, якщо:

- 1) дається настільки точна характеристика якості особистості, яка формується, що її можна без сумнівів відрізнити від іншої якості (критерії, показники);
- 2) існує спосіб, «інструмент» для виявлення якості особистості, що діагностується у процесі контролю її сформованості (діагностичні методики до кожного показника);
- 3) є можливість вимірів інтенсивності формування якості особистості, що діагностується на основі даних контролю;
- 4) існує шкала оцінки якості особистості (розроблено відповідність рівням) [1].

Поняття «педагогічна технологія» в освітній практиці вживається на трьох ієрархічно супідрядних рівнях [3]:

I. Загальнопедагогічний (загальнодидактичний) рівень: загальнопедагогічна (загальнодидактична, загальновиховна) технологія характеризує цілісний освітній процес у даному регіоні, закладі освіти, на певному етапі навчання та виховання. Тут педагогічна технологія синонімічна педагогічній системі: в неї включається сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання, алгоритм діяльності суб'єктів та об'єктів освітнього процесу.

II. Методичний (предметний) рівень: предметна педагогічна технологія вживається у значенні «часткова методика», тобто як сукупність методів і засобів для реалізації певного

змісту навчання та виховання в межах одного предмета, класу, вчителя (методика викладання предметів, методика компенсуючого навчання, методика роботи вчителя, вихователя).

III. Локальний (модульний) рівень: локальна технологія є технологією окремих частин освітнього процесу, вирішення часткових дидактичних і виховних завдань (технологія окремих видів діяльності, формування понять, виховання окремих особистісних якостей, технологія уроку, засвоєння нових знань, технологія повторення й контролю матеріалу, технологія самостійної роботи та ін.).

Педагогічні технології можуть бути представлені як технології навчання (дидактичні технології) та технології виховання [8]. Тобто, ми можемо застосовувати термін «освітня технологія» як синонім педагогічній технології. Але, освітні технології – широке поняття, воно включає як педагогічні, до складу яких входять навчальні, виховні технології, так і технології управління. Освітніми технологіями є також соціально-виховні та інформаційно-комунікаційні технології, які є наскрізними, перетинають всі виділені групи технологій, використовуються у навчанні, вихованні (соціальному вихованні) та управлінні.

Обґрунтуємо структуру освітньої технології. Як би не називалася технологія (освітня чи педагогічна), її структура буде однаковою. Вона складається із цільових (мета технології), змістових (зміст), процесуальних (сам технологічний процес, а саме взаємодія суб'єктів та об'єктів технології, їх форми, методи, засоби), результативно-аналітичних (результат та його аналіз) компонентів.

Зазначимо найбільш суттєві ознаки таких технологій:

- технологія розробляється під конкретний педагогічний задум, в основі якої лежить певна методологічна, філософська позиція автора. Так можна розрізнити технології процесу передачі знань та технології розвитку особистості;
- технологічний алгоритм (ланцюжок) педагогічних дій, операцій, комунікацій вибудовується відповідно з цільовими установками, що мають форму конкретного очікуваного результату;
- технологія передбачає взаємопов'язану діяльність педагога і учнів на договірній основі з урахуванням принципів індивідуалізації і диференціації, оптимальної реалізації людських і технічних можливостей, діалогічного спілкування;
- елементи педагогічної технології мають бути, з одного боку, відтворювані будь-

яким педагогом, а з іншого – гарантувати досягнення планованих результатів (державного стандарту) усіма здобувачами освіти;

- органічною частиною педагогічної технології є діагностичні процедури, які містять критерії, показники та інструментарій вимірювання результатів діяльності [8].

Опис (та аналіз) педагогічної технології можна представити в такій структурі [3]:

1. Ідентифікація даної педагогічної технології відповідно до прийнятої систематизації (класифікаційної системи).

2. Назва технології, яка відображає основні якості, принципову ідею, сутність системи навчання, яка застосовується і нарешті, – основний напрямок модернізації освітнього процесу.

3. Концептуальна частина (стилий опис провідних ідей, гіпотез, принципів технології, що сприяють розумінню, трактуванню її побудови та функціонуванню):

- цільові установки та орієнтації;
- основні ідеї та принципи (основний фактор розвитку, що використовується, наукова концепція засвоєння);

- позиція дитини в освітньому процесі.

4. Особливості змісту освіти:

- орієнтація на особистісні структури;
- обсяг та характер змісту освіти;
- дидактична структура навчального плану, матеріалу, програм, форми викладення.

5. Процесуальна характеристика:

- особливості методики, застосування методів та засобів навчання;
- мотиваційна характеристика;
- організаційні форми освітнього процесу;
- управління освітнім процесом (діагностика, планування, регламент, корекція);
- категорія учнів, на яких розрахована технологія.

6. Програмно-методичне забезпечення:

- навчальні плани та програми;
- навчальні та методичні посібники;
- дидактичні матеріали;
- наочні та технічні засоби навчання;

- діагностичний інструментарій.

Зауважимо, що концептуальна частина педагогічної технології розглядається з позиції новизни (інноваційності), альтернативності, гуманізму, демократизму, сучасності.

Зміст освіти в рамках технологій розглядається з позицій сучасних теорій середньої освіти, принципів системності, ідей розвивального навчання та соціального замовлення. У процесуальній характеристиці насамперед визначається доцільність та оптимальність окремих елементів, комплексність усіх методичних засобів, керованість, адекватність змісту освіти та контингенту тих, кого навчають. Програмно-методичне забезпечення повинно задовольняти вимоги науковості, технологічності, достатньої повноти і реальності здійснення [3].

Обговорення. Слід розрізняти педагогічну технологію від методики навчання. Відмінність полягає в тому, що педагогічні технології вдається відтворювати, тиражувати і при цьому гарантувати високу якість освітнього процесу або вирішення тих педагогічних завдань, які закладені в педагогічну технологію. Методики часто не гарантують належної якості [3].

Разом з тим методика може бути доведена до рівня технології. Наприклад, існує певна методика оцінювання знань. Якщо вона відповідає об'єктивності, надійності, валідності, то її можна назвати педагогічною технологією.

Вивчаючи виховні технології, І. Бех [2] зазначає, що рівень інноваційності виховної технології залежить від глибини й обсягу знань, якими на даний час володіють науки про людину, і які залучаються до кожної виховної дії. Тож наукоємність і є визначальною характеристикою інноваційної виховної технології у порівнянні з традиційними виховними методами.

Педагогічна технологія нерозривно взаємопов'язана з педагогічною діяльністю. У педагогічній діяльності головними діючими особами є вчитель та дитина. Саме вони на кожному етапі педагогічної діяльності, взаємодіючи один з одним і колективом у цілому, спільно вирішують завдання виховання, навчання та розвитку.

Педагогічна технологія – це суто наукове проектування і точне відтворення, що гарантують успіх педагогічних дій. Оскільки освітній процес будується на певній системі принципів, то педагогічна технологія може розглядатися як сукупність зовнішніх і внутрішніх дій, спрямованих на послідовне здійснення цих принципів в їх об'єктивному

взаємозв'язку, де цілком проявляється особистість педагога [8]. У цьому полягає і відмінність педагогічної технології від методики викладання і виховної роботи. Якщо поняття «методика» висловлює процедуру використання комплексу методів і прийомів навчання та виховання безвідносно до діяча, то педагогічна технологія передбачає долучення до неї особистості педагога у всіх її різноманітних проявах. Звідси очевидно, що будь-яке педагогічне завдання ефективно може бути вирішено тільки за допомогою адекватної технології, реалізованої кваліфікованим педагогом-професіоналом.

Висновок. Кожну дидактичну задачу можна вирішити за допомогою відповідної технології навчання, цілісність якої забезпечується взаємозалежної розробкою і використанням трьох її компонентів: організаційної форми, дидактичного процесу і кваліфікації вчителя. Стандартна технологія повинна, з одного боку, забезпечувати безумовну реалізацію цілей навчання, а з іншого – бути посилюючою для здійснення в будь-якому освітньому закладі і будь-яким педагогом. Вона є також орієнтиром для вибору, придбання і використання певного навчального обладнання.

Наведений вище приклад з вирішенням крижинок розвіює тезу про те, що педагогічна майстерність нібито індивідуальна, неповторна, що її не можна передати з рук в руки, і взагалі педагогом не можна стати, ним потрібно народитися. Можливо, в цій тезі є доля правди, але її стільки, скільки можна застосувати і до іншої спеціальності. В кожній професійній діяльності технологія роботи не визначається якостями особистості, а лише опосередковується. Одна і та ж технологія роботи може бути більш або менш сумлінно і точно здійснюватися різними виконавцями. Звісно, результати роботи в цьому випадку будуть різної якості, але радикальних відмінностей спостерігатися не буде.

Урахування тієї обставини, що гармонійний освітній процес можливий тільки як точне відтворення заздалегідь спроектованої педагогічної технології, тобто чітко поставлених дидактичних завдань в сукупності з адекватною технологією їх вирішення, дає можливість перетворити освітню діяльність закладу освіти у цілеспрямований процес роботи педагогічного колективу.

Список використаних джерел

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 191 с.
2. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку. Київ: Академвидав, 2012. 256 с.
3. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н. П. Наволокова. Харків: «Основа», 2009. 176 с.
4. Зайцев В. Современные педагогические технологии. Челябинск: ЧГПУ, 2012. 411 с.
5. Зельницький А., Заболотний О., Левицька Л. Технологізація освітнього процесу вищих військових навчальних закладів. Військова освіта. 2018. №1. С. 114-124. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vios_2018_1_14/
6. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін. За ред. С. О. Сисоєвої. Київ: ВІПОЛ, 2001. 502 с.
7. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : методичний посібник. Київ: А.С.К., 2002. 136 с.
8. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. и др. Педагогика: учебное пособие / За ред. В.А. Слостенина. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
9. Сучасний тлумачний словник української мови: 60000 слів / Заг. ред. В. В. Дубичинський. Харків: ВД «ШКОЛА», 2008. 832 с.
10. Filho, W., URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S095965261831984X> Raath, S., URL: Lazzarini, B., URL: Vargas, V., URL: Souza, L., URL: Anholon, R., ...Orlovic, V. (2018). The role of transformation in learning and education for sustainability. Journal of Cleaner Production, 199, 286-295. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.07.017>
11. Gołębnik, B. D., Zamorska, B. (2014). Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia–praktyka–przestrzeń rozwoju. Dolnośląska Szkoła Wyższa, 140 p. DOI: https://opub.dsw.edu.pl/bitstream/11479/197/1/Nowy_profesjonalizm_nauczycieli.pdf

References

1. Bezpalko, V. (1989). Slahaemye pedahohycheskoy tekhnolohy [Components of Pedagogical Science] M., Pedahohyka, 191 (in Russian).
2. Bekh, I. D. (2012). *Osobystist u prostori duxovnogo rozvytku* [Personality in the space of spiritual development]. Kyiv: Akademvydav.
3. Navolokova P. (Ed.). (2009). *Encyklopediia pedagogichnyh tehnologij ta innovacij* [Encyclopedia of pedagogical technologies and innovations]. Harkiv: «Osnova».
4. Zajcev V. (2012). *Sovremennye pedagogicheskie texnologii* [Modern pedagogical technologies]. Cheliabinsk, ChGPU.
5. Zelnyczkyj A. (2018). Tehnologizaciia osvitniogo procesu vyshhyh viiskovyh navchalnyh [Technologization of the educational process of higher military educational institutions]. *Vijskova osvita [Military education]*, 1, 114-124. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vios_2018_1_14/
6. Sysoieva, S.O. (2001). Pedahohichni tekhnolohii u neperervnii profesiinii osviti [Pedagogical Technologies in Continuous Professional Education] Monohrafiia, K. VIPOL, 502 (in Ukrainian).
7. Pometun, O. (2002). Interaktyvni tekhnolohii navchannia: teoriia, praktyka, dosvid [Interactive Learning Technologies: Theory, Practice, Experience] metodychnyi posibnyk, K. A.S.K., 136 (in Ukrainian).
8. Slastenin V. A., Isaev I. F. & E. N. Shiianov. (2002). *Pedagogika: uchebnoe posobie* [Pedagogy: a textbook]. Moscow: Izdatelskyi centr "Akademiia".
9. Dubichynskij, V. V. (Ed.). (2008). *Suchasny`j tлумachny`j slovny`k ukrayins`koyi movy` : 60000 sliv* [Modern explanatory dictionary of the Ukrainian language: 60000 words]. Harkiv: VD «Shkola».
10. Filho, W., URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S095965261831984X> Raath, S., URL: Lazzarini, B., URL: Vargas, V., URL: Souza, L., URL: Anholon, R., ...Orlovic, V. (2018). The role of transformation in learning and education for sustainability. Journal of Cleaner Production, 199, 286-295. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.07.017>
11. Gołębnik, B. D., Zamorska, B. (2014). Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia–praktyka–przestrzeń rozwoju. Dolnośląska Szkoła Wyższa, 140 p. doi: https://opub.dsw.edu.pl/bitstream/11479/197/1/Nowy_profesjonalizm_nauczycieli.pdf/

*Anna Kornienko,
PhD in Pedagogy, Senior Researcher,
Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine,
Kyiv*

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS

***Abstract.** The article emphasizes that pedagogical technology is inextricably linked with pedagogical activity. The purpose of the article is to clarify the essence of the concept of pedagogical technology, its structure, differences from the methodology, the effectiveness of its use in extracurricular education.*

The results of theoretical analysis of philosophical, psychological and pedagogical scientific sources, generalization of innovative pedagogical experience, empirical data on the research topic are presented. The concept of pedagogical technology is specified, concrete results of the empirical research spent for the purpose of clarification of level of demand of pedagogical technologies in out-of-school educational system, use of pedagogical technologies at employment of circles, etc. are resulted.

It is emphasized that planning itself opposes impromptu, intuitive actions, ie is the beginning (basis) of technology. The most significant features of pedagogical technology, its structure are defined.

It is revealed that the difference between pedagogical technology and pedagogical methodology lies in the fact that pedagogical technologies can be reproduced and replicated. This guarantees the high quality of the educational process and the solution of those pedagogical tasks that are embedded in pedagogical technology. Techniques often do not guarantee proper quality.

The conclusions emphasize that each didactic task can be solved with the help of appropriate learning technology, the integrity of which is ensured by the interdependent development and use of its three components: organizational form, didactic process and teacher qualifications. Standard technology must, on the one hand, ensure the unconditional realization of learning objectives, and on the other – be feasible for implementation in any educational institution and any teacher.

***Key words:** educational process, pedagogical technologies, educational technologies, methods, planning.*

Стаття надійшла до редакції 09.09.2021.
Стаття прийнята до публікації 30.09.2021.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2021-25-1-174-189>

УДК (364+37):614.46

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-9732-6546>

Оксана Кравченко,
доктор педагогічних наук, професор,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-5599-4389>

Світлана Бобриньова,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань

НОВА СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ РЕАЛЬНІСТЬ В УМОВАХ ІЗОЛЯЦІЇ

Анотація. Зміни, які відбуваються на психологічному рівні, позначились на здатності людини адекватно сприймати дійсність та контролювати емоційну напругу. Підвищення тривожності викликане відчуттям втрати контролю та неможливістю дистанціюватися від автоматичних негативних думок, які виникають внаслідок психологічного зараження.

Мета дослідження полягає у висвітленні особливостей психоемоційного стану школярів в умовах карантинних обмежень та дистанційного навчання.

В якості методу методологічного дослідження обрано анкетування, метою якого є вивчення психологічного стану школярів, їхнього відношення до необхідності введення карантину та, у зв'язку із цим, дистанційного навчання. Дослідження показують, що негативний вплив стресу є більш глибоким на дітей, які молодші 10 років. Діти різних вікових періодів по-різному реагують на стресові події.

Розробка рекомендацій для дітей різних вікових груп з метою подолання наслідків соціальної ізоляції передбачає створення можливості здобуття ними необхідних психологічних знань, умінь та навичок, що дозволить послабити наслідки, спричинені карантинном.

Створення нової соціальної реальності, обумовленої невідворотними змінами у свідомості громадян України, є системним процесом, який потребує реконструкції фокусу сприйняття, підвищення життєстійкості та усвідомленості цінності кожної людини. Проте, впливати необхідно спочатку на дітей, адже вони найбільш сприйнятливі до оточуючих обставин та лише формують світогляд і цінності. Згодом, саме їх вплив набуває вирішального значення у зміні ставлення старших поколінь до наслідків карантину, що закладає внутрішню готовність до негативних зовнішніх факторів та формування адаптивних копінг-стратегій поведінки в умовах соціальної невизначеності й екзистенційної кризи.

Ключові слова: соціальна реальність, освітня реальність, ізоляція, пандемія, пандемія COVID-19, психоемоційний стан, дистанційне навчання.

© Оксана Кравченк, Світлана Бобриньова, 2021

Вступ. Перша половина 2020 року знаменна для України змінами у соціальному, економічному становищі населення, виникненню нової соціальної реальності. На психологічному рівні зміни позначились на здатності людини адекватно сприймати дійсність та контролювати емоційну напругу. Зокрема, підвищення тривожності викликане відчуттям втрати контролю та неможливістю дистанціюватися від автоматичних негативних думок, які виникають внаслідок психологічного навантаження.

Генеральний директор Всесвітньої організації охорони здоров'я, доктор Тедрос Адханом Гебреесус, відзначив, що спостерігається збільшення небезпеки вживання психоактивних речовин з метою зниження психічної напруги та відвернення уваги від травматичних подій. Така тенденція значно підвищує рівень домашнього насилля, конфліктів та інших соціально небажаних явищ [8, с. 2]. У цій ситуації саме діти є найменш захищеною категорією і потребують цілеспрямованої психолого-соціальної підтримки.

Досвід переживання пандемії COVID-19 висвітлюється у роботах Ю. Гундертайло, І. Галецької, Л. Климанської, М. Климанської [3]. Результатам упровадження дистанційного навчання в Україні, можливостям його удосконалення присвячені статті В. Панка, І. Марухіної, Д. Романовської [7], а особливості психологічного здоров'я в період карантину досліджує В. Артюхова [1].

Мета та завдання. Наше дослідження покликане зібрати статистичну інформацію, яка б дозволила визначити становище учнів в умовах ізоляції. Метою дослідження є висвітлення особливостей психоемоційного стану школярів в умовах карантинних обмежень та дистанційного навчання. Завдання дослідження: вивчити досвід переживання пандемії дітьми; визначити найбільш травматичні ситуації та/або сфери життя українських школярів; розробити рекомендації щодо подолання наслідків соціальної ізоляції для дітей різних вікових груп.

Методи дослідження. В якості діагностичного та статистичного методу обрано анкетування, метою якого є дослідження психологічного стану школярів, визначення їхнього ставлення до необхідності введення карантину та, у зв'язку із цим, дистанційного навчання.

В анкетуванні взяли участь 146 школярів ЗОШ м. Умань Черкаської області. Вік досліджуваних коливається від 6 до 17 років.

Нижче наведено табличні дані за зазначеним параметром:

Таблиця 1

Вік	Кількість учнів	Показник у відсотках (%)
6	3	0,7
7	20	4,5
8	11	2,5
9	13	2,9
10	31	7,0
11	56	12,6
12	69	15,6
13	47	10,6
14	50	11,3
15	95	21,4
16	40	9,0
17	5	1,1
Не вказано	3	0,7

Відмітимо розподіл школярів за віковими групами: молодший шкільний вік (з 6 – 7 до 10 – 11 років), підлітковий вік (з 11 – 12 до 15 років), ранній юнацький вік (в межах від 14 – 13 років до 17 – 18 років).

Результати дослідження. Дослідження свідчать, що стрес більш негативно впливає на дітей, молодших за 10 років. Діти різних вікових періодів по-різному реагують на стресові події. Якщо 6-річна дитина ще не здатна чітко пояснити, що відчуває, не може розрізнити емоції та почуття, то підліток вже достатньою мірою орієнтується у собі, щоб виробити своє ставлення до життєвої ситуації, яка викликає травму. Саме тому за дітьми молодшого шкільного віку потрібно спостерігати пильніше, щоб виявляти особливі прояви неадекватної поведінки (тобто тієї, яка відхиляється від поведінки звичної саме для цієї дитини). Загальні зміни у поведінці можуть включати дратівливість або примхливість, плач, підвищену агресивність, скарги на самопочуття чи зовнішні умови, кусання нігтів, нічні кошмари тощо.

Для підлітків характерні наступні прояви: емоційні (пригніченість, роздратованість, схвильованість, відчуженість, безпорадність), фізичні (головні болі, виснаження, запаморочення, втрата апетиту), поведінкові (метушливість, байдужість, недбалість) та когнітивні (забудькуватість, труднощі при зосередженні) [2].

За параметром статі досліджувані розподілились наступним чином: 51,6% осіб

жіночої статі та 48,2% чоловічої, 0,2% школярів не надали такої інформації. Кількість дітей за статтю достатньо близька, що забезпечує більш точний та об'єктивний аналіз отриманих результатів щодо їх думок стосовно різних питань. Сучасними дослідниками доведено, що існують гендерні відмінності стійкості до стресу. На відміну від дівчат, хлопці менш чутливі до стресів. Відомо, що хлопці виробляють негайну й безпосередню реакцію на стрес і стають більш активними та сконцентрованими. Проте дівчата здатні переносити дію стресорів без шкідливих наслідків для діяльності.

У дослідженні визначався ще один важливий параметр – «Склад сім'ї». Згідно з результатами, було визначено, що діти з повних сімей становлять більшість опитаних – 67%, з неповних – 18,1%. Неточні відповіді щодо складу сім'ї надали 14,9% школярів.

Можна припустити, що діти із повних сімей у більшості випадків мають вищий рівень адаптивності, життестійкості, здатні легко йти на контакт, очікують успіху, позитивної оцінки власних здібностей, вмінь та навичок, мають адекватну самооцінку, вміють вирішувати проблеми та сприймають себе як повноцінну особистість. Такий набір вмінь та навиків підвищує стійкість до стресу в умовах пандемії.

Діти з неповних сімей найчастіше більш активні, ініціативні, самостійні, схильні брати на себе відповідальність. Проте таким дітям не вистачає впевненості, рішучості та гнучкості у встановленні контактів з людьми. Важливим моментом є матеріальне становище неповної сім'ї, адже це може бути ще одним фактором, що окреслює межу, яка відділяє від невідомості майбутнього.

За наявності особливих освітніх потреб (ООП) відповіді опитаних розподілилися наступним чином: варіант «Так» обрали 2,3% школярів, «Ні» – 72,2%, не зрозуміли запитання 113 дітей, що становить 25,5% від загальної кількості.

Для дітей з ООП є характерними наступні особливості: труднощі із встановленням контакту з однолітками, недовіра до них, страх бути неприйнятним, підвищена тривожність, невпевненість, тенденція до переживання сумнівів, труднощі з прийняттям рішень. Є побоювання, що такі діти завжди будуть відчувати психологічні бар'єри у суспільстві. І це не зовсім через недостатні матеріальні статки чи соціальну дискримінацію, а через те, що, незважаючи на високий рівень емпатії нормотипової людини, вона все одно не здатна зрозуміти всіх думок та переживань дитини з ООП.

Для з'ясування загального бачення школярами проблеми карантину було запропоновано учням запитання «Що ти думаєш про карантин?». Було виявлено, що 59,4%

учнів впевнені, що краще якийсь час побути вдома, зате зберегти своє здоров'я, що демонструє розсудливість та позитивне сприйняття необхідних заходів. Згодні піти на ізоляцію, аби не допустити поширення вірусу, 51,8% дітей, що вказує на їхні альтруїстичні мотиви. Не вважають, що заходи є необхідними лише 9,9% учнів шкіл. Такі дані свідчать про розуміння ситуації та наявність критичного мислення щодо ізоляції як методу запобігання розповсюдження проблеми.

Були одиничні варіанти (наприклад, «Що буде, те буде»), які свідчать або про небажання виробити своє ставлення до актуальних подій або наявність копінг-стратегії «Смиренність».

Деякі учні обрали власний варіант, вказавши на поради («Треба вдосконалити он-лайн навчання», «Такі заходи є необхідними, але в тому разі, якщо в школі є хворі діти»). Можна з упевненістю сказати, що діти підходять до проблеми свідомо, аналізують та порівнюють інформацію, роблять висновки та навіть здатні робити свої зауваження та рекомендації щодо запобіжних заходів.

Запитання «Які зміни під час та після карантину ти спостерігаєш у собі?» передбачає дослідити наявність у школярів ознак стресу. Так, 48,4% дітей впевнені, що змін або немає, або вони їх не помічають; не знають, чим себе зайняти на карантині 25,6% школярів; варіант, коли «Все навкруги стало одноманітним, нецікавим» є актуальним для 24,9% учнів; переживають часті коливання настрою 24,2% дітей; найбільшою проблемою за весь період ізоляції, на думку 14,3% школярів, є неможливість поділитися думками з ким-небудь. Лише 13% дітей скаржаться на часті непорозуміння та сварки, 11,9% школярів указують на хвилювання без видимої причини та стільки ж – на поганий сон, 7,2% учнів спостерігають відсутність апетиту або часте почуття голоду. Декілька школярів зазначили, що на карантині їхньою проблемою є зайва вага через низьку активність, ще один учень зізнався, що забув усю шкільну програму.

Натомість, 0,4% загальної вибірки досліджуваних вважають, що почуваються дуже добре, ще декілька учнів зробили уточнення, що в умовах ізоляції, навпаки, стали висипатись та менше хвилюватись, покращився сон та навчання. Крім того, було зазначено, що на карантині певна частина дітей зіткнулася з лінощами. Причинами цього можуть бути недостатня активність, одноманітний спосіб життя, нестабільний режим дня та ненормоване харчування. Створивши графік, включивши до нього різноманітні види діяльності та відпочинку, можна досягти покращення самопочуття, підвищити саморегуляцію та

розпочати діяльність, спрямовану на досягнення мети, яка принесе задоволення від процесу її здійснення. Після цього зникають лінощі, прокрастинація та нераціональне використання часу.

Найбільш суттєвими проблемами, які виникають у дітей після довготривалого карантину, є гіподинамія, фобінг, розлади у харчуванні, нервозність, втому, порушення фокусування зору, загальмованість, можлива підвищена агресивність.

Запитання «Чого в момент соціальної ізоляції не вистачає найбільше?» було орієнтоване на виділення зон та сфер діяльності, які забезпечували наявність ресурсів, що давали можливість дитині протистояти ситуаціям, які містять потенціальну загрозу викликати стрес до карантину.

Найбільш незадоволеними потребами, на думку школярів, є мінімізація живого спілкування з друзями (56,1%), відсутність можливості виходити погуляти (48,4%), неможливість якісного розширення кругозору (потреба пізнавати), що найефективніше можна отримати через пояснення навчального матеріалу вчителем (45,5%), а також зменшення можливості подорожувати (екскурсії, походи, прогулянки, туристичні поїздки) (37,4%).

Отже, більшість обраних учнями варіантів так чи інакше пов'язані зі зменшенням рівня живого спілкування, а це підтверджує той факт, що жодні інформаційні технології не здатні замінити процес безпосередньої людської взаємодії, особливо в шкільний період. Третина опитуваних (30,3%) вважає, що саме нестача нових вражень заважає жити повноцінно. Визначено, що 27,8% школярів не вистачає можливості відвідувати гуртки та факультативи. Через те, що саморозвиток у спорті чи художній діяльності на карантині, на жаль, обмежений, тут все залежить від напряму діяльності та рівня підготовки і самостійності дитини. Варіант «Важко звикнути до режиму дня» обрали 21,1% учнів, що підтверджує труднощі у адаптації до нових умов життя. І лише 1% школярів вказали на задоволеність від життя на карантині.

Запитання «Чим ти міг би (могла би) займатися під час карантину?» дозволяє зорієнтувати школярів на корисне та приємне проведення часу протягом карантину. Діти обрали наступні варіанти: «прочитати книгу» (46%), «більше часу проводити на свіжому повітрі» (43,9%), «вчити іноземну мову» (40,1%) займатися «спортом, танцями» (35,9%) або «виготовляти щось своїми руками» (34,1%). Менш популярними видами діяльності серед школярів вважаються «настільні ігри» (28,3%), «колекціонування» (13,2%), «відвідування

он-лайн театрів, музеїв, віртуальних подорожей» (10,5%). Менше 1% опитаних впевнені, що, поки є можливість, варто виспатись, 0,7% учнів переконані, що варто витратити час на комп'ютерні ігри. Є й діти, які хочуть почати цікавитись чимось новим, а також малювати, готувати різні десерти та гратися з домашніми улюбленцями. Особливо відповідальні (0,2%) будуть готуватися до ЗНО. Школярами були обрані корисні стратегії проведення вільного часу, за умови збереження (відновлення) продуктивності, інтересу до діяльності, стабільності збереження позитивного настрою, що уможлиблює зниження рівня стресогенності під час даних умов існування.

Дистанційна освіта в українських школах [4, с. 122] – нове явище, з яким пов'язано багато проблемних питань. Нове воно і для учнів, які ставляться до цієї форми навчання неоднозначно. Тому необхідним є вивчення ставлення учнів до нього. Питання «Чи подобається тобі форма дистанційного навчання?» якраз і мало на меті його з'ясувати. Основними формами онлайн-комунікації визначені наступні: відеоконференція, форум, чат, блог, електронна пошта, анкетування, соціальні мережі та різноманітні мобільні додатки. Найпоширенішими веб-ресурсами для дистанційного навчання вважаються платформи Moodle, Google Classroom, сервісів Zoom, Skype, Classtime, LearningApps.org [5, с. 22-25].

Відповіді школярів розподілилися наступним чином: 45,3 % учнів вважають, що важко вчити складний матеріал самостійно; впевнені, що така форма навчання є дуже зручною 31,8 % опитаних; 15,9 % школярів погоджуються з думкою, що є труднощі із доступом до навчальних матеріалів; близько 3 % учнів не подобається дистанційне навчання. Таким чином, за умови правильної організації процесу пояснення матеріалу, можна досягти максимального рівня задоволеності дистанційним навчанням.

Болючим питанням є дотримання правил карантину. Саме тому воно було включене до анкети. Намагаються дотримуватися відповідних норм під час карантину 41,9 % дітей, але вони стверджують, що це важко. Варіант «Завжди» був обраний 40,4 % школярів. Іноді дотримуються правил 14,3 % учнів та зовсім не хочуть цього робити 2,2 % опитаних. Більшість маленьких громадян усвідомлено відносяться до встановлених обмежень, що демонструє високий рівень відповідальності перед собою та оточуючими.

Деякі дослідники виділяють 3 основні типи превентивної поведінки під час карантину: особи, які найбільше дотримуються карантинних обмежень; особи, які старанно носять маску, але ігнорують антисептики; особи, які рідко одягають маску, проте постійно мийуть руки та застосовують антисептики [3, с. 29].

Невипадковим є припущення щодо збільшення кількості часу, проведеного дітьми перед моніторами комп'ютерів. Було визначено, що 31,2 % опитаних проводять онлайн 2-3 години на добу, 26,5% школярів – 1-2 години, 21,5 % учнів – більше 4 годин та 13,9 % дітей – 3-4 години.

Закономірно, що, навчаючись в дистанційному режимі, школяр витрачає на навчання в рази більше часу, ніж передбачено нормами. Окрім цього, в умовах ізоляції значно зростає необхідність спілкування у соціальних мережах, що призводить до того, що дитина і свій «робочий» час, і дозвілля витрачає на взаємодію із комп'ютерними технологіями. У складних випадках у дитини може розвиватись комп'ютерна залежність. Основними ознаками зародження такої проблеми є постійне (часте) перебування біля монітору, де дитина і харчується, і робить домашні завдання, і «відпочиває»; не цікавиться прогулянками на свіжому повітрі та апатично реагує на інші види діяльності, дратується (проявляє агресивність) за спроби заборони сидіти за комп'ютером. Найчастіше батьки недооцінюють можливість виникнення комп'ютерної залежності у їх дитини, а тому не здатні її попередити.

Питання щодо організації дистанційного навчання дозволяє передбачити можливі недоліки з метою подальшого їх усунення. Виявлено, що основною стратегією більшості учнів є виділення певної кількості часу на виконання завдань, після чого діти займаються своїми справами (55,2 %). Менша кількість школярів (30,9 %) виконують завдання протягом всього дня, періодично відволікаючись на свої справи. Проте є й діти (12,6 %), які починають вчитися тільки тоді, коли батьки і вчителі примушують їх це робити. Виявлено ще декілька варіантів, коли опитані вивчають лише те, що, на їх думку, потрібно; виконують завдання наперед; не мають чіткої системи. Перші дві стратегії однаково дієві, проте необхідно зважати на психофізіологічні особливості, які визначають рівень втомлюваності та здатність до концентрації уваги.

Формуючи розклад занять, доцільно комбінувати різні режими взаємодій: синхронної (за попередньо укладеним та узгодженим розкладом) та асинхронної (без усталених за розкладом онлайн-зустрічей).

Виявлено, що вимушений перехід на дистанційне навчання призвів до ряду проблем, серед яких:

- організаційні (неузгодженість розкладу, незбалансований обсяг завдань, низький рівень засвоєння матеріалу через його нерозуміння, застарілі методи викладання тощо);
- психоемоційні (низький рівень мотивації, надмірне навантаження, нестача

спілкування з друзями та вчителями, несприйняття дистанційного навчання);

- технічні (труднощі з підключенням, недостатній рівень ІКТ-компетенцій у вчителів, відсутність стандартизованої онлайн-платформи для дистанційного навчання) [6, с. 217].

Спілкування – найважливіша цінність, аспект нашого буття, одна із основних потреб, яка забезпечує обмін потужним енергетичним ресурсом, що заряджає учасників комунікації. Досліджено, що школярі спілкуються найбільше за допомогою соціальних мереж (72,4%) та телефону (46,2%), найменше за допомогою Skype (7,6 %). Такі дані підтверджують, що значна частина часу опитуваних йде на сидіння перед моніторами, що згубно впливає на здоров'я та загальний рівень самопочуття. Дехто (30,3 %) виходять гуляти, як і раніше, порушуючи тим самим встановлені правила під час карантину. Майже не спілкуються 16,6 % дітей, що пов'язано значною мірою з типом темпераменту дитини, наприклад, меланхолійним або флегматичним. Крім того, як відомо, дітям з відкритим екстравертованим типом характеру значно складніше адаптуватися до умов ізоляції, ніж самозаглибленим інтровертам.

Запитання «З якими бар'єрами ти найчастіше стикаєшся у шкільному житті?» дає можливість школярам виразити свою думку стосовно умов навчання. Більше половини опитаних (50,2 %) під бар'єрами розуміють внутрішньо-особистісні проблеми, які найчастіше представляють собою внутрішні протиріччя. Із психологічними бар'єрами стикаються 32,1 % учнів. Такими є бар'єр упередженості, очікувань, стигматизації (ознака, що зумовлює певну неповноцінність) тощо. Архітектурні перепони відзначили 16,8 % школярів, що полягає в мірі доступності та зручності. 0,9 % опитаних вважають, що немає жодних бар'єрів, або вони з ними поки не стикалися.

Запитання анкети «Що, на твою думку, впливає на стан здоров'я?» дає змогу виявити загальне ставлення респондентів до однієї з основних складових життєдіяльності. Так, 48,2 % опитаних вважають, що головним чинником впливу є спосіб життя людини (харчування, сон, спорт, режим дня тощо). Для такої категорії учнів характерний інтернальний локус контролю, що виявляється у здатності до високого рівня саморегуляції та загостреному почутті відповідальності за свої вчинки та їх результати. Це один із найважливіших показників зрілої особистості. Школярі з інтернальним локусом контролю більш впевнені у собі, спокійні та відносно незалежні, переважно з активною життєвою позицією та оптимістичним поглядом на речі та події. В період ізоляції саме такі учні зможуть продовжити навчання у тому ж режимі, намагатимуться відповідально ставитись до

виконання завдань в межах освітньої програми, а також не втрачатимуть можливість додаткового отримання вмінь та навичок з метою саморозвитку.

Визначено, що 18,5 % дітей впевнені, що на стан здоров'я впливають психологічні фактори (психологічна та емоційна напруга, стреси, нервові зриви тощо), що яскраво демонструє чутливість до стресів та будь-якої зміни зовнішніх умов даної категорії школярів, що відображається на їх психічному та фізичному самопочутті.

Інші відповіді учнів розподілились наступним чином: 11,9 % опитаних стверджують, що стан здоров'я залежить від різноманітних факторів, які оточують людину; 7,4 % дітей вважають, що на здоров'я впливає екологія, погодні умови, кліматичні чинники тощо; 6,3 % респондентів стверджують, що здоров'я людини залежить від її соціального оточення, соціально-психологічної атмосфери; 3,1 % школярів вважають, що на стан здоров'я впливають віруси, бактерії та захворювання; є й прихильники думки, що здоров'я людини залежить від того, як вона проводить своє дозвілля (2,3 %) та від впливу інформаційно-комунікаційних технологій (2,3 %).

З метою визначення думки молодого покоління щодо шляхів виходу із скрутної суспільної ситуації було запропоноване наступне питання анкети «Що є найефективнішим у подоланні наслідків карантину та соціальної ізоляції?». На думку 38,3 % опитаних, саме дотримання правил карантину є найефективнішим рішенням для поступового виходу із жорсткого карантину. Це категорія юних громадян, які відчують існування взаємної відповідальності всіх членів суспільства незалежно від соціального рівня, освіченості, рівня фізичного розвитку та фізичного здоров'я, статі чи інших параметрів. Такі діти є прихильниками консервативності та дотримання загальнообов'язкових для виконання правил. Встановлено, що 25 % опитуваних стверджують, що є безліч інших рішень у подоланні наслідків карантину, серед яких – вклад у малий бізнес, відміна карантину та повернення до звичного життя. Значно меншою є кількість школярів (14,6 %), які впевнені в тому, що найефективнішим способом у подоланні наслідків карантину є зміна або переоцінка способу життя. Лише 12,61 % респондентів вважають, що спілкування – найкращий спосіб подолання наслідків карантину та самоізоляції. Інші відповіді містять думку, що улюблена справа, хобі може допомогти у подоланні карантинної кризи (6,31 %), а також зосередження на самореалізації та саморозвитку (3,2 %).

Запитання «Який вид діяльності надає найбільше задоволення та позитивно впливає на твій соціально-психологічний стан?» передбачає виявлення напрямів діяльності, найбільш сприятливих для ефективного психотерапевтичного впливу та дослідження можливості

надання учнями психологічної самодопомоги.

Переважає більшість школярів (77,8 %) висувають на перше місце прогулянки на свіжому повітрі; 40,1 % дітей впевнені, що найбільше задоволення вони отримують від рухових ігор та активних видів відпочинку. 37,9 % опитуваних зазначили, що туризм, подорожі позитивно впливають на їхній стан і приносять їм найбільше задоволення. Можливо, період ізоляції дасть змогу дітям переоцінити свій спосіб життя, і тепер, замість комп'ютерних ігор або спілкування в соціальних мережах вони відновлять традиційні розваги – ігри на свіжому повітрі, ліплення сніговиків, збирання рослин для колекцій та гербаріїв тощо.

Цікаво, що 30,5 % учнів стверджують, що під час процесу спілкування та ігор з тваринами вони себе набагато краще почувають. Справді, анімалотерапія дозволяє дитині зняти стрес, нормалізувати роботу нервової системи, гармонізувати міжособистісні відносини. Окрім цього, 27,1 % респондентів впевнені, що найкраще на їхній стан впливають різноманітні художньо-творчі практики, адже мистецтво допомагає зняти напругу і переключитися з одного виду діяльності на інший.

Також було встановлено, що 12,3 % дітей надають перевагу водним видам рекреації. Серед поодиноких відповідей були надані такі: спорт, танці, перегляд фільмів, комп'ютерні ігри, книги, музика тощо.

Закономірно, що на запитання «На твою думку, ігри краще проводити в приміщенні чи на свіжому повітрі?» 78,3 % респондентів відповіли, що краще проводити ігри на свіжому повітрі; значно менша кількість (13 %) опитуваних стверджують, що найоптимальніше це робити у приміщенні; у поодиноких випадках є твердження, що краще проводити ігри як на свіжому повітрі, так і в приміщенні, тобто, їх варто комбінувати.

З метою отримання думки про результативність проведеної діагностичної роботи було введено запитання «Наскільки була корисною анкета?». Можливо, щось візьмуть для себе 41,3 % школярів, нічого нового не дізналися 34,7 % учнів, на думку 24 % дітей, анкета була дуже інформативною. Найбільша кількість досліджуваних, які взяли участь у дослідженні, – діти підліткового віку (12 років), за статевою ознакою розподіл приблизно рівний.

Самодіагностика учнями свого стану дозволила визначити наступні особливості переживання школярами пандемії:

- існують труднощі щодо з'ясування власних емоцій та почуттів у дітей початкових класів;
- великий відсоток школярів із повних сімей має вищий рівень адаптивності,

життєстійкості на відміну від дітей із неповних сімей;

- економічне становище школярів із повних сімей значною мірою допомагає урівноважувати їх психічний стан;

- більшості учнів притаманні розсудливість та позитивне сприйняття необхідних карантинних заходів, дотримання правил та обмежень, пов'язаних із карантинном, що є першим кроком до прийняття ситуації, а, отже, виявляє достатню для цього рівня усвідомленість та стійкість до стресу;

- школярі відчувають роздратованість, апатію, різкі коливання настрою, «безпричинне» хвилювання; порушують режим дня, що викликає дезорганізацію діяльності (через низький рівень вміння планувати та керувати діяльністю), поганий сон, відсутність апетиту або надмірне захоплення їжею (що разом із малорухливим способом життя призводить до збільшення ваги тіла), непорозуміння та сварки, а також відсутність можливості поділитися думками та почуттями з іншими;

- велика кількість учнів проводили час на карантині дуже ефективно та корисно (давали соціально прийнятні відповіді): читали книжки, займалися спортом, колекціонуванням і т. п.;

- збільшився час проведення дітей за монітором комп'ютера (поєднання онлайн-навчання із емоційним відпочинком у мережі);

- школярам з інтернальним локусом легше продовжувати навчання у звичному ритмі, дотримуватися інструкцій та відповідально ставитися до себе й оточуючих.

Головними факторами дискомфорту є неможливість здорового безпосереднього спілкування, якісного розширення кругозору (через відвідування гуртків та факультативів) та проведення ігор-прогулянок на свіжому повітрі (нестача нових вражень і саморозвитку), а також низький рівень організації дистанційного навчання. На думку школярів, така форма навчання є незручною та не завжди доступною. Саме тому вони радять вдосконалити її, перевірити і тільки після цього запроваджувати у навчальний процес.

Обговорення. З науково-практичної точки зору важливими є праці В. Панка щодо вивчення негативних соціально-психологічних наслідків пандемії COVID-19 для організації освітнього процесу. На думку вченого, посилюється роль практичних психологів і соціальних педагогів, основною метою роботи яких у подоланні негативних соціально-психологічних наслідків в умовах карантинних заходів є актуалізація адаптивних і компенсаторних ресурсів особистості, стабілізація емоційної сфери, мобілізація психологічного потенціалу учасників освітнього процесу, формування стійкості до стресу.

Завданням фахівців психологічної служби у цей період є формування конструктивних способів вирішення складних життєвих ситуацій та адаптивних копінг-стратегій для всіх учасників освітнього процесу; стабілізація емоційної сфери особистості, формування позитивної життєвої перспективи; активізація процесів самопізнання, самосприйняття, саморегуляції і самоконтролю, побудова позитивного образу майбутнього; формування психосоціальної стійкості до стресу; профілактика дискримінації і стигматизації людей, які хворіють або перехворіли; надання своєчасної психологічної допомоги жертвам булінгу і цькування; запобігання емоційному вигоранню у батьків і педагогів; підвищення адаптаційних можливостей учителя до нових умов організації освітнього процесу; здійснення посередництва між закладом освіти, сім'ями та територіальними місцевими громадами щодо вирішення та попередження міжособистісних конфліктів, домашнього насильства [7, с. 3].

Водночас триває виокремлення й обґрунтування умов для удосконалення дистанційного формату освітнього процесу, вирішення питань інтернет-супроводу для учнів з ООП, розробки системи контролю навчальних досягнень здобувачів освіти, забезпечення рівного доступу до освіти, розробки спеціалізованого навчання для конкретних груп здобувачів, врахування психосоціальних потреб, здійснення соціального контактів та соціальної інтеракції.

Поряд з вищезначеним, на нашу думку, вмотивовано доцільним є розробка рекомендацій для дітей різних вікових груп з метою подолання наслідків соціальної ізоляції, що передбачає собою створення можливості для дітей різного віку здобуття необхідних психологічних знань, умінь та навичок, що дозволить послабити наслідки, спричинені карантинном:

- навчання навичкам самоорганізації, планування, моделювання та програмування поведінки;
- розширення способів вираження своїх емоцій та почуттів, поповнення словника емоцій;
- гармонізація емоційного стану (розвиток самоаналізу, вирішення внутрішніх конфліктів) засобами пісочної терапії, танцювальної терапії, бібліотерапії, лялькотерапії, ізотерапії і т. д.;
- підвищення впевненості, формування позитивного ставлення до себе та оточуючих;
- подолання психологічних бар'єрів та страхів;
- робота з негативним досвідом та створення позитивного образу майбутнього;

- підвищення мотивації до навчання та саморозвитку;
- відточення навичок співпраці та командної роботи он-лайн;
- розвиток критичного мислення та спостережливості (Cubing, метод 6 Мисленневих Капелюхів);
- формування звички самоаналізу власної поведінки, розвиток усвідомленості (ведення особистого щоденника, дотримання певного щоденного ритуалу);
- програмування поведінки в ситуаціях прохання та відмови;
- налагодження безпечного простору в Інтернеті;
- розширення можливостей самовираження через творчу діяльність, розвиток уяви та творчого мислення;

- заохочення свободи та самостійності у процесі самопізнання особистості.

Корисними, на нашу думку, можуть бути наступні форми роботи:

- ведення обов'язкових (он-лайн) уроків психології;
- запис відеолекцій відповідної тематики для дітей;
- створення підкастів і телепередач, орієнтованих на певну вікову категорію (для дітей більш розважального та повчального характеру, для батьків організаційного та мотивуючого, для педагогів як допоміжний ресурс у роботі із школярами);
- розміщення довідкових матеріалів на освітніх сайтах та платформах;
- добірка літератури на різноманітну тематику;
- друк книжок, зошитів із друкованою основою з психології для дітей різних вікових груп;
- розробка кросвордів та завдань, їх подальша публікація;
- організація онлайн-квестів та розвивальних ігор.

Висновки. Створення нової соціальної реальності, обумовленої невідворотними змінами у свідомості громадян України, є системним процесом, який потребує реконструкції фокусу сприйняття, підвищення життєстійкості та усвідомленості кожної людини. Проте, на нашу думку, впливати необхідно спочатку на дітей, адже вони сприйнятливіші до змін і лише формують світогляд і цінності. Згодом, саме їх вплив стане вирішальним у зміні ставлення старших поколінь до наслідків карантину, що закладе внутрішню готовність до негативних зовнішніх факторів та формування адаптивних копінг-стратегій поведінки в умовах соціальної невизначеності та екзистенційної кризи.

Список використаних джерел

1. Артюхова В. В. Особливості психологічного здоров'я курсантів в період пандемії COVID-19. *Psychological Journal*, 2020. Vol. 6, Issue 6. pp. 19-26. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.6>.
2. Вплив стресу на організм дитини. Чим можуть допомогти батьки і коли варто звертатися до лікаря. Центр громадського здоров'я України. МОЗ. URL: <https://phc.org.ua/news/vpliv-stresu-na-organizm-ditini-chim-mozhut-dopomogti-batki-i-koli-var-to-zvertatisya-do>
3. Галецька І. І., Климанська Л. Д., Кліманська М. Б. Карантинний квітень в Україні: думки, переживання, поведінка перед загрозою COVID-19. *Психологічний часопис*. 2020. В. 6, № 5. С. 18–36. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.5>.
4. Кравченко О. О. Організаційно-змістові засади дистанційного навчання у ЗВО України в умовах карантинних обмежень. «Університети і лідерство». 2020. В. 1, № 9, С. 118–135.
5. Організація дистанційного навчання в школі. Міністерство освіти і науки України. Методичні рекомендації. 2020. 71 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciyna%20osvita-2020.pdf>
6. Освіта в Україні: виклики та перспективи. Міністерство освіти та науки. Інститут освітньої аналітики. Інформаційно-аналітичний збірник. 2020. 292 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2020/metod-zbirka-osvita-covid-2020.pdf>.
7. Панок В. Г., Марухіна І. В., Романовська Д. Д. Психологічний супровід освіти в умовах пандемії. Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2020. В. 2 № 2. 7 с. DOI: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-12-2>.
8. Психічне здоров'я та психосоціальна підтримка під час підготовки до COVID-19, реагування та відновлення. Навчальний курс для медичних працівників. 2020. 13 с. URL: https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/oglyad_navchalnogo_kursu_dlya_medichnih_pracivnikiv.pdf.

References

1. Artiukhova, V. (2020). Osoblyvosti psykhologichnoho zdorovia kursantiv v period pandemii COVID-19 [The peculiarities of cadets' psychological health during the COVID-19 pandemy]. *Psychological Journal*, 6(6), 19-28. <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.6.2>
2. Vplyv stresu na orhanizm dytyny. Chym mozhut dopomohty batky i koly var-to-zvertatysia do likaria. Tsentr hromadskoho zdorovia Ukrainy. MOZ [The Effects of Stress on the child's body. What parents can do and when to see a doctor. The Center for Public Health of the Ministry of Health of Ukraine]. (2019). Retrieved from <https://phc.org.ua/news/vpliv-stresu-na-organizm-ditini-chim-mozhut-dopomogti-batki-i-koli-var-to-zvertatisya-do>
3. Haletska, I., Klymanska, L., & Klimanska, M. (2020). Karantynnyi kviten v Ukraini: dumky, perezhyvannia, povedinka pered zahrozoiu COVID-19 [Quarantine April in Ukraine: thoughts, experiences, behaviour faced with the threat of COVID-19]. *Psykhologichnyi chasopys*, 6(5), 18-36. <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.5.2>
4. Kravchenko, O. (2020). Orhanizatsiino-zmistovi zasady dystantsiinoho navchannia u ZVO Ukrainy v umovakh karantynnykh obmezhen [Organizational and content fundamentals of distance learning in Ukraine under conditions of quarantine restrictions]. *Universytety i liderstvo» [International Scientific Journal of Universities and Leadership]*, 9, 118-135. <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2020-9-1-118-135>.
5. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2020). Orhanizatsiia dystantsiinoho navchannia v shkoli [Organizing distance learning at school]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciyna%20osvita-2020.pdf>
6. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2020). *Osvita v Ukraini: vyklyky ta perspektyvy Informatsiino-analitychnyi zbirnyk* [Education in Ukraine: Challenges and Perspectives Information-analytical digest]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva->

[konferencia/2020/metod-zbirka-osvita-ta-covid-2020.pdf](https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-12-2)

7. Panok, V. H., Marukhina, I. V., & Romanovska, D. D. (2020). Psykholohichniy suprovid osvity v umovakh pandemii [Psychological support for education in pandemic conditions]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy [Bulletin of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine]*, 2(2). <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-12-2>

8. *Psyhichne zdorovia ta psyhosotsialna pidtrymka pid chas pidhotovky do COVID-19, reahuvannia ta vidnovlennia* [Mental health and psychosocial support during COVID-19 preparedness, response and recovery]. (2020). Retrieved from https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/oglyad_navchalnogo_kursu_dlya_medichnih_pracivnikiv.pdf

Oksana Kravchenko,

*Doctor of Sciences in Education, Professor,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman*

Svetlana Bobrynova,

*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
Uman*

NEW SOCIAL AND EDUCATIONAL REALITY IN ISOLATION

Abstract. *The changes that occur at the psychological level have affected the ability to perceive reality and control emotional stress. Increased anxiety is associated with a feeling of loss of control and the inability to distance oneself from automatic negative thoughts that arise as a result of psychological infection.*

The purpose of the study is to highlight the features of the psycho-emotional state of students in conditions of quarantine restrictions and distance learning.

A questionnaire was chosen as a methodological study, the purpose of which is to study the psychological state of students and determine their attitude to the need for quarantine and, therefore, distance learning. Studies show that the negative effects of stress are deeper on children under 10 years of age. Children of different ages react differently to stressful events.

The development of recommendations for children of different ages in order to overcome the consequences of social isolation involves creating opportunities for children of different ages to acquire the necessary psychological knowledge, skills and abilities, which will reduce the effects of quarantine.

The creation of a new social reality, due to inevitable changes in the minds of citizens of Ukraine and each individual state, is a systemic process that requires reconstruction of the focus of perception, increasing the vitality and awareness of each person. However, in our opinion, it is necessary to influence children first, because they are more receptive and only form worldviews and values. Eventually, their influence will be decisive in changing the attitude of older generations to the consequences of quarantine, which will establish an internal readiness for negative external factors and the formation of adaptive coping strategies of behavior in conditions of social uncertainty and existential crisis.

Key words: *social reality, educational reality, isolation, pandemic, COVID-19 pandemic, psycho-emotional state, distance learning.*

Стаття надійшла до редакції 08.06.2021.
Стаття прийнята до публікації 14.07.2021.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2021-25-1-190-199>

УДК [37.091.4:172.12]:-057.87

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-4790-7462>

*Тетяна Кравченко,
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського»,
м. Київ*

СТУДІЮВАННЯ ПОНЯТТЯ «ГРОМАДЯНСЬКА ІДЕНТИЧНІСТЬ» У НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

***Анотація.** У статті висвітлено особливості становлення феномену громадянської ідентичності. Зазначено, що розвиток різноаспектної проблематики ідентичності особистості бере свій початок з середини ХХ століття з психологічної науки, зокрема з її психоаналітичного напрямку. Розглянуто теорію ідентифікації, першооснову в аналізованій сфері, відповідно до якої вчені вибудовували схему психічної реальності людини на основі протиставлення біологічного та соціокультурного аспектів у житті людини. Розглянуто феномен ідентичності у працях зарубіжних дослідників (філософів, психологів, соціологів). Наголошено, що ідентичність стає все більш значущою категорією у науковому дискурсі, позначаючи ключові позиції в самовизначенні людини й обумовлюючи її здатність до виживання та підтримки власної самості та цілісності, особливо в умовах глобалізації і стрімких соціокультурних змін. Зазначено, що в основі громадянської ідентичності лежить ідентифікація з суспільством і державою. Загалом ідентичність не може сформуватися без взаємодії із соціумом. Соціально-психологічний напрям у вивченні ідентичності розглядає питання формування ідентичності шляхом осмислення належності індивіда до певної соціальної групи, що має емоційне значення для індивіда та надає йому можливість переживати свою унікальність та автентичність. Окреслено, що поняття «громадянська ідентичність» синонімічно поняттю «національна ідентичність» у тих випадках, коли останнє розглядається у межах підходу до нації як співгромадянства. У разі підходу до нації як певного етапу розвитку етнічної спільноти поняття «громадянська ідентичність» і «національна ідентичність» не є тотожними. Громадянська ідентичність особистості визначається як усвідомлення приналежності до спільноти громадян тієї чи іншої держави, фіксуючи єдність інтересів індивіда з громадянською спільністю, а також дозволяючи впливати на розвиток громадянського суспільства.*

***Ключові слова:** ідентичність, ідентифікація, громадянськість, громадянська ідентичність, соціальна ідентичність.*

© Тетяна Кравченко, 2021

Вступ. Сьогодні Україна проходить досить складний шлях розвитку демократичної держави. Український народ дуже зацікавлений у цьому, адже це втілення мрії, яка має своє глибоке коріння. Важливу позицію у цьому процесі займає формування громадянської ідентичності молоді, що є вагомим фактором консолідації українського суспільства. Вочевидь, втрата громадянської ідентичності породжує серйозні проблеми відчуження широкого громадського загалу від держави та нестабільності людського буття, створюючи навіть загрозу національній безпеці країни. Тому, з огляду на зазначене, вивчення різних аспектів громадянської ідентичності, її змісту та місця в системі особистісних ідентичностей

є, беззаперечно, актуальним.

З метою дослідження педагогічного феномену «громадянська ідентичність» вважаємо доцільним спочатку вивчити сутність його ключового слова – «ідентичність». «Загальноприйнятим є те, що феномен ідентичності є одним із найбільш значущих у функціонуванні особистості як на індивідуальному рівні, так і на соціальному» [1, с. 63].

Розвиток різноаспектної проблематики ідентичності особистості бере свій початок з середини ХХ століття з психологічної науки, зокрема з її психоаналітичного напрямку (З. Фройд [6-8], Е. Фромм [9], Е. Еріксон [10], Дж. Мітчелл [3], Г. Тежфел [17], Дж. Тернер [19; 20] та ін.). Підтвердження цьому знаходимо в праці української дослідниці І. Лебединської «Ідентичність і культура. Досвід психологічної інтерпретації», де стверджується, що «з психоаналізу розпочалася процедура теоретичної децентрації та фрагментації людини в європейському гуманітарному дискурсі» [2, с. 31].

Питання громадянської ідентичності вивчали українські (М. Жилін [1], І. Лебединська, [2] І. Петровська [3] та ін.) та зарубіжні (Г. Брейквелл [14], Д. Вейнсток [21], Р. Дженкінса [15] та ін.) дослідники. Масштабні соціокультурні зміни і процеси глобалізації призводять до того, що поняття громадянської ідентичності стає все більш значущим. Саме громадянська ідентичність зумовлює здатність держави до збереження власної цілісності та виживання.

Мета та завдання. *Мета статті* – висвітлити особливості становлення феномену громадянської ідентичності. Реалізація цієї мети передбачає розв'язання таких завдань: 1) здійснити аналіз наукових теорій ідентичності, що лягли в основу розробки концепції громадянської ідентичності; 2) розглянути сутність громадянської ідентичності особистості.

Методи дослідження. У статті використані теоретичні методи дослідження: аналіз і синтез – для вивчення та систематизації наукових джерел з аналізованої проблеми. Задіяно також монографічний метод – для інтерпретації отриманих результатів у єдиній логічній перспективі дослідженого.

Результати дослідження. Першоосновою в аналізованій сфері вважають теорію ідентифікації З. Фрейда, відповідно до якої вибудовувано схему психічної реальності людини на основі протиставлення біологічного та соціокультурного аспектів у житті людини [2]. Таке протиставлення двох аспектів, на переконання вченого, згортається у динамічну структуру людської психіки, де свідоме та несвідоме мають різні функції [8]. При цьому

З. Фройд не пояснював детально, як несвідоме проявляється в психіці людини, а лише зазначив, що в психічному житті індивіда завжди присутній «Інший», який слугує або його помічником, або супротивником [8, с. 71].

Розглядаючи процес становлення «Я», З. Фройд увів поняття «ідентифікація», що, на його думку, є механізмом самоототожнення – відновлення «Я» у прив'язаності до втраченого об'єкту. Іншими словами, людина запозичує певні якості бажаного об'єкта (людини, символу), тобто «Іншого» [11]. Загалом З. Фройд розглядав ідентичність у близькому взаємозв'язку з такими основними складниками психіки, як-от: «Воно» (Ід), «Я» (Его) та «Над-Я» (Супер-Его), як «перше виявлення емоційного зв'язку з «Іншим» [7, с. 54]. Дослідник уважав, що більшість дій, спрямованих на ідентифікацію, містять елементи як безпосереднього прийняття того, що викликає позитивний емоційний відгук, так і захисної негативної реакції [7, с. 57].

Англійська психоаналітик Дж. Мітчелл стверджувала, що індивід шукає, вибудовує власне «Я» через образи «Іншого» [3, с. 77]. Ці механізми ідентифікації дослідниця назвала формами інтерсуб'єктивності. «Це первинна ідентифікація *ego* в інвертованій і досконалій цілісності іншого, що є основою для всіх наступних ідентифікацій, наприклад, таких форм інтерсуб'єктивності, як ідентифікація дитини зі своїми батьками» [3, с. 74]. На переконання Дж. Мітчелл, «перша ідентифікація з образом чітко означає, що образ є не тільки дзеркальним відображенням, а й справжньою «ідентичністю», яку формує дитина. ... «Я» завжди уподібнюється до іншого, тобто твориться у стані відчуження: особистість спочатку бачить себе в чомусь іншому – у матері або у дзеркалі» [3, с. 74]. І в такий спосіб відбувається стадійне заповнення психічного простору людини ідентифікаціями, які формують її ідентичність.

Інший підхід до питання ідентичності знаходимо у Е. Фромма. Вчений сформулював теорію екзистенціальних потреб людини, яка охоплює потребу в спілкуванні, потребу в творчості, потребу в укоріненості, потребу в пізнанні, потребу в ідентичності [9]. Відповідно до останньої з указаних потреб, людина співвідносить себе із соціальними інститутами, з певною культурою, з низкою соціальних ролей.

К. Юнг [12] наголошував на здатності людської психіки до саморегуляції. Він указував на наявність двох основних протилежностей у психіці людини – его та несвідоме, і саме їх відмінності є умовою існування свідомості. Вчений виокремлював два ключові

періоди життя людини. Перший період К. Юнг пов'язував з процесом пізнання людиною оточуючого світу та віднайденні себе в оточуючих людях та об'єктах. Другий період життя людини він характеризував у межах спрямованості психічної діяльності людини на самопізнання, що загалом забезпечує знаходження свого місця в цьому світі та вибудову психологічної системи власної цілісності й неповторності, самості [13]. Останню вчені сьогодення часто ототожнюють з ідентичністю людини.

Слід зазначити, що у всіх розглянутих вище здобутках психоаналізу відсутня цілісна концепція феномену ідентичності. Досить чітко поняття «ідентичність» розглянуто в міждисциплінарному аспекті відомим психологом Е. Еріксоном, який безпосередньо першим розробив теорію ідентичності [1, с. 66]. Під ідентичністю він розумів динамічний процес «організації життєвого досвіду в індивідуальне Я», який триває та змінюється протягом усього життя людини та є соціокультурним феноменом [10, с. 344]. Е. Еріксон розвів поняття «ідентифікація» (психологічний процес) та «ідентичність» (результат ототожнення). Він стверджував, що ідентифікація – це психологічний процес, а ідентичність – це результат уподібнення. Дослідник тлумачив ідентичність як якість особистості, що дозволяє їй ототожнювати себе з низкою зовнішніх соціальних факторів, на основі яких вибудовується цілісна картина уявлень індивіда про себе [10, с. 85].

Е. Еріксон першим створив структуровану модель ідентичності, де вказано вплив оточуючого суспільного середовища на розвиток особистісних якостей людини. Разом з цим учений виокремив такі площини ідентичності:

1. Індивідуальність – свідоме відчуття власної неповторності.
2. Тотожність і цілісність – відчуття внутрішньої цілісності та розуміння того, що життя має узгодженість і сенс.
3. Єдність і синтез – відчуття внутрішньої гармонії й єдності.
4. Соціальна солідарність – відчуття внутрішньої солідарності з ідеалами та цінностями суспільства та підгруп у ньому [10].

Е. Еріксон також запровадив поняття «соціальна ідентичність», яке відображає внутрішню згоду індивіда з груповими і соціальними цінностями та їх дотримання [10]. Загалом ідентичність не може сформуватися без взаємодії із соціумом. Соціально-психологічний напрям у вивченні ідентичності розглядає питання формування ідентичності шляхом осмислення належності індивіда до певної соціальної групи, що має емоційне

значення для індивіда та надає йому можливість пережити свою унікальність та автентичність, тобто самоідентичність (self-identity) [19; 20].

Значущим дослідником проблеми соціальної ідентичності став Г. Теджфел [17] – англійський психолог, автор теорії соціальної ідентичності. На його думку, я-концепція особистості вибудована певними когнітивними утвореннями, пов'язаними з самовизначенням, з-поміж яких вирізняється особистісна (фізична, інтелектуальна, моральна) ідентичність та групова (етнічна, соціальна, професійна) ідентичність [17; 18]. При сприйнятті іншої людини, з усіма її особистісними характеристиками, людину підводять під оціночну категорію, яка надає ім'я певній соціальній групі, і тим самим вона ідентифікується як член соціальної групи. При цьому сама оцінка, яка приписується людині, залежить від статусу групи, до якої вона належить. Відповідно поняття ідентичності охоплює знання людини про себе як про члена певної групи [17-19].

Один з прихильників концепції Г. Теджфела – Дж. Тернер [19; 20] – досліджував самокатегоризацію людини на трьох різних рівнях – на рівні особистісної ідентичності, соціальної ідентичності та загальнолюдської ідентичності, де існує ідея опозиційності індивідуальної та соціальної ідентичності. Однак сьогодні теорія самокатегоризації з протиставленням особистісної і соціальної ідентичностей піддається критиці. Наприклад, англійська дослідниця сфери соціальної психології Г. Брейквелл [14] вважає, що соціальна і особистісна ідентичності є лише двома полюсами розвитку особистості людини. Суголосними Г. Брейквелл є думки англійського соціолога Р. Дженкінса [15], автора роботи «Соціальна ідентичність», де він постулює, що колективна роздільність та унікальність індивідів можуть розглядатися як щось дуже близьке і схоже, якщо не те ж саме; як два аспекти одного процесу. Без соціальної ідентичності немає людського світу. Без рамок подібності та відмінності люди не змогли б послідовно та змістовно ставитись один до одного. Р. Дженкінс [14] наголошує, що ідентичність одночасно є індивідуальною та колективною, і тому її слід розглядати у межах однієї аналітичної системи.

Таким чином, у широкому розумінні ідентичність є результатом усвідомлення індивідом самого себе як особистості, яка відмінна від усіх інших та визначається своєю самістю, унікальністю. І сьогодні концепт людської ідентичності, при всьому різноманітті наукових підходів і теорій, є одним з найбільш суперечливих та актуальних питань у сучасному науковому дискурсі.

Проблематика структури ідентичності особистості, її типів становить перспективну сферу для майбутніх досліджень. Проте, для нашого дослідження громадянської ідентичності важливими є такі аспекти: ідентичність особистості є, в першу чергу, соціокультурним явищем та одним з найважливіших складників поведінки людини в соціумі, її самовизначення й ідентифікації себе з певними групами. У зв'язку з цим індивід виступає як продукт постійно змінних відносин між людьми в соціумі, а його ідентичність формується на основі консолідуючих суспільство цінностей та норм культури. Тому значущим постає питання формування громадянської ідентичності особистості, що особливо гостро спостерігається у всьому сучасному світі в епоху мультикультуралізму і глобальних процесів економічної та соціокультурної інтеграції.

Розглядаючи поняття громадянської ідентичності, знаходимо його витoki в ідеї громадянськості особистості. На противагу таким типам ідентичності, як національна й етнічна, громадянська ідентичність не має на увазі національну територію та історичну спільність для обґрунтування свого існування.

Досить ґрунтовне розуміння концепції громадянськості пропонує канадський вчений Д. Вейнсток, що охоплює такі аспекти:

1) значна відмінність статусу громадянина від негромадянина. Бути громадянином – означає виконувати певні обов'язки, а також користуватися певним правами та привілеями, як-от: право голосу, участь у виборах тощо;

2) статус громадянина виражається саме через його права, які слугують для захисту його основних свобод;

3) володіння статусом громадянина дає перевагу самоврядування, своєрідної «автономії», тому що громадянин – це індивід, здатний до здійснення цієї «автономії» на практиці. Однак це не те ж саме, що й ідея управління зверху, оскільки концепція громадянськості нерозривно пов'язана з демократією. Громадянська ідентифікація може формуватися тільки в демократично вільному суспільстві;

4) необхідне функціонування низки інститутів всередині великих спільнот, де люди можуть самореалізовуватися як громадяни, здійснюючи таким чином своє «самоврядування» та користуючись на практиці своїми правами і привілеями;

5) наявність громадянської ідентичності, а саме – цілої низки психологічних характеристик, що визначають ставлення громадян один до одного і формують основи

певних громадянських чеснот. Тобто «бути громадянином – означає певною мірою ідентифікувати себе з політичним суспільством, до якого людина належить, і бути проактивним стосовно своїх співгромадян у такий спосіб, щоб сприяти стабільності й єдності цього політичного суспільства» [21, с. 244].

Відомий британський філософ, соціолог, економіст, теоретик європейського лібералізму ХІХ століття Дж. Мілл [16] стверджував, що свобода індивіда і розвиток держави перебувають у взаємозалежності. Він переконував, що від свободи й уміння людей будувати успішне співжиття залежить у цілому процвітання держави [16]. Тому держава, як зазначає С. Федоренко, аналізуючи науковий доробок Дж. Мілла, засобами освіти «першою несе відповідальність за стан суспільства: гідна держава повинна створювати умови для самовдосконалення кожного громадянина» [5, с. 338].

Зазначимо, що поняття «громадянська ідентичність» синонімічне поняттю «національна ідентичність» у тих випадках, коли останнє розглядається у межах підходу до нації як співгромадянства. У разі підходу до нації як певного етапу розвитку етнічної спільності поняття «громадянська ідентичність» і «національна ідентичність» не є тотожними.

Обговорення. Ми поділяємо думки українських [1; 2; 4] та зарубіжних [15; 17-21] дослідників аналізованої проблеми, що громадянська ідентичність виступає найважливішою характеристикою рівня соціалізації особистості, що виявляється, але не обмежується, в ототожненні людини з певною спільнотою на державному рівні. Разом з цим, громадянська ідентичність, виявляючи приналежність людини до конкретної країни, її національного середовища, найбільш тісно пов'язана з ціннісно-смісловою сферою особистості. Громадянська ідентичність як динамічна особистісна характеристика, формується в процесі раціонально-пізнавального етапу ідентифікації власної самості під впливом особистісної системи цінностей, а також пошуку свого місця в соціальному середовищі, ототожнення себе з тією соціальною спільнотою, міра причетності до якої стає предметом індивідуальної рефлексії.

Висновки. Отже, ідентичність стає все більш значущою категорією у науковому дискурсі, позначаючи ключові позиції в самовизначенні людини й обумовлюючи її здатність до виживання та підтримки власної цілісності, особливо в умовах глобалізації і стрімких соціокультурних змін. Громадянська ідентичність особистості визначається як усвідомлення

приналежності до спільноти громадян тієї чи іншої держави, фіксуючи єдність інтересів індивіда з громадянською спільністю, а також дозволяючи впливати на розвиток громадянського суспільства.

Перспективним напрямом подальших розвідок у цій сфері є вивчення специфіки формування громадянської ідентичності британської молоді в умовах мультикультуралізму в Сполученому Королівстві.

Список використаних джерел

1. Жилін М. Аналіз ідентичності з рогляду індивідуалістичної та соціальної психології. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2020. Вип. 6. С. 63–71. <https://doi.org/10.30970/2522-1876-2020-6-10>
2. Лебединська І. В. Ідентичність і культура. Досвід психологічної інтерпретації. Київ: Золоті ворота, 2012. 278 с.
3. Мітчелл Дж. Психологія і фемінізм. Радикальна переоцінка психологічного Фрейда / [Пер. з англ. І. Добропас, Т. Шмігер]. Львів: Астролябія, 2004. 480 с.
4. Петровська І. Р. *Особливості громадянської ідентичності студентів*. *Наука і освіта*. 2015. № 10. С. 177–182.
5. Федоренко С. В. Теорія і методика формування гуманітарної культури студентів вищих навчальних закладів США : дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2017. 551 с.
6. Фрейд З. Психологія бессознательного / [Пер. с нем. Е. Соколовой]. Москва: Просвещение, 1989. 608 с.
7. Фрейд З. Почему война? Москва : Прогресс, 1992. 258 с.
8. Фрейд З. «Я» и «Оно». Труды разных лет. Книга 1 / [Пер. с нем. А. С. Прангишвили]. Тбилиси : Мерани, 1991. 288 с.
9. Фромм Э. Здоровое общество. Москва : АСТ, 1996. 258 с.
10. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва : Прогресс, 1996. 350 с.
11. Юнг К. Г. Психологія бессознательного : Собрание сочинений / [Пер. с нем.]. Москва: Канон, 1994. 320 с.
12. Юнг К. Г. Ответ Иову / [Пер. с нем. В. Бакусева, А. Гараджи, Е. Рязановой]. Москва: АСТ; Канон, 2001. 384 с.
13. Юнг К. Г. Нераскрытая самость (настоящее и будущее). Избранное. Минск : ООО «Попурри», 1998, 448 с.
14. Breakwell G. M. Coping with threatened identities. L.-N.Y. : Mithuen, 1986. 280 p.
15. Jenkins R. Social identity. L. : Routledge, 1996. 264 p.
16. Mill J. On Liberty. Kitchener, Ontario : Batoche Books, 2001.
17. Tajfel H. *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge : Cambridge University Press, 1981. 384 p.
18. Tajfel H., Turner J. C. The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. J. T. Jost, J. Sidanius (Eds.), *Political psychology : Key readings*. Psychology Press, 2004. P. 276–293. <https://doi.org/10.4324/9780203505984-16/>
19. Turner J. Social categorization and the self-concept: a social cognitive theory of group behaviour. *Advances in Group Processes*. 1985. Vol. 2. P. 77–121.
20. Turner J. The experimental social psychology of intergroup behaviour. J. C. Turner, H. Giles (Eds.), *Intergroup Behaviour*. Oxford : Basil Blackwell, 1981. P. 66–101
21. Weinstock D. M. Citizenship and Pluralism. R. L. Simon (Ed.), *The Blackwell Guide to Social and Political Philosophy*. Blackwell, Malden, Mass, 2002. P. 239–270. <https://doi.org/10.1002/9780470756621.ch11/>

References

1. Zhylin, M. (2020). Analiz identychnosti z rohliadu indyvidualistychnoi ta sotsialnoi psykholohii [Identity analysis in terms of individualistic and social psychology.]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia psykholohichni nauky*, 6, 63–71. <https://doi.org/10.30970/2522-1876-2020-6-10>
2. Lebedynska, I. V. (2012). *Identychnist i kultura. Dosvid psykholohichnoi interpretatsii* [Identity and culture. Experience of psychological interpretation]. Kyiv: Zoloti vorota.
3. Mitchell, J. (2004). *Psykhoanaliz i feminizm. Radykalna pereotsinka psykhoanalizu Froida* [Psychoanalysis and Feminism. A radical reassessment of Freud's psychoanalysis]. Lviv: Astrolabe.
4. Petrovska, I. R. (2015). Osoblyvosti hromadyanskoj identychnosti studentiv [Features of civic identity of students]. *Nauka i osvita [Science and education]*, 10, 177–182.
5. Fedorenko, S. V. (2017). *Teoriia i metodyka formuvannia humanitarnoi kultury studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv SSHA* [Theory and methods of formation of liberal humanistic culture of students of higher educational institutions of the USA] (Doctoral dissertation, Kyiv).
6. Freud, Z. (1989). *Psikhologiiia bessoznatelnogo* [Psychology of the unconscious]. Moscow: Prosveshchenie.
7. Freud, Z. (1992). *Pochemu voina?* [Why War?]. Moscow: Progress.
8. Freud, Z. (1991). «Ya» i «Ono». *Trudy raznykh let* [“I” and “It”. Works of different years]. Book 1. Tbilisi: Merani.
9. Fromm, E. (1996). *Zdorovoe obshchestvo* [Healthy society]. Moscow: AST.
10. Erikson, E. (1996). *Identichnost: yunost i krizis* [Identity: Youth and crisis]. Moscow: Progress.
11. Jung, C. G. (1994). *Psikhologiiia bessoznatelnogo: Sobranie sochinenii* [Psychology of the unconscious: Collected works]. Moscow: Kanon.
12. Jung, C. G. (2001). *Otvety Iovu* [Answer to Iov]. Moscow: AST; Kanon.
13. Jung, C. G. (1998). *Neraskrytaia samost (nastoiashchee i budushchee). Izbrannoe* [Undisclosed self (present and future). Selected works]. Minsk: OOO «Popurri».
14. Breakwell, G. M. (1996). *Coping with threatened identities*. L.-N.Y: Mithueno
15. Jenkins, R. (1996). *Social identity*. L.: Routledge.
16. Mill, J. (2001). *On Liberty*. Kitchener, Ontario: Batoche Books.
17. Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
18. Tajfel, H., & Turner, J. C. (2004). The Social Identity Theory of Intergroup Behaviour. In J. T. Jost, J. Sidanius (Eds.), *Political psychology: Key readings* (pp. 276–293). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203505984-16/>
19. Turner, J. (1985). Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behaviour. *Advances in Group Processes*, 2, 77–121.
20. Turner, J. (1981). The experimental social psychology of intergroup behaviour. In J. C. Turner, H. Giles (Eds.), *Intergroup Behaviour* (pp. 66–101). Oxford: Basil Blackwell.
21. Weinstock, D. M. (2002). Citizenship and Pluralism. In R. L. Simon (Ed.), *The Blackwell Guide to Social and Political Philosophy* (pp. 239–270). Blackwell, Malden, Mass. <https://doi.org/10.1002/9780470756621.ch11/>

Tetiana Kravchenko,
National Technical University of Ukraine
«Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»,
Kyiv

THE CONCEPT OF «CIVIL IDENTITY» IN THE SCIENTIFIC DISCOURSE

Abstract. *The article focuses the peculiarities of the formation of the phenomenon of civic identity. It is noted that the development of various aspects of the personal identity dates back to the middle of the twentieth century in psychological science, in particular in its psychoanalytic branch. The theory of identification, the first basis in the analyzed sphere, according to which scientists built the scheme of mental reality of the person on the basis of opposition of biological and sociocultural aspects in a human life, is considered.*

The phenomenon of identity in the works of foreign researchers (philosophers, psychologists, sociologists) is highlighted. It is emphasized that identity is becoming an increasingly important category in scientific discourse, denoting key positions in human self-determination and determining their ability to survive and maintain their own identity and integrity, especially in the context of globalization and rapid socio-cultural changes. It is noted that the basis of civic identity is identification with the society and the state. In general, identity cannot be formed without interaction with the society. Socio-psychological direction in the study of identity considers the formation of identity by understanding the belonging of an individual to a particular social group, which has emotional significance for the individual and gives them the opportunity to experience their uniqueness and authenticity.

It is outlined that the concept of «civic identity» is synonymous with the concept of «national identity» in cases where the latter is considered within the approach to the nation as citizenship. In the case of the approach to the nation as a certain stage in the development of ethnic community, the concepts of «civic identity» and «national identity» are not identical. Civic identity of an individual is defined as the awareness of belonging to the community of citizens of a state, fixing the unity of interests of the individual with civil society, as well as allowing influencing the development of civil society.

Key words: *identity, identification, citizenship, civic identity, social identity.*

Стаття надійшла до редакції 08.09. 2021.
Стаття прийнята до публікації 21.10.2021.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2021-25-1-200-210>

УДК 373.5.035:316.627-053.6:316.45

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-4085-6228>

*Ірина Лаврентьєва,
аспірантка,*

*Інститут проблем виховання НАПН України,
м. Київ*

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-2947-4731>

Олена Хомич,

*кандидат педагогічних наук,
Інститут проблем виховання НАПН України,
м. Київ*

ВИЯВЛЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ НАВИЧОК СОЦІАЛЬНО УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Анотація. Стаття присвячена виявленню рівнів сформованості навичок соціально успішної особистості.

У роботі здійснюється огляд наукових праць, в яких висвітлюються питання формування навичок соціально успішної особистості.

Метою статті є аналіз рівня сформованості навичок соціально успішної особистості підлітків. Завданнями зазначеної роботи є узагальнення даних щодо сформованості навичок соціально успішної особистості підлітків.

У процесі дослідження було застосовано теоретичні методи (аналіз, порівняння та узагальнення матеріалів педагогічного дослідження), діагностичні (анкетування, метод незакінчених речень), експериментальні (констатувальний експеримент), статистичні (кількісне та якісне оцінювання та порівняння результатів дослідження).

Обґрунтовано, що формуванню соціально успішної особистості сприятимуть наступні навички: асертивність, оптимізм, самоповага, комунікабельність, кооперація, щедрість.

У роботі з'ясовано, що процес навчання й розвиток навичок соціально успішної особистості є ефективнішим під час групової діяльності. Таким чином, позитивно організована та опосередкована контрольована педагогом групова діяльність може бути ефективним інструментом для розвитку навичок соціально успішної особистості.

Згідно з даними анкетування підлітки не володіють достатнім уявленням про те, які риси потрібно розвивати задля досягнення успіху, а серед відповідей педагогів, на відміну від відповідей підлітків, можна чітко побачити, які навички вони вважають потрібними для соціально успішної особистості: ефективне спілкування, цілепокладання, кооперація, асертивність.

Виходячи з отриманих результатів, дослідниці дійшли висновків щодо недостатньої сформованості навичок соціально успішної особистості підлітків (окрім комунікативної), а, отже, необхідності проведення з ними у процесі подальшої дослідно-експериментальної роботи відповідних заходів, спрямованих на розвиток навичок соціально успішної особистості.

Ключові слова: успіх, успішність, соціально успішна особистість, підлітки, навички, групова діяльність.

© *Ірина Лаврентьєва, Олена Хомич, 2021*

Вступ. У мінливому і тісно взаємопов'язаному світі кожна людина потребує широкого спектра навичок і компетенцій, які вона має постійно розвивати упродовж усього життя. ЮНІСЕФ визначає 12 основних життєвих навичок для освіти XXI століття: творчість (креативність) як здатність створювати, висловлювати чи застосовувати винахідливі ідеї, методи і технології, часто в умовах співпраці з іншими; критичне мислення як здатність відрізнити достовірні факти від недостовірних та оцінювати доцільність тих чи тих варіантів дій; вирішення проблем як здатність продумати кроки, які ведуть до бажаної мети, виявляючи та розуміючи проблему та розробляючи варіанти її вирішення; співпраця як дія або процес спільної роботи, спрямований на досягнення спільної мети або взаємної вигоди для всіх учасників співпраці; переговори як процес спілкування між щонайменше двома сторонами, спрямований на досягнення домовленостей, що базуються на сприйнятті відмінних інтересів сторін; прийняття рішень як здатність обрати одне рішення принаймні із двох варіантів, враховуючи сукупність чинників впливу та обмежень; саморегуляція як здатність регулювати та контролювати свою поведінку, емоції, почуття та імпульси; стійкість (еластичність, пружність) як адаптивна здатність людини успішно долати несприятливі життєві обставини; комунікація як двосторонній обмін інформацією з метою розуміння, включно з вербальним, невербальним та письмовим спілкуванням; повага до різноманітності як визнання й активне прийняття того, що люди є рівними з огляду на свій людський статус; емпатія як здатність зрозуміти чужі почуття і співпереживати без оціночних суджень; участь (активне громадянство) як активність у діях і вплив на процеси, рішення та діяльність; дія, спрямована на посилення і власного потенціалу, і потенціалу спільноти [17]. Європейським Парламентом та Радою (ЄС) схвалено оновлену редакцію ключових компетентностей для навчання впродовж життя, а саме: грамотність, мовна компетентність, математична компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії, цифрова компетентність, особиста, соціальна та навчальна компетентність, громадянська компетентність, підприємницька компетентність, компетентність культурної обізнаності та самовираження [12].

Соціальні, економічні, політичні та культурні зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, стали першопричинами виникнення нової соціальної реальності. Ці зміни найбільше вплинули на молоде покоління, яке відчуває труднощі в процесі соціалізації, що проявляються у вигляді особистісної неуспішності. Сучасне суспільство, навпаки, потребує

громадян, які зможуть адаптуватися до існуючої реальності, прагнутимуть успіху, виявляючи активність, ініціативність і відповідальність. Тому проблема формування успішної особистості набуває останнім часом особливої актуальності.

Нині в Україні здійснюються глобальні реформи в освітній галузі, а в суспільстві спостерігається підвищений інтерес до проблеми успішності, конкурентоспроможності особистості. Одним з пріоритетних напрямів в діяльності закладів загальної середньої освіти є формування успішних випускників, готових до позитивної самореалізації в реальних життєвих умовах. Для успішного входження в суспільство підлітки повинні володіти вміннями конструктивно вибудовувати взаємодію в групі, приймати рішення і нести за них відповідальність, володіти організаторськими та управлінськими навичками.

В освітній практиці української школи також вживають поняття компетентність, яке тлумачиться як «динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [4, с. 10]. У концепції «Нова українська школа» виокремлено 10 ключових компетентностей для життя: спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами; спілкування іноземними мовами; математична компетентність; основні компетентності у природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; вміння вчитися впродовж життя; ініціативність і підприємливість; соціальна та громадянська компетентності; обізнаність та самовираження у сфері культури; екологічна грамотність і здорове життя [4, с. 11-12].

Освітній процес переорієнтовується на розвиток у здобувачів освіти навичок конструктивно взаємодіяти в мінливому світі. Такі навички є критично важливими не лише для професійної орієнтації підлітків, але й для їхньої громадської діяльності та загального психічного благополуччя. За дослідженням ЮНІСЕФ, підлітки із розвинутими життєвими навичками краще долають труднощі. Вони також більш стійкі до викликів, що негативно впливають на психічне здоров'я. Окрім того, такі навички допомагають їм брати активну участь у житті своїх громад та приносити позитивні зміни у їхнє життя [20].

Особливої актуальності набувають форми поведінки, потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, в сім'ї, на роботі; вміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів. Тобто, навички ефективної комунікації і групової взаємодії. Ефективність групової взаємодії залежить від

знань, здібностей, уміння і навичок кожного здобувача освіти. Разом з тим участь у груповій діяльності збагачує знання кожного окремого здобувача освіти, удосконалює його здібності та навички.

У наукових дослідженнях останніх років здійснено спроби дослідити проблему успіху, успішності, соціальної успішності: соціальна успішність в соціально-психологічному та історичному контекстах (И. Терелянская), успішність особистості: філософський та психолого-педагогічний контекст (Г. Михайлишин, М. Довга), феномен успіху в соціологічному вимірі (А. Ярема), соціальна успішність в шкільному віці: показники і можливості діагностики (Н. Калинина), проблема успіху і формування успішної особистості дитини в сучасному світі (А. Кунашаева), становлення соціальної успішності підлітка у виховній діяльності школи (Е. Александрова, С. Кожакіна). Останнє десятиліття зарубіжні науковці активно досліджують групову діяльність та її вплив на здобувачів освіти: співпраця як центральна компетентність, яку мають розвинути здобувачі освіти в закладі загальної середньої освіти (В. Liebeck-Lien, E. Sjølie), вплив групової діяльності на соціалізацію (E. Hammar Chiriac; C. Roseth, D. Johnson, R. Johnson; Y. Sharan; N. Mercer; G. Wells), покращення навчального і виховного впливу унаслідок залучення до групової діяльності (J. Hattie). Водночас аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати необхідність спеціального вивчення проблеми формування навичок соціально успішної особистості підлітка у процесі групової діяльності.

Мета та завдання. Метою дослідження є аналіз рівня сформованості навичок соціально успішної особистості підлітків. Задля досягнення мети були сформульовані наступні завдання:

- з'ясувати розуміння підлітками і педагогами поняття «успішна особистість»;
- виявити мотивацію підлітків до досягнення успіху;
- проаналізувати дані й виявити рівень сформованості навичок соціально успішної особистості серед підлітків.

Методи дослідження. Щоб досягнути поставленої мети та всіх завдань, ми використали теоретичні методи дослідження (аналіз, порівняння та узагальнення матеріалів педагогічного дослідження), діагностичні (анкетування, метод незакінчених речень), експериментальні (констатувальний експеримент), статистичні (кількісне та якісне оцінювання та порівняння результатів дослідження).

Дослідження було проведено на базі експериментальних закладів: Опорного навчального закладу «Новочорторійський заклад загальної середньої освіти I-III ступенів» Любарської районної ради Житомирської області; Криворізької загальноосвітньої школи I-III ступенів № 105 Криворізької міської ради Дніпропетровської області; Овруцького закладу загальної середньої освіти I-III ступенів № 3 Овруцької міської ради Житомирської області; Шоломківського закладу загальної середньої освіти I-III ступенів Овруцької міської ради Житомирської області протягом 2020-2021 років. У дослідженні взяли участь 412 учнів 10-11 класів.

Результати дослідження.

Проведене дослідження дозволило нам визначити навички, які сприяють формуванню соціально успішної особистості, а саме:

- асертивність (упевненість на протигагу самовпевненості, лише упевнена людина не боїться розумно ризикувати, висловлювати свою думку та приймати думку оточуючих);
- оптимізм (будь-яка діяльність має більше шансів на успіх, якщо її початок продиктований позитивним настроєм);
- самоповага (самоповага також включає повагу до інших, адже людина, яка поважає себе – не дозволить зневажливо ставитися до інших; люди, які себе поважають, частіше виходять із зони комфорту задля покращення рівня свого життя, кидають виклики собі);
- комунікабельність (соціальна активність неможлива без спілкування, тому потрібно розвивати уміння активного слухання, розбудовувати здорові стосунки тощо);
- кооперація (уміння співпрацювати з іншими заради спільної мети дозволяє досягнути кращих результатів за короткий час);
- щедрість (соціально успішна особистість не може повноцінно сформуватися, якщо не бере участь у соціально значущій діяльності чи є глухою до проблем і прохань про допомогу від близьких людей).

Однак, насамперед постало питання визначити первинний рівень сформованості навичок соціально успішної особистості серед підлітків. З цією метою ми з'ясували розуміння підлітками і педагогами поняття «успішна особистість» та виявили мотивацію підлітків до досягнення успіху.

Респондентам пропонувалося коротко висловити свою думку на питання: «Кого Ви вважаєте соціально успішною особистістю?». Майже всі опитувані зазначили, що це людина,

яка має дуже багато друзів. Окрім цього, були такі висловлювання, як: «...її всі люблять...», «...відома людина, наприклад, актор», «це блогери, усі хочуть з ними спілкуватися...», «це якісь блогери, бо їх всі дивляться». Рідкісні, але варті уваги такі відповіді, як: «Моя бабуся, у неї друзів, більше, ніж у мене. Вона постійно ходить на різні зустрічі, їздить відпочивати», «Мабуть, мого тата можна так назвати. У нього крута робота, багато друзів...». Натомість жоден із здобувачів освіти не назвав себе, як соціально успішну особистість. Спільною ознакою більшості відповідей була наявність великої кількості друзів. Також половина опитуваних зазначали, що така особистість має бути відомою. Однак конкретних навичок, притаманних соціально успішній особистості, наведено не було. Це дозволяє припустити, що підлітки не володіють достатнім уявленням про те, які риси потрібно розвивати задля досягнення успіху.

Педагогам було запропоновано дати відповідь на запитання: «Кого Ви вважаєте соціально успішною особистістю?». Серед відповідей можна виділити наступні ознаки «... людина, яка вміє ефективно комунікувати ... розбудовувати здорові стосунки ... ставить цілі та досягає їх ... має справжніх друзів ... є частиною колективу із здоровою психологічною атмосферою ... не має труднощів із налагодженням контактів». Таким чином, серед відповідей педагогів, на відміну від відповідей здобувачів освіти, можна чітко побачити, які навички вони вважають потрібними для соціально успішної особистості: ефективне спілкування, цілепокладання, кооперація, асертивність.

За допомогою опитувальника Ю. Орлова «Шкала оцінки потреби у досягненні успіху» ми визначили, що підвищену і високу потребу в досягненні успіху мають 54% підлітків, тоді як середню – 23%, а низьку та занижену – теж 23%.

Опитувальник А. Реана «Мотивація успіху та страх невдачі» допоміг отримати такі дані: 48 % підлітків мотивовані на успіх, 32 % – на невдачу, а у 20% – мотиваційний полюс не виражений.

Аналіз відповідей здобувачів освіти на питання адаптованої анкети Д. Франкена дозволив визначити рівні сформованості навичок соціально успішної особистості (табл. 1). Підлітки високо оцінили свої комунікативні навички, однак є значний потенціал для розвитку інших навичок соціально успішної особистості.

Таблиця 1

Самооцінка сформованості навичок соціально успішної особистості підлітків

Навички	Рівні		
	низький (%)	середній (%)	високий (%)
асертивність	46	36	18
оптимізм	23	49	28
самоповага	42	37	21
комунікабельність	11	20	69
кооперація	41	37	22
щедрість	28	30	42

За допомогою анкети «Соціальні поведінкові практики учнів» було одержано такі результати: на запитання «Наскільки подобається тобі твоє життя?» переважна більшість здобувачів освіти зазначили: дуже – 32%; здебільшого – 54%; час від часу – 9%; зовсім ні – 5%. Щодо того, чи звертають підлітки увагу на яскраві і добрі моменти в житті, більшість відповіли: постійно – 26%; здебільшого – 33%; час від часу – 37%; зовсім ні – 4%. Стосовно того, чи ставляться до них з повагою люди, наскільки зважають на їхню думку, більшість здобувачів освіти надали такі відповіді: постійно – 23%; здебільшого – 31%; час від часу – 42%; зовсім ні – 4%. На запитання «Чи є у тебе друзі, з якими цікаво і весело?» переважна більшість підлітків відповіли позитивно (постійно – 48%; здебільшого – 39%; час від часу – 10%; зовсім ні – 3%).

Опитування педагогів за допомогою анкети «Ключові соціальні уміння учнів» дозволило порівняти результати самооцінювання підлітками розвитку навичок соціально успішної особистості та оцінювання їх педагогами (табл. 2). Як переконуємось, педагоги оцінили навички соціально успішної особистості підлітків трохи вище, аніж самі підлітки (однак, не враховуючи навичок комунікабельності, оскільки, на думку педагогів, все ж існує значний потенціал для розвитку цих навичок у підлітків).

Таблиця 2

Оцінка педагогами сформованості навичок соціально успішної особистості підлітків

Навички	Рівні		
	низький (%)	середній (%)	високий (%)
асертивності	41	37	22
оптимізму	20	45	35
самоповаги	39	33	28
комунікабельності	8	19	73
кооперації	38	33	29
щедрості	25	31	44

Було зроблено припущення, що визначені навички ефективно формуватимуться у підлітків під час групової діяльності, оскільки у підлітковому віці провідною діяльністю стає спілкування з однолітками. Для підлітків авторитетності набувають популярні однолітки, а педагоги й батьки значно втрачають свій вплив. Таким чином, позитивно організована та опосередковано контрольована педагогом групова діяльність може бути ефективним інструментом для розвитку навичок соціально успішної особистості.

Обговорення. У сучасній науці існує безліч теорій, які вивчають поняття «успіх», «успішність». Проте, незважаючи на величезну кількість різноманітних підходів, всі теорії вказують на те, що успішність кожного індивіда обумовлюється його схильностями і задатками, а також здібностями до певних видів діяльності.

Наше припущення щодо ефективності застосування групової діяльності у формуванні навичок соціальної успішності у підлітків підтверджує дослідниця К. Нечипоренко, яка зазначає: «У груповій взаємодії відбувається і соціальне наочіння за рахунок особистісно-діяльнісної актуалізації елементів культури, спілкування і співпраці, визнаних у даному соціумі, де підліток може співвідносити процес і результат діяльності з певним ідеальним зразком, бо дії кожного учасника обговорюються, знаходять схвалення або осуд» [7, с. 52].

Висновки. На основі результатів проаналізованих даних ми дійшли висновків, що навички соціально успішної особистості підлітків (окрім комунікативної), сформовані на недостатньому рівні. Порівняння результатів самооцінювання і оцінювання педагогами засвідчило про дещо вищий рівень оцінки педагогами навичок здобувачів освіти. Близько половини опитуваних старшокласників мають дуже високу потребу у досягненні успіху, однак 32 % – бояться невдач, а у 20 % – мотиваційний полюс ще не виражений. Крім того, на відміну від педагогів, підлітки не мають чіткого розуміння, якими рисами володіє соціально успішна особистість. Подальшого вивчення потребують форми й методи роботи з підлітками з метою отримання ними досвіду діяльності в групі задля розвитку навичок соціально успішної особистості.

Список використаних джерел

1. Александрова Е., Кожакіна С. Становление социальной успешности подростка в воспитательной деятельности школы. Москва: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. 176 с.
2. Звіт про результати дослідження ефективності проекту «Вчимося жити разом». URL: <https://drive.google.com/drive/folders/0Bzt9FAqrO9WcazN4Nk13YndhcEU/> (дата звернення: 24.05.2021).
3. Калинина Н. В. Социальная успешность в школьном возрасте: показатели и возможности диагностики. Ученые записки. Психология. Педагогика, 2008. № 1–2. С. 27–32.
4. Концепція «Нова українська школа». 2016. URL: <http://nus.org.ua/wp->

content/uploads/2017/07/konczepczya.pdf (дата звернення: 14.06.2021).

5. Кунашаева А. Проблема успеха и формирование успешной личности ребёнка в современном мире. Психология и педагогика: методика и проблемы. 2009. С. 83-87.

6. Михайлишин Г., Довга М. Успішність особистості: філософський та психолого-педагогічний контекст. Наукове мислення. 2017. URL: <https://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji/39-dev-yata-vseukrajinska-praktichno-piznavalna-konferentsiya/125-uspishnist-osobistosti-filosofskij-ta-psikhologo-pedagogichnij-kontekst/> (дата звернення: 19.06.2021).

7. Нечипоренко К. С. Соціально значуща групова діяльність як засіб особистісно-комунікативного розвитку школярів. Соціальна та життєва практика в структурі професійної підготовки: теорія і практика: збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції (Запоріжжя, 17 травня 2018 р.). Запоріжжя, 2018. С. 52.

8. Орлов Ю. М. Опросник «Шкала оценки потребности в достижении успеха». URL: <https://is.gd/UpAaRu> (дата звернення: 19.06.2021).

9. Реан А. А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования, практикум. СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. 256 с.

10. Терелянская И. Концепт понятия «социальная успешность» в социально-психологическом и историческом контекстах. Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Естеств. науки, 2015. № 4(14). С. 90-97.

11. Ярема А. Феномен успіху в соціологічному вимірі. Вісник Львів. Серія соціологічна, 2010. № 4. С. 92-99.

12. Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01): Official Journal of the European Union. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN/](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN/) (дата звернення: 10.06.2021).

13. Hammar Chiriac E. Group work as an incentive for learning – Students' experiences of group work. *Frontiers in Psychology, Educational Psychology*. 2014. № 5. Article 558.

14. Hattie J. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge, 2009. 392 p.

15. Liebeck-Lienau B., Sjølie E. Teachers' conceptions and uses of student collaboration in the classroom. *Educational Research*. 2020. V. 63. P. 210-228. URL: <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1839354/>

16. Mercer N. Talk and development of reasoning and understanding. *Human Development*. 2008. № 51. P. 90-100.

17. Reimagining Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa. A Four-Dimensional and Systems Approach to 21st Century Skills. Conceptual and Programmatic Framework: Executive summary. URL: <https://www.unicef.org/mena/media/6151/file/LSCCE%20Conceptual%20and%20Programmatic%20Framework%20EN.pdf%20.pdf/> (дата звернення: 15.05.2021)

18. Roseth C., Johnson D., Johnson R. Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*. 2008. № 134. P. 223-246.

19. Sharan Y. Cooperative learning for academic and social gains: Valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*. 2010. № 45. P. 300-313.

20. UNICEF: Навички 21 століття для молодих людей, які змінюють Україну на краще.

21. Wells G. Semiotic mediation, dialogue and the construction of knowledge. *Human Development*. 2007. № 50. P. 244-274.

References

1. Aleksandrova, Ye., & Kozhakina, S. (2016). *Stanovlenie sotsialnoi uspešnosti podroščka v vospitatel'noi deiatel'nosti shkoly* [Formation of social success of a teenager in the educational activities of the school]. Moscow: Natsionalnyi knizhnyi tsentr, IF «Sentiabr».

2. *Zvit pro rezultaty doslidzhennia efektyvnosti proektu «Vchymosia zhyty razom»* [Report on the

results of the study of the effectiveness of the project «Learning to live together»]. Retrieved from <https://drive.google.com/drive/folders/0Bzt9FAqrO9WcazN4Nk13YndhcEU/>

3. Kalinina, N. V. (2008). Sotsialnaia uspehnost v shkolnom vozraste: pokazateli i vozmozhnosti diagnostiki [Social success at school age: Indicators and diagnostic capabilities]. *Uchenye zapiski. Psikhologiya. Pedagogika*, 1–2, 27–32.

4. Kontseptsiiia «Nova ukrainska shkola» [The Concept «New Ukrainian School»]. (2016). Retrieved from: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepczyia.pdf>

5. Kunashaeva, A. (2009). Problema uspekha i formirovanie uspeshnoi lichnosti rebenka v sovremennom mire [The problem of success and the formation of a successful personality of a child in the modern world]. In *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy* (pp 83-87).

6. Mykhailyshyn, H., & Dovha, M. (2017). Uspishnist osobystosti: filosofskiy ta psikhologohopedahohichnyi kontekst [Personality success: Philosophical and psychological-pedagogical context]. *Naukove myslennia*. Retrieved from <https://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji/39-dev-yata-vseukrajinska-praktichno-piznavalna-konferentsiya/125-uspishnist-osobystosti-filosofskij-ta-psikhologopedagogichnij-kontekst/>

7. Nechyporenko, K. S. (2018). Sotsialno znachushcha hrupova diialnist yak zasib osobystisnokomunikatyvnoho rozvytku shkoliariv [Socially significant group activity as a means of personal and communicative development of schoolchildren]. In *Sotsialna ta zhyttieva praktyka v strukturi profesiinoi pidhotovky: teoriia i praktyka: zbirnyk tez Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii* (Zaporizhzhia, 17 travnia 2018). (p. 52).

8. Orlov, Yu. M. (1978). Oprosnik «Shkala otsenki potrebnosti v dostizhenii uspekha» [Questionnaire «Scale for assessing the need to succeed»]. Retrieved from <https://is.gd/UpAaRy>

9. Rean, A. A. (2006). *Psikhologiya i psikhodiagnostika lichnosti*. Teoriia, metody issledovaniia, praktikum [Psychology and psychodiagnostics of personality. Theory, research methods, workshop]. Saint Petersburg: Praim-Evroznak.

10. Terelianskaia, I. (2015). Kontsept poniatiiia «sotsialnaia uspehnost» v sotsialno-psikhologicheskom i istoricheskom kontekstakh [The concept of the concept of «social success» in the socio-psychological and historical contexts]. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Estestvennye nauki*, 4(14), 90-97.

11. Yarema, A. (2010). Fenomen uspihu v sotsiolohichnomu vymiri [The phenomenon of success in the sociological dimension]. *Visnyk Lviv. Seriiia sotsiolohichna*, 4, 92–99.

12. Council recommendation of May 22, 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01). Retrieved from: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN/](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN/)

13. Hammar, C. E. (2014). Group work as an incentive for learning – Students' experiences of group work. *Frontiers in Psychology, Educational Psychology*, 5.

14. Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

15. Liebech-Liena, B., & Sjølie, E. (2020). Teachers' conceptions and uses of student collaboration in the classroom. *Educational Research*, 63. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1839354>.

16. Mercer, N. (2008). Talk and development of reasoning and understanding. *Human Development*, 51, 90-100.

17. *Reimagining Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa. A Four-Dimensional and Systems Approach to 21st Century Skills. Conceptual and Programmatic Framework*. (2017). Executive summary. Retrieved from: https://www.unicef.org/mena/media/6151/file/LSCE%20Conceptual%20and%20Programmatic%20Framework_EN.pdf%20.pdf/

18. Roseth, C., Johnson, D., & Johnson, R. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134, 223-246.

19. Sharan, Y. (2010). Cooperative learning for academic and social gains: Valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45, 300-313.

20. UNICEF, (2021). *Navychky 21 stolittia dlia molodykh liudei, yaki zminiuiut Ukrainu na krashche* [21st Century Skills for Young People Changing Ukraine for the Better].

21. Wells, G. (2007). Semiotic mediation, dialogue and the construction of knowledge. *Human Development*, 50, 244-274.

Iryna Lavrentieva,

PhD student,

Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine,

Kyiv

Olena Khomych,

PhD in Pedagogy,

Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine,

Kyiv

STUDYING THE LEVELS OF DEVELOPMENT OF SOCIALLY SUCCESSFUL PERSONALITY SKILLS

Abstract. *The article deals with studying the levels of development of socially successful personality skills. The article considers scientific works devoted to problem of development of socially successful personality skills.*

The purpose of this article is to analyze the levels of development socially successful personality skills of adolescents. The tasks of this work are to summarize the data about the level of development socially successful personality skills of adolescents.

The theoretical (analysis, comparison and generalization of pedagogical study materials), diagnostic (questionnaire, unfinished sentences method), experimental (statement experiment), statistical (quantitative and qualitative evaluation and comparison of research results) methods were used in the research process.

It is substantiated that the formation of a socially successful personality will promote such skills: assertiveness, optimism, self-esteem, sociability, cooperation, generosity. The process of learning and developing the socially successful person skills is more effective during group activities. As a result, positively organized and indirectly controlled by the teacher group activities can be an effective tool for developing the socially successful person skills.

The data have indicated that adolescents do not have a sufficient idea about characteristics of successful person. At the same time among the answers of the teachers, we could clearly see what skills they consider necessary for a socially successful person: effective communication, goal setting, cooperation, assertiveness.

The researchers concluded that the level of developing of socially successful skills of adolescents (except communicative skills) is insufficient. Therefore, it is necessary to conduct appropriate activities for developing socially successful personality skills of adolescents in the process of further research and experimental work.

Key words: *success, successful, socially successful personality, adolescents, skills, group activity.*

Стаття надійшла до редакції 26.07.2021.
Стаття прийнята до публікації 30.08.2021.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2021-25-1-211-224>

УДК 37.013.42:374

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-8696-9610>

*Олена Литовченко,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут проблем виховання НАПН України,
м. Київ*

ПЕРЕДУМОВИ СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** Матеріали статті представляють результати дослідження передумов створення інклюзивного освітнього середовища у закладах позашкільної освіти у контексті міжнародних і національних освітніх змін. Зокрема, висвітлюють: нормативні аспекти, розуміння сутності інклюзивного освітнього середовища та актуальну термінологію; аналіз емпіричних даних; приклади створення інклюзивного освітнього середовища із досвіду закладів позашкільної освіти України.*

Основними методами дослідження визначено: теоретичний аналіз основних положень наукових публікацій, методичних та інформаційних матеріалів, нормативних документів (міжнародних та національних); анкетування педагогів закладів позашкільної освіти; експертне опитування (у формі вільного інтерв'ю) з метою узагальнити ключові аспекти освіти дітей та учнівської молоді з ООП в умовах сучасних освітніх реформ; аналіз досвіду діяльності закладів позашкільної освіти.

У межах обговорення проблеми дослідження наведено основні вектори змін у національній освітній сфері, як то: ключові ідеї Концепції «Нова українська школа», суттєві для створення інклюзивного освітнього середовища у закладах позашкільної освіти: орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм; педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками; сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків. Представлено результати експертного опитування з питань освіти дітей та учнівської молоді з ООП в умовах сучасних освітніх реформ.

З'ясовано, що позашкільна освіта як невід'ємний складник освіти України розвивається у контексті прогресивних змін, пов'язаних із створенням рівних можливостей для освіти, соціалізації, професійного самовизначення дітей та молоді із особливими освітніми потребами. Основу реалізації прав на освіту для осіб з ООП складають міжнародні документи, ратифіковані Україною; відповідні зміни відображено у сучасному національному законодавстві щодо освіти. У закладах позашкільної освіти створюються спеціальні та інклюзивні групи, клуби, інші творчі об'єднання для дітей з ООП, а також клуби для батьків, реалізуються різноманітні проєкти, що є основою для створення інклюзивного освітнього середовища, сприятливого для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей. Водночас, потребує удосконалення нормативно-правове, матеріально-технічне, кадрове забезпечення такого важливого напрямку роботи.

***Ключові слова:** інклюзивна освіта, інклюзивне освітнє середовище, діти з ООП, позашкільна освіта, заклади позашкільної освіти, Концепція «Нова українська школа».*

© Олена Литовченко, 2021

Вступ. У сучасному українському суспільстві відбуваються прогресивні зміни, пов'язані зі створенням рівних можливостей для освіти, соціалізації, професійного самовизначення людей із особливими освітніми потребами. Важливою у такому контексті є освітня сфера, зокрема впровадження інклюзивної освіти, що відбувається в Україні стрімкими темпами і стосується усіх галузей освіти.

Основу реалізації прав на освіту для осіб з інвалідністю складають міжнародні документи, ратифіковані Україною (Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), 2006). Відповідні зміни відображено у сучасному національному законодавстві щодо освіти. У Концепції Нової української школи (2017) [3] акцентується на важливості створення інклюзивного освітнього середовища у закладах освіти. Законом України «Про освіту» (2017) [7] визначено поняття «інклюзивне освітнє середовище», «індивідуальна освітня траєкторія» тощо. Відповідні зміни внесено до Закону України «Про позашкільну освіту» (2000) [8].

Загалом роль закладів позашкільної освіти у організації освіти дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у створенні інклюзивного освітнього середовища є вагомим. Позашкільна освіта України – важлива освітня ланка, визначена Законами України «Про освіту» (2017), «Про позашкільну освіту» (2000). Заклади позашкільної освіти створюють умови для інтелектуального, духовного і фізичного розвитку дітей та молоді, соціального захисту та організації змістовного дозвілля; забезпечують потреби особистості у творчій самореалізації, підготовку до активної професійної та громадської діяльності.

Позашкільна освіта розглядається як найбільш сприятливе середовище для підтримки і розвитку обдарованих учнів; значним є потенціал цієї ланки освіти щодо профілактики соціальних проблем; вагомим на сьогодні є досвід створення інклюзивного освітнього середовища, залучення до позашкільної освіти дітей та молоді з ООП тощо.

Соціальний запит на позашкільну освіту як освітній інститут, що створює умови для соціального становлення дітей та молоді вразливих груп є значним. Зокрема, серед учнів закладів позашкільної освіти, за даними МОН України (2020), кількість дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, становить 8216; дітей із малозабезпечених сімей 41720; чисельність учнів з ООП складає 9462.

У контексті проблеми вагомими є теоретичні положення психолого-педагогічної науки, зокрема, праці, які висвітлюють сучасні концепції виховання дітей та учнівської

молоді [10]. Теоретико-методологічним основам позашкільної освіти присвячено праці В. Вербицького, Г. Пустовіта та інших. Зокрема, Г. Пустовіт [2; 9] наголошує на значному потенціалі позашкільної освіти як інституту соціалізації дітей та учнівської молоді. У працях В. Вербицького [1] розкрито важливі питання реалізації ключової реформи «Нова українська школа» у позашкільній освіті. Дослідження В. Мачуського, А. Корнієнко, А. Бойко висвітлюють теоретико-методичні аспекти організації освітнього процесу у закладах позашкільної освіти [4]. Діяльність установ неформальної освіти дітей та молоді розглянуто у дослідженнях Clarijs [14], представлено публікаціями European Association of Institutions of Non-formal Education of Children and Youth [11]. Питання інклюзивної освіти, створення інклюзивного освітнього середовища, а також роботи з дітьми з особливими освітніми потребами висвітлено у працях Е. Данілавічюте, В. Засенка, А. Колупаєвої, С. Кульбіда, С. Литовченко, С. Таранченко [5] та інших, а також у сучасних зарубіжних публікаціях [13; 15].

Мета та завдання. *Метою статті є висвітлення деяких результатів дослідження створення інклюзивного освітнього середовища у закладах позашкільної освіти у контексті ідей Концепції «Нова українська школа».*

Зокрема, матеріали статті висвітлюють: нормативні аспекти проблеми, розуміння сутності інклюзивного освітнього середовища та актуальну термінологію; аналіз емпіричних даних; приклади створення інклюзивного освітнього середовища із досвіду закладів позашкільної освіти України.

У межах обговорення проблеми дослідження наводяться ключові ідеї Концепції «Нова українська школа» [3], суттєві для створення інклюзивного освітнього середовища у закладах позашкільної освіти, а також результати експертного опитування з питань освіти дітей та учнівської молоді з ООП в умовах сучасних освітніх реформ.

Методи дослідження. Основними методами дослідження визначено: теоретичний аналіз основних положень наукових публікацій, методичних та інформаційних матеріалів, аналіз нормативних документів (міжнародних та національних); анкетування педагогів закладів позашкільної освіти; експертне опитування (у формі вільного інтерв'ю) з метою узагальнити ключові аспекти освіти дітей та учнівської молоді з ООП в умовах сучасних освітніх реформ; аналіз досвіду діяльності закладів позашкільної освіти – для визначення стану проблеми у освітній практиці; узагальнення і систематизація даних.

З метою емпіричного дослідження стану проблеми використано Анкету для педагогів закладів позашкільної освіти (відповідний розділ), розроблену з метою вивчення стану та обґрунтування напрямів модернізації освітнього процесу у закладах позашкільної освіти (у межах дослідження лабораторії позашкільної освіти Інституту проблем виховання НАПН України). Зокрема, розділ Анкети містить такі запитання (за формою: 6, 9, 10 – закриті; 7, 8 – відкриті):

6. Чи працюєте Ви з дітьми з особливими освітніми потребами?

- так (*переходьте до запитань 7-8*)
- ні (*переходьте до запитання 9*)
- плануємо найближчим часом (*переходьте до запитання 9*)

7. Із якими труднощами пов'язана освіта дітей із особливими освітніми потребами у Вашому закладі?

8. За якими навчальними програмами працюють творчі об'єднання, до яких залучені діти з особливими освітніми потребами («типовими», авторськими)

9. Чи залучені до освітнього процесу діти, які перебувають у складних життєвих обставинах чи мають проблеми з поведінкою?

- так (*переходьте до запитання 10*)
- ні (*переходьте до запитання 11*)
- плануємо найближчим часом (*переходьте до запитання 11*)

10. Чи реалізуються у Вашому закладі спеціальні програми/проекти для таких категорій дітей?

- так
- ні
- плануємо найближчим часом

Дослідження проводилося на базі Кіровоградського обласного центру дитячої та юнацької творчості, Сумського обласного центру позашкільної освіти та роботи з талановитою молоддю (загалом 94 респондентів).

Результати дослідження.

Нормативні аспекти проблеми та актуальна термінологія.

Питання відповідної термінології тісно пов'язане із прийняттям Україною сучасних прогресивних міжнародних підходів до інвалідності, ратифікацією міжнародних документів.

У відповідності до офіційного перекладу Конвенції про права осіб з інвалідністю (Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) та Факультативного протоколу до неї було внесено зміни до 44 законодавчих актів України, що стосувалися заміни слова «інвалід», «дитина-інвалід», «інвалід з дитинства» та «інвалід війни» словами «особа з інвалідністю», «дитина з інвалідністю», «особа з інвалідністю з дитинства» та «особа з інвалідністю внаслідок війни».

У нормативній базі, сучасних науково-методичних працях із соціальної роботи/соціальної педагогіки застосовується термін «діти з особливими потребами», який відповідає міжнародному терміну «children with special needs» і використовується для позначення дітей з порушеннями психофізичного розвитку, зокрема дітей із інвалідністю, акцентує увагу на необхідності забезпечення додаткової підтримки у навчанні дітей цієї категорії (на відміну від терміну «інвалід»). Така термінологія відповідає соціальній моделі інвалідності, яка, на противагу медичній моделі, акцентує не на порушенні розвитку, а на потребах, що ним зумовлені.

Слід зазначити, що у рамках соціальної моделі особи з ООП зіштовхуються з проблемами через безліч бар'єрів в оточуючому середовищі. Такими бар'єрами є: архітектурні, фізичні, організаційні, інформаційні, інституційні. Бар'єрами також є ставлення людей, усталені в суспільстві стереотипи і упередження. Соціальна модель передбачає, що система освіти має бути більш гнучкою, здатною до забезпечення рівних прав на отримання освіти всіма дітьми без дискримінації [5].

Важливим у контексті визначення термінології є затвердження Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ), що має на меті визначити уніфіковану і стандартизовану мову та схеми опису станів здоров'я та станів, пов'язаних зі здоров'ям. Вона впроваджує визначення компонентів здоров'я та деяких, пов'язаних із здоров'ям, компонентів добробуту (таких, як освіта та праця). МКФ відійшла від класифікації «наслідків захворювання» та стала класифікацією «компонентів здоров'я».

Щодо нормативних основ у контексті проблеми - Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) (2006) (ст. 24) [12] визнано право дітей з ООП на освіту на всіх рівнях і навчання протягом усього життя з метою:

- повного розвитку людського потенціалу, відчуття гідності та самоповаги; посилення поваги до прав людини, основоположних свобод і людської багатоманітності;

- розвитку особистості, талантів і творчості осіб з інвалідністю, а також їх розумових і фізичних здібностей у повному обсязі;
- надання особам з інвалідністю можливостей брати ефективну участь у житті вільного суспільства [5].

Національне освітнє законодавство поступово удосконалюється з огляду на створення рівних можливостей для здобуття освіти дітьми з ООП. Законом України «Про освіту» (2017) [7] визначено поняття «інклюзивне освітнє середовище» – сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей. Отже, інклюзивне освітнє середовище розглядається у широкому контексті, не зводиться до освіти дітей з інвалідністю, водночас передбачає створення сприятливих умов для спільного навчання, виховання та розвитку усіх учнів, зокрема тих, які мають відмінні потреби та можливості, спричинені різними чинниками (станом здоров'я, культурною ідентичністю, соціальним статусом тощо).

Цим Законом уведено поняття «індивідуальна освітня траєкторія» – персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання. Індивідуальна освітня траєкторія в закладі освіти може бути реалізована через індивідуальний навчальний план.

Відповідні зміни внесено до Закону України «Про позашкільну освіту» (2000) [8]. Зокрема, визначено поняття: «індивідуальна програма розвитку», «інклюзивне навчання», «інклюзивне освітнє середовище», «особа з особливими освітніми потребами»; до основних завдань позашкільної освіти (ст. 8) включено: «розвиток інклюзивного освітнього середовища...»; ст. 18 визначено, що «заклади позашкільної освіти утворюють інклюзивні та/або спеціальні групи та інші організаційні форми для навчання осіб із особливими освітніми потребами» тощо.

Затверджено Порядок організації інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти [6]. Порядок визначає вимоги до організації інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти з метою забезпечення рівних прав та можливостей осіб з особливими освітніми потребами на якісну позашкільну освіту, розвитку їх здібностей та обдарувань з

урахуванням індивідуальних потреб та інтересів, зокрема потреб у професійному визначенні, соціалізації та інтеграції в суспільство.

Аналіз емпіричних даних.

З метою емпіричного дослідження стану проблеми використано Анкету для педагогів закладів позашкільної освіти (відповідний розділ), що містить запитання, пов'язані зі створенням інклюзивного освітнього середовища.

За результатами дослідження отримано такі дані:

- більшість педагогів працює з дітьми з особливими потребами (71,3%), не працює – 21,3%, планують – 7,4%.

- переважна більшість педагогів працює з дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах чи мають проблеми з поведінкою (87,2%), не працює – 11,7%, планують – 1,1%.

- на запитання «Чи реалізуються у Вашому закладі спеціальні програми/проекти для таких категорій дітей?» – «так» відповіли 36,2%, «ні» – 18,1, «планують» – 10,6%; не дали відповіді – 35,1%.

Узагальнені результати оброблення даних за закритими запитаннями Анкети (6, 9, 10) представлено у таблицях 1-3.

Таблиця 1

6. Чи працюєте Ви з дітьми з особливими освітніми потребами?

		Частота	Відсотки	Відсоток допустимих
Допустимо	1	67	71,3	71,3
	2	20	21,3	21,3
	3	7	7,4	7,4
	Всього	94	100,0	100,0
Пропущені		-	-	
Разом		94	100,0	

Примітка: 1 – «так», 2 – «ні», 3 – «плануємо найближчим часом»

Таблиця 2

9. Чи залучені до освітнього процесу діти, які перебувають у складних життєвих обставинах чи мають проблеми з поведінкою?

		Частота	Відсотки	Відсоток допустимих
Допустимо	1	82	87,2	87,2
	2	11	11,7	11,7
	3	1	1,1	1,1
	Всього	94	100,0	100,0
Пропущені		-	-	
Разом		94	100,0	

Примітка: 1 – «так», 2 – «ні», 3 – «плануємо найближчим часом»

Таблиця 3

10. Чи реалізуються у Вашому закладі спеціальні програми/проекти для таких категорій дітей?

		Частота	Відсотки	Відсоток допустимих
Допустимо	1	34	36,2	55,7
	2	17	18,1	27,9
	3	10	10,6	16,4
	Всього	61	64,9	100,0
Пропущені		33	35,1	
Разом		94	100,0	

Примітка: 1 – «так», 2 – «ні», 3 – «плануємо найближчим часом»

Узагальнюємо відповіді на відкриті запитання Анкети таким чином:

Запитання 7. «З якими труднощами пов'язана освіта дітей із особливими освітніми потребами у Вашому закладі?». Переважну кількість відповідей можна поділити на дві групи:

- відсутність/нестача фахівців (медичного працівника, асистента вчителя, соціального педагога, соціального працівника та ін.);
- технічно не забезпечено безбар'єрне середовище (відсутність пандусів, ліфтів тощо).

Крім того, можна визначити наступні групи відповідей:

- недостатня компетентність педагогів;
- необхідність соціалізації таких дітей;
- проблеми відсутні (2,1%).

Оскільки це запитання – відкрите за формою, наявні відповіді, які

пояснюють/продовжують думку респондента. Зокрема, такі:

- «Діти з ООП залучені до більшості гуртків та творчих об'єднань закладу»;
- «Заклад позашкільної освіти орієнтований на перемоги, демонстрацію результатів освітнього процесу, такі діти орієнтовані на процес. Такі діти більш виняток, ніж правило».

Необхідно зазначити, що остання теза є нетиповою для відповідей респондентів, утім відбиває особисту думку деяких з них.

За відповідями на запитання 8. «За якими навчальними програмами працюють творчі об'єднання, до яких залучені діти з особливими потребами («типовими», авторськими)» зроблено висновок, що більшість педагогів використовують різні типи навчальних програм.

Приклади створення інклюзивного середовища із досвіду закладів позашкільної освіти України.

Аналіз педагогічного досвіду свідчить, що у закладах позашкільної освіти створюються спеціальні та інклюзивні групи, клуби, інші творчі об'єднання для дітей з ООП, а також клуби для батьків, реалізуються різноманітні проекти, що є основою для створення інклюзивного освітнього середовища у закладі позашкільної освіти, сприятливого для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей.

Наприклад, у Центрі дитячої та юнацької творчості Солом'янського району м. Києва реалізовано соціально-творчий проєкт «Соціалізація дітей з особливими потребами» (2014), одним із актуальних завдань якого є створення умов для творчого розвитку кожної дитини з ООП – вихованців гуртка «Подолання». (Автор проєкту: Л. Буланова, методист, керівник гуртка «Подолання» для дітей з ООП та інтегрованого театру «Світлячок».) Мета проєкту: поетапна соціально-творча адаптація дітей з ООП у закладі позашкільної освіти.

У Київському Палаці дітей та юнацтва діє проєкт «Інклюзія в Палаці» (2021), у межах якого працює Інклюзивний ресурсний центр КПДЮ, а також Родинний клуб для сімей із дітьми з інвалідністю «Дружні долоні» – простір творчості, спілкування, розвитку, можливостей та гарного настрою. Заняття відбуваються за принципом мультидисциплінарного підходу: логоритміка, пісочна анімація, робота з іграшками Монтесорі, художня творчість, аплікація, майстер-класи з використанням природного матеріалу, тематичні лекторії для батьків, ігрові програми, цікаві зустрічі тощо. Заняття проводять досвідчені психологи та керівники гуртків Палацу.

Обговорення. У межах проблеми дослідження актуальними є ключові ідеї Концепції «Нова українська школа» (2017) [3], які найбільш суттєві для створення інклюзивного освітнього середовища і знаходять втілення у сучасній освітній нормативній базі, освітньому процесі закладів освіти, зокрема позашкільної.

Отже, серед дев'яти ключових компонентів формули Нової школи у контексті проблеми особливо значущими є такі:

● **Орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм**

Зокрема, акцентовано на тому, що Нова українська школа буде працювати на засадах особистісно-орієнтованої моделі освіти. У рамках цієї моделі школа максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму.

«Буде забезпечено неупереджене та справедливе ставлення до кожного учня, подолано будь-яку дискримінацію. Відзначатимуться зусилля й успіхи всіх учнів. ... Учні матимуть свободу вибору предметів та рівня їхньої складності. З'явиться можливість навчання в різновікових предметних або міжпредметних групах» (Концепція «Нова українська школа», 2017).

● **Педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками**

Однією з ключових ідей Концепції є «педагогіка партнерства», в основі якої – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. «Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними та зацікавленими однодумцями, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат» [3] – така теза є особливо на часі з огляду на міжнародні підходи до супроводу освіти дітей з ООП, які передбачають партнерство та командну взаємодію всіх учасників освітнього процесу та команди супроводу.

● **Сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків не лише в приміщенні навчального закладу**

Концепція акцентує на створенні творчого середовища, яке сприяє вільному розвитку учнів; це передбачає відповідні зміни у фізичному просторово-предметному оточенні, програмах та засобах навчання.

«Освітній простір Нової української школи не обмежуватиметься будівлею школи.

Розвиватиметься інфраструктура для забезпечення різних форм навчання учнів, учителів, батьків і керівників навчальних закладів. ...

У Новій школі буде заохочуватися інклюзивна освіта. Для учнів з особливими потребами буде створено умови для навчання спільно з однолітками. Для таких дітей буде запроваджено індивідуальні програми розвитку, зокрема корекційно-реабілітаційні заходи, психолого-педагогічний супровід і необхідні засоби навчання» [3, с. 28].

Окрім цього, одна із тез документу стосується створення атмосфери довіри, доброзичливості, взаємодопомоги і взаємної підтримки при виникненні труднощів у навчанні та повсякденному житті, що є суттєвим складником інклюзивного середовища у закладі освіти. Концепцією підкреслюється актуальність співпраці ЗЗСО із закладами позашкільної освіти, що сприятиме виявленню індивідуальних нахилів та здібностей кожної дитини для цілеспрямованого розвитку і профорієнтації.

За результатами експертного опитування, у якому взяли участь наукові співробітники відділу освіти дітей з порушеннями слуху Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (у формі вільного інтерв'ю), можливо узагальнити наступні ключові аспекти освіти дітей та учнівської молоді з ООП в умовах сучасних освітніх реформ:

- серед актуальних завдань – забезпечення доступності до якісної освіти на всіх рівнях, дотримання міжнародних та конституційних принципів у сфері освіти; розширення мережі закладів освіти та гарантування батькам права вибору освітнього маршруту для своєї дитини; поширення підтримуючого навчання;
- на часі – упровадження міжнародних стандартів у системі надання допомоги дітям з особливими освітніми потребами, серед яких раннє виявлення проблем розвитку, рання комплексна допомога (раннє втручання), створення сприятливого середовища та інші.

Висновки. Таким чином, позашкільна освіта як невід'ємний складник освіти України розвивається у контексті прогресивних змін, пов'язаних із створенням рівних можливостей для освіти, соціалізації, професійного самовизначення дітей та молоді із особливими освітніми потребами. Основу реалізації прав на освіту для осіб з ООП складають міжнародні документи, ратифіковані Україною; відповідні зміни відображено у сучасному національному законодавстві щодо освіти.

Зокрема, у Концепції Нової української школи (2017) [3] акцентується на важливості

створення інклюзивного освітнього середовища у закладах освіти, визначено ключові компоненти формули Нової школи, серед яких у контексті проблеми особливо значущими є такі: орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм; педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками; сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян, батьків.

Позашкільна освіта має значний досвід і суттєві можливості створення інклюзивного освітнього середовища, що сприяє розвитку, навчанню, професійному самовизначенню, соціалізації та самореалізації дітей та молоді, зокрема з особливими освітніми потребами.

Результати емпіричного дослідження на базі двох обласних закладів позашкільної освіти свідчать про те, що: більшість педагогів працює з дітьми з особливими потребами (71,3%), також переважна більшість педагогів працює з дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах чи мають проблеми з поведінкою (87,2%); у закладах позашкільної освіти реалізуються спеціальні програми/проекти для дітей вразливих груп (36,2%).

Водночас, у відповідь на потреби практики, потребує удосконалення нормативно-правове, матеріально-технічне, кадрове забезпечення такого важливого напрямку роботи, зокрема, створення безбар'єрного середовища, залучення фахівців (медичних працівників, асистентів вчителя, соціальних педагогів, сурдопедагогів та інших), підвищення компетентності педагогів з питань інклюзивної освіти.

Список використаних джерел

1. Вербицький В. В. Шляхи реалізації ключової реформи Нова українська школа у позашкільлі. *Особистість у просторі виховних інновацій*. Івано-Франківськ, 2019. С. 59-63.
2. Енциклопедія позашкільної освіти / за ред. Г. П. Пустовіта. Рівне, 2017.
3. Нова Українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи : Рішення колегії МОН України від 27.10.2016. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html>
4. Оптимізація виховного потенціалу позашкільного навчального закладу / Вербицький В. В. та ін.; за ред. О. В. Литовченко. Київ: Педагогічна думка, 2012. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/4758>
5. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навч.-метод. посіб. / за ред. М. А. Порошенко та ін. Київ, 2018.
6. Про організацію інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 779. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/779-2019-%D0%BF>
7. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua>
8. Про позашкільну освіту: Закон України від 22.06.2000. URL: <https://zakon.rada.gov.ua>
9. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання. Підручник. Київ: Педагогічна думка, 2012.
10. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць Інституту проблем виховання НАПН України. 2020. № 24(1).
11. European Association of Institutions of Non-formal Education of Children and Youth. URL:

<http://www.eaicy.eu/>

12. Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). 2006. URL: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

13. Jureviciene M., Sostakiene N. Expression of social skills of a child with autism spectrum disorder. Case analysis. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*. 2014. Vol. 4. P. 85-99.

14. Leisure & Non-formal Education. A European Overview of After- and Out-of-School Education / Clarijs R. Ed. Prague, Czech Republic: EAICY. 2008.

15. Shcherbakova A. Psychological aspects of inclusive setting for children with disabilities. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*. 2015. Vol. 5. P. 84-93.

References

1. Verbytskyi, V. (2019). Shliakhy realizatsii kliuchovoi reformi Nova ukrainska shkola v pozashkilli [Ways of implementation of the key reform New Ukrainian school in out-of-school education]. *Osobistist u prostori vykhovnykh innovatsii* (pp. 59-63). Ivano-Frankivsk).

2. Pustovit, H. P. (Ed). (2017). *Entsiklopedia pozashkilnoi osvity* [Encyclopedia of out-of-school education]. Rivne.

3. *Nova ukrainska shkola. Konceptualni zasadi reformuvannia serednoi shkoly* [The New Ukrainian School. Conceptual Principles of Secondary School Reform]. Retrieved from <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczya>

4. Lytovchenko, O. V. (Ed.). (2012). *Optyimizatsia vykhovnoho potentsialu pozashkilnoho navchalnoho zakladu* [Optimization of the educational potential of an out-of-school educational institution]. Kyiv: Pedagogichna dumka. Retrieved from <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/4758>

5. Poroshenko, M. (Ed). (2018). *Orhanizatsiino-metodychni zasady diialnosti inkluzyvno-resursnykh tsestriv* [Organizational and methodological principles of inclusive resource centres]. Kyiv.

6. The Cabinet of Ministers of Ukraine. (2019). *Pro organizatsiiu inkluzivnoho navchannia v zakladakh pozashkilnoi osvitu* [The order of organization of inclusive education in the out-of-school education system] (Decree No. 779. August 21). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/779-2019-%D0%BF>

7. *Pro osvitu: Zakon Ukrainy* [On education: Law of Ukraine]. 05.09.2017 p. № 2145-VIII. Retrieved from <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

8. *Pro pozashkilnu osvitu: Zakon Ukrainy* [On out-of-school education: Law of Ukraine]. 22.06.2000. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua>

9. Pustovit, H. P. (2012). *Pozashkilna osvita i vykhovannia* [Out-of-school education]. Kyiv: Pedagogichna dumka.

10. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi* [Theoretical and methodological problems of education of children and pupils' youth]. Vol. 24(1). (2020).

11. *European Association of Institutions of Non-formal Education of Children and Youth*. Retrieved from <http://www.eaicy.eu/>

12. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (CRPD). (2006). Retrieved from <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

13. Jureviciene, M., & Sostakiene, N. (2014). Expression of social skills of a child with autism spectrum disorder. Case analysis. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 4, 85-99.

14. Clarijs, R. (Ed). (2008). *Leisure & Non-formal Education. A European Overview of After- and Out-of-School Education*. Prague, Czech Republic : EAICY.

15. Shcherbakova, A. (2015). Psychological aspects of inclusive setting for children with disabilities. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 5, 84-93.

Olena Lytovchenko,
*PhD in Pedagogy, Senior Researcher,
Institute of Problems on Education of
the National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
Kyiv*

PRECONDITIONS FOR CREATING AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN INSTITUTIONS OF OUT-OF-SCHOOL EDUCATION

Abstract. *The materials of the article present the results of the research of the preconditions for creating an inclusive educational environment in institutions of out-of-school education in the context of international and national educational changes. In particular, they cover: normative aspects, understanding of the essence of inclusive educational environment and current terminology; analysis of empirical data; examples of creating an inclusive educational environment from the experience of institutions of out-of-school education in Ukraine.*

The main research methods are: theoretical analysis of the main provisions of scientific publications, methodological and information materials, analysis of normative documents (international and national); questionnaires for teachers of out-of-school education institutions; expert survey (in the form of a free interview) in order to summarize the key aspects of education of children and students with SEN in the context of modern educational reforms; analysis of the experience of institutions of out-of-school education.

As part of the discussion of the research problem, the main vectors of changes in the national education are presented, such as the key ideas of the of the New Ukrainian School Concept, which are important for creating an inclusive educational environment in institutions of out-of-school education: focus on the needs of students in the educational process, child-centeredness; pedagogy based on partnership between student, teacher and parents; modern educational environment that will provide the necessary conditions, tools and technologies for teaching students, educators, parents. The results of the expert survey on the education of children and students with SEN in the context of modern educational reforms are presented.

It is generalized that out-of-school education as an integral part of education in Ukraine is developing in the context of progressive changes related to the creation of equal opportunities for education, socialization, professional self-determination of children and youth with SEN. The basis for the implementation of the right to education for people with SEN are international instruments ratified by Ukraine; relevant changes are reflected in modern national legislation on education. Institutions of out-of-school educational create special and inclusive groups, clubs, other creative associations for children with disabilities, as well as clubs for parents, implement various projects that are the basis for creating an inclusive educational environment. At the same time, normative, technical, pedagogical support of such an important area of work should be improved.

Key words: *inclusive education, inclusive educational environment, children with SEN, out-of-school education, institutions of out-of-school education, the New Ukrainian School Concept.*

Стаття надійшла до редакції 15.07.2021.
Стаття прийнята до публікації 25.08.2021.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2021-25-1-225-238>

УДК 373.2.013.015.31:159.923.2-053.4(043.5)

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-1681-0601>

Вікторія Луценко,
Інститут проблем виховання НАПН України,
м. Київ

ГЕНДЕРНЕ ВИХОВАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті викладено теоретичні та методичні засади формування гендерної ідентичності дітей старшого дошкільного віку в процесі гендерного виховання в закладі дошкільної освіти.

Метою статті є презентація результатів науково-дослідної роботи щодо процесу формування гендерної ідентичності дітей старшого дошкільного віку в закладі дошкільної освіти. Серед основних завдань виокремили: 1) уточнити суть, зміст гендерної ідентичності, визначити та проаналізувати її основні складові; 2) обґрунтувати критерії і показники визначення рівнів сформованості гендерної ідентичності, здійснити їх діагностику; 3) теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови формування гендерної ідентичності дітей старшого дошкільного віку. Усі завдання виконано.

У процесі дослідження використано методи: теоретичні – аналіз психолого-педагогічної літератури для зіставлення та порівняння поглядів вчених на досліджувану проблему; порівняння, класифікація, систематизація й узагальнення даних для визначення суті, принципів і методів гендерного виховання та розробки педагогічних рекомендацій з метою підвищення його ефективності; емпіричні – педагогічний експеримент, анкетування, тестування, бесіди для вивчення компонентів гендерної вихованості дітей старшого дошкільного віку; анкетування (педагогів та батьків), бесіда (діти) – з метою вияву впливу факторів гендерного виховання; інтерактивні методи для урізноманітнення методів виховного впливу та підвищення його ефективності; кількісний та якісний аналіз емпіричних даних здійснювався за допомогою методів математичної статистики. Аналіз отриманих даних дозволив виокремити рівні сформованості гендерної ідентичності: низький, середній, оптимальний, високий.

У висновках наголошується, що результати проведеного дослідження дають підставу для висновку про ефективність процесу формування гендерної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку в процесі виховання в закладі дошкільної освіти.

Ключові слова: дитина старшого дошкільного віку, гендерна ідентичність, гендерне виховання, виховний процес, заклад дошкільної освіти.

© Вікторія Луценко, 2021

Вступ. Категорія статі – одне з найважливіших історико-культурних та соціальних надбань людства, причому чинник статі спрацьовує як на найбільш ранніх, так і на найбільш пізніх періодах людського життя, тобто становить постійну і стабільну характеристику онтогенетичної еволюції людства.

Дошкільний вік визначає подальший розвиток особистості, орієнтацію на справжні зразки «Я-чоловіка» і «Я-жінки» в нових змінних умовах, наповнення їх егалітарними цінностями, якими передбачено формування гендерної ідентичності, «Я»-концепції,

набуттям гендерної ролі й уподібненням до неї, своєрідною єдністю гендерного самоусвідомлення і поведінки.

Інтерес до гендерного виховання зумовлений тим, що сучасні вимоги індивідуального підходу до формування особистості не можуть ігнорувати статеві особливості дитини, оскільки становлять її біосоціокультурну характеристику. Вивчення гендерного виховання дітей має не лише теоретичне, але й велике практичне значення для таких сфер, як сім'я та різні соціальні інституції.

Теорії гендерного виховання дозволяють зробити висновок, що ідеї про його необхідність виникли давно. Переконані, що врахування як думок минулого, так і сучасних досліджень мають важливе значення для вивчення проблеми гендерного виховання дітей старшого дошкільного віку.

Мета і завдання. Метою статті є презентація результатів дослідження процесу формування гендерної ідентичності дітей старшого дошкільного віку в закладі дошкільної освіти.

Серед основних завдань виокремили: 1) уточнити суть, зміст гендерної ідентичності, визначити та проаналізувати її основні складові; 2) обґрунтувати критерії і показники визначення рівнів сформованості гендерної ідентичності, здійснити їх діагностику; 3) теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови формування гендерної ідентичності дітей старшого дошкільного віку.

Методи дослідження. Для виконання поставлених завдань використано такі методи: *теоретичні* – аналіз психолого-педагогічної літератури для зіставлення та порівняння поглядів вчених на досліджувану проблему; порівняння, класифікація, систематизація й узагальнення даних для визначення суті, принципів і методів гендерного виховання та розробки педагогічних рекомендацій з метою підвищення його ефективності; *емпіричні* – педагогічний експеримент, анкетування, тестування, бесіди для вивчення компонентів гендерної вихованості дітей старшого дошкільного віку; анкетування (педагогів та батьків), бесіда (діти) – з метою вияву впливу факторів гендерного виховання; інтерактивні методи для урізноманітнення методів виховного впливу та підвищення його ефективності; кількісний та якісний аналіз емпіричних даних здійснювався за допомогою методів математичної статистики.

Особливості гендерного виховання дітей, впливу дошкільного навчального закладу та родини на рівень гендерної ідентичності дітей старшого дошкільного віку визначалися за

результатами педагогічного експерименту, який проводився на базі ДНЗ м. Києва (ДНЗ № 100 «Казка», ЗДО «Левенятко») Донецької (ЗДО № 125 «Червона гвоздика», ДНЗ № 150 «Родзинка» м. Маріуполя), Одеської (ЗДО № 12 «Дзвіночок», ЗДО комбінованого типу № 33 «Теремок» м. Ізмаїла) областей. Усього в експерименті взяло участь 355 дітей старшого дошкільного віку, з яких 176 – хлопчиків і 179 – дівчат, а також 212 батьків та 86 вихователів.

Результати дослідження. Основним завданням констатувального етапу експерименту був аналіз стану гендерного виховання в ЗДО, який ми вивчали через аналіз основних факторів впливу сім'ї та ЗДО. Ставлення батьків до цієї проблеми вивчалось за відповідями розробленої нами анкети. Відповіді на перше питання анкети були однозначними – діти, як правило, обирають для ігор партнерів своєї статі – 97,4 %. У другому питанні усі найулюбленіші іграшки дітей, названі їхніми батьками, відповідають гендерному статусу дошкільників; крім того, жоден з опитаних батьків не вважає поведінку своєї дитини аніскільки нетиповою для її статі – 96,2 %.

Непрямі відомості про батьківський ідеал статево-рольової поведінки містить у собі інформація про бажані, на думку батьків, якості жінок та чоловіків: найбажанішими чоловічими якостями є розум (54 %) та мужність (46 %). На нашу думку, перша з названих рис не містить чіткої статевої забарвленості, що підтвердилось у ході аналізу відмічених батьками жіночих особистісних рис (розум має рівне значення як для чоловіків, так і для жінок), друга – занадто загальна, щоб бути орієнтиром у побудові процесу формування гендерної ідентичності. Найчастіше поняття «мужність» батьки визначали як поєднання сили та надійності, отже, фактично, саме ці якості були одними з найпопулярніших.

Ієрархія найважливіших жіночих якостей дещо інша. Перше місце за кількістю виборів посідають такі риси, як доброта (77,3 %) і розум (32,7 %). Образ «ідеальної» жінки є більш окресленим і точним, у той час як образ чоловіка є менш визначеним та включає в себе ширше коло характеристик. Окрім того, результати опитування батьків засвідчили, що значна їх частина має стереотипні погляди на зміст сімейних ролей: 69 % батьків вважає, що діти повинні залишатися з матір'ю після розлучення, 63 % – що в разі необхідності дитина повинна звернутися за допомогою до матері, 44 % респондентів переконані, що батьки не можуть замінити один одного, 50 % вважає, що чоловіки не повинні відкрито виявляти власні почуття. Опитування батьків актуалізувало залучення їх до процесу цілеспрямованого формування гендерної ідентичності дітей.

Виявилось, що переважна більшість вихователів різною мірою опитує, оцінює, карає хлопчиків і дівчаток; несвідомо впроваджує у виховний процес гендерні стереотипи; визнає, що виховання є недостатнім для формування повноцінної особистості; не готова до впровадження у шкільну практику особистісно орієнтованого підходу, зокрема, його гендерної складової.

Педагоги по-різному сприймають дітей обох статей. Близько половини вихователів (48,%) визнають, що вживають фрази «не будь дівчинкою», «хлопчику це не личить»; існують опосередковані заборони на вияв експресивності хлопчиків: «будь справжнім чоловіком», «хлопчики не плачуть»; дівчаток орієнтують на материнство, домашню роботу: «ти ж будеш мамою», «для кухні цього не потрібно знати»; на жіночність: «дівчатка так не роблять». Помічено, що хлопчики більше, ніж дівчата, відчують брак уваги, любові вихователів.

З метою вивчення рівнів сформованості гендерної ідентичності у дітей обох статей нами розроблено методику констатувального етапу експерименту, основою якого була розгалужена бесіда, яка будувалась на запитаннях, та ігрові методики «Зображення іграшок», «Кубики» та «Малюнок хлопчика та дівчинки».

Бесіда складалась з 11 запитань, спрямованих на виявлення уявлень дітей про власний образ хлопчика (дівчинки), а також вивчення актуальних знань дітей щодо статево-рольової поведінки чоловіків та жінок. У відповідях на запитання «Хто ти є?» враховувалась як зазначена власна статеві характеристика («я хлопчик / дівчинка»), так і те, з якої спроби дитина назвала свій гендерний статус, що може відображати особливості статевого виховання дитини, а саме його інтенсивність і цілеспрямованість. Усі діти правильно вказали свою стать. Проте багато дітей у першу чергу повідомили: «я – людина» (63 % дітей), деякі, відповідаючи на дане запитання, називали своє ім'я (12 % дітей), 1 % дітей назвав свій знак зодіаку, що, як з'ясувалося, пов'язано із захопленням їх батьків із астрологічними прогнозами. Були також зафіксовані такі відповіді: «дитина» – 10 %, «друг» – 3 %.

Друге питання «Чим ти відрізняєшся від Олі (Саши)?» мало своєю метою з'ясування рівня усвідомленості статевої відмінності у дитини. Тільки двоє дітей вказали статево-рольову ознаку як головну відмінність без підказки експериментатора. Інші діти дали подібну відповідь лише після пред'явлення їм ними ж намальованого малюнка хлопчика та дівчинки й пропозиції звернути увагу на відмінності намальованих фігур. Разом з тим, дві дитини не змогли відповісти на це питання. Часто діти, крім необхідної ознаки, вказували у відповіді

менш істотні: зріст, довжину волосся.

Третє питання – *«Як ти довідався (лась), що ти хлопчик (дівчинка)?»*. Четверо дітей повідомили, що орієнтиром у цьому для них була довжина волосся (вони вважають, що всі дівчатка мають довге волосся, а хлопчики – коротке). Дівчатка відповіли, що їм сказала про це мама, хлопчикам про це повідомив тато. Крім того, зустрічалися оригінальні відповіді, що не піддаються класифікації: «думки допомогли», «мама сказала, що мене кличуть Сашко, а потім я довідався, що це – ім'я для хлопчика» або «тому, що всі називають мене «хлопчик»». Одна дитина не змогла надати відповідь.

Четверте запитання – *«Які обов'язки ти маєш у сім'ї як дівчинка/хлопчик?»*. Усі діти назвали види діяльності, що відповідають їхній біологічній статі, крім Руслана М. (не дав відповіді), і Микити Х. (допомагає матері поратися по дому).

П'яте запитання *«Якої статі в тебе мати? А тато?»*. Всі діти змогли відповісти на це питання правильно («жінка, чоловік»).

На запитання *«Як у сім'ї дізнаються, що мама – це жінка, а тато – чоловік?»* Три дитини відповіли «не знаю», були такі відповіді «за довжиною волосся», «за голосом», «за одягом», «за ім'ям», «мама схожа на дівчинку, а тато - на мене; тато дружить із друзями, а мама – з подругами».

На запитання *«З ким ти більше дружиш: з мамою чи татом? Чому?»* п'ятеро дітей відповіли, що більше дружать із батьком своєї статі. Були й інші відповіді: з мамою – вона готує їжу, відводить у садок і на каруселі; з татом – тому, що він сильний, робить масаж, возить по магазинах і все мені купує; раніше більше з татом, а тепер більше з мамою, бо тепер тато на маму кричить; з мамою – вона мене любить; тато маму не любить, а мене – любить; з мамою. Проте більшість дітей однаково дружать і з мамою і з татом.

Відповідаючи на запитання *«Чи хочеш ти бути татом (мамою), коли виростеш й яким (ою) татом (мамою) ти хочеш стати?»*, діти називали різні якості. Ми їх систематизували й проранжирували в залежності від кількості виборів. Так, найбільш важливими для хлопчиків були такі характеристики чоловіка, як: врода, сила та міцність статури. Найважливішою жіночою рисою виявилась врода.

На прохання відповісти *«Хто такі жінки й чоловіки?»* більшість дітей відповіли, що це «тати й мами». Були й такі відповіді: «жінки – ті, хто прибирає, а чоловіки – ті, хто їздить по магазинах», «чоловік – сильна людина», «чоловіки – строгі люди, а жінки – прибирають, готують їжу», «чоловіки – сильні, жінки – ні». Відповідь «не знаю» обрали двоє дітей.

На запитання «*Чому у світі існують чоловіки й жінки?*» були досить різноманітними: на думку хлопчиків, жінки існують, щоб: «діти раділи», «слідкувати за дітьми», «були матерями», «щоб народжувати дітей», «щоб народжувати хлопчиків», «щоб любили чоловіків». Дівчатка прокоментували це так: «щоб купувати речі», «прибиратися вдома та ходити по магазинах», «щоб виховувати дітей». Роль чоловіка у суспільстві хлопчики бачать таким чином: «щоб одружуватися з дівчатами», «щоб водити машину», «бути татами»; натомість дівчатка прокоментували роль чоловіка так – «щоб возити жінок та купувати подарунки», «щоб доглядали дітей», «чоловіки і жінки різні, щоб заробляли гроші та допомагали один одному». На прикладі зазначених відповідей можна відмітити низьку усвідомленість специфіки гендерної ролі жінок та чоловіків у обстежених дітей.

На останнє запитання «*Що створюють чоловіки та що створюють жінки?*» було прокоментовано хлопчиками таким чином: «чоловіки – бігають, жінки – працюють», «чоловіки вчать дитину, жінки – вчать дитину як допомагати, готувати їжу», «чоловіки створюють силу, жінки – слабкість», «чоловіки грають у війну з сином; жінки грають у ляльки з дочкою», «чоловіки ходять на роботу – заробляти гроші; жінки сидять вдома», «чоловіки готують їжу, пилюються, вішають штори, купують телевізор; жінки читають книжки, грають, пишуть».

Варіанти відповідей дівчаток: «жінки працюють, чоловіки – возять дружин», «чоловіки ходять на роботу, слухають музику; жінки – ходять на роботу, прибирають», «жінки готують їжу, працюють, займаються дитиною; чоловіки грають з дитиною», «чоловіки перуть, допомагають розвішувати білизну, грають з хлопчиками та дівчатками; жінки готують їжу», «чоловіки п'ють чай, каву; жінки ходять в гості».

Очевидно, що діти у своїх судженнях про загальні особливості представника певної статі керуються прикладом власних батьків. Та частина соціального інтелекту, яка пов'язана з гендерною ідентичністю, розвинена в дітей недостатньо або вкрай недостатньо.

Задля розширення наших уявлень про рівень сформованості гендерної ідентичності дошкільників було використано діагностичне завдання «Зображення іграшок». Дітям були показані розкладені на столі малюнки із зображеннями різноманітних іграшок. Причому 12 з них були визначені нами як речі для ігор дівчаток, а інші 18 – як речі для ігор хлопчиків. Предмети для ігор дівчаток було зображено на наступних малюнках: іграшковий посуд – сковорідка, друшляк, ополоник, каструля, чайник, скалка, лялька, коляска, пупс, жіночі чоботи на підборах, плаття, прикраси. У свою чергу, для ігор хлопчиків було зображені

наступні предмети: транспорт – вертоліт, літак, автомобіль, ракета, тролейбус, корабель, вантажівка, паровоз, трактор, мотоцикл, яхта, викрутка, лук зі стрілами, шабля, пістолет та танк.

Дітям було надано таку інструкцію: «Подивись уважно – перед тобою лежать малюнок із зображенням різних іграшок. Відбери зображення тих предметів, з якими ти б хотів (ла) пограти. Назви обраний тобою предмет і розкажи, як би ти з ним грав». Після бесіди про обрані картинки дитину запитували, з ким вона бажає гратись – з хлопчиками чи дівчатками. Слід зазначити, що під час дослідження мали місце наступні нетипові ситуації вибору: Світланка В. вибрала танк, машину, тролейбус тільки для того, щоб віддати їх для гри хлопчикам своєї групи. У цьому випадку перераховані іграшки не були враховані при підрахунку числа виборів даною дитиною, а сам факт їхнього вибору наштовхує на думку про сформованість у дівчинки прагнення зробити приємне представникам протилежної статі. Разом з тим, для своєї гри та ж Світланка В. обирала автомобіль, корабель й описала те, як би вона з ними грала. Надійка Ш. адаптувала типові для гри хлопчиків іграшки (каток та паровоз) до власних ігрових потреб (катала б на них ляльок), вона ж обрала для своєї гри солдатиків і воліла б катати їх на коні. Зібрані нами дані засвідчують достатньо чітку статеву диференціацію ігрових пріоритетів дітей. Нетиповість вибору ігрового предмету як показник відхилення від загальноприйнятої норми в даній експериментальній ситуації нівелювалась нормативністю запланованої ігрової дії з ним. Також з'ясувалося, що діти назвали більше чоловічих імен, ніж жіночих, орієнтовані на вибір друзів переважно серед представників протилежної статі.

Діагностичну методику «Кубики» було використано з метою виявлення особливостей поведінки батьків обстежених дітей як зразків статево-рольової поведінки. Дітям пропонували виконати наступну інструкцію: «Уяви, що ці три кубики – це тато, мама й ти. Розкажи й покажи, чим ти та твої батьки займаються ввечері».

Прокоментуємо дитячі відповіді. Хлопчики (49 осіб) – мати ввечері: дивиться телевизор – 26 %, готує їжу – 23 %, грає з дитиною – 28 %, пише документи – 6 %, прибирає вдома – 13 %, пере – 4 %; батько ввечері: дивиться телевизор – 56 %, ходить до магазину – 18 %, грає з дитиною – 26 %. Дівчатка (54 особи) – мати ввечері: дивиться телевизор – 21 %, готує їжу – 27 %, грає з дитиною – 18 %, прибирає вдома – 16 %, читає казки дитині – 18 %. Батько ввечері: дивиться телевизор – 67 %, грає з дитиною – 33 %.

Робимо висновок, що батьківська поведінка малоінформативна щодо навчання їхніх

дітей статево-рольових стереотипів та формування в них гендерної ідентичності. Поведінка матерів, за відповідями дітей, є більш інформативною і традиційно стосується переважно жіночих ролей, на відміну від «суто чоловічих», що більшою мірою стосується перегляду телевізійних програм.

Діагностичне завдання «Малюнок хлопчика та дівчинки» – було використано з метою виявлення знань дітей про відмінності хлопчиків та дівчаток. Пропонували виконати наступну інструкцію: «Намалюй хлопчика та дівчинку за допомогою різнокольорових олівців». Після того, як дитина повідомляла про завершення малюнку, експериментатор просив її вказати, хто саме з намальованих людей є хлопчиком, а хто – дівчинкою та підписував відповіді під малюнком. Ми розділили малюнки за ознаками намальованих людей на дві категорії: з переважно фемінними та переважно маскулініними рисами, причому деякі з них були майже повністю ідентичні, характеризувались відсутністю чітких уявлень дітей про статевий диморфізм. Це свідчить про те, що деякі діти кожної статі мають недостатні та неточні уявлення про статеві особливості хлопчиків та дівчаток. Цілком підтвердилось висловлене нами раніше припущення, що однією з головних, а часом й єдиною ознакою належності людини до тієї чи іншої статі, на думку дошкільнят, є довжина її волосся. Підводячи підсумки констатувального етапу експерименту, ми можемо відзначити відсутність суттєвих розбіжностей у рівні сформованості гендерної ідентичності між дітьми обох статей.

Відповідно до визначених компонентів гендерної ідентичності обґрунтовуємо критерії (когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий) з відповідними показниками та умовно виділяємо три основних рівні – високий, середній, низький. При цьому усвідомлюємо, що в реальному житті діапазон рівнів та індивідуальних відмінностей гендерної вихованості набагато ширший, але диференціація саме за цими рівнями дозволяє врахувати основні відмінності та будувати стратегії поведінки щодо цих трьох груп дітей на основі особистісно орієнтованого підходу. Виокремлення показників критеріїв гендерної вихованості дозволяє показати взаємозв'язок між рівнями гендерної ідентичності та її компонентами, що представлено в таблиці 1.

Узагальнення змісту психолого-педагогічної літератури, принципів гендерної педагогіки, аналіз практики дозволили припустити, що ефективність формування гендерної ідентичності визначається сукупністю таких педагогічних умов: реалізації гендерного підходу в організації особистісно орієнтованого виховання; формування гендерної

чутливості вихователів, дітей, батьків. Реалізація визначених умов гендерного виховання з метою формування гендерної ідентичності є цілісним процесом навчально-виховної діяльності. Отже, з метою підвищення гендерної чутливості вихователів експериментальних груп складовою формувального експерименту стало їх ознайомлення з матеріалами спецкурсу «Гендерне виховання в сім'ї та ЗДО» (упорядник Рейпольська О.).

У процесі презентації даного курсу, під час педагогічних семінарів, теоретичний матеріал було підкріплено та ілюстровано прикладами з педагогічної практики, а також використано інтерактивні методи навчання: проблемний виклад матеріалу, дискусії, аналіз педагогічних ситуацій; анкетування; творчі завдання, рольові ігри.

Таблиця 1

**Критерії та показники рівнів гендерної ідентичності
дітей старшого дошкільного віку**

Рівні	Критерії гендерної вихованості		
	когнітивний	емоційно-ціннісний	поведінковий
Високий	Грунтовна обізнаність із правилами міжстатевої взаємодії, чіткі уявлення про гендерні стереотипи	Діти виявляють повагу до іншої статі, не принижуючи власну, мають позитивне ставлення до самих себе і до оточуючих	Дітям притаманні самоорганізація і саморегуляція поведінки, толерантність, прагнення до реалізації власних здібностей, включення в нетипові для статі види діяльності. У стосунках з іншою статтю виявляють повагу, тактовність, їх поведінка орієнтована на загальнолюдські цінності, а не на статево типізовані якості
Середній	Недостатня обізнаність із правилами міжстатевої взаємодії. Недостатньо чіткі уявлення про гендерні стереотипи, власну гендерну роль	У дівчат виявляється в спрямованості на фемінність, у хлопців – на маскуліність. Існує ситуативне ставлення до оточення, залежно від статевої належності	Поведінка відзначається вибірковістю, ситуативністю, орієнтована на дотримання статево типізованих якостей. Діти байдуже ставляться до налагодження взаємовідносин з іншою статтю, недостатньо вміють взаємодіяти на засадах взаємоповаги, взаєморозуміння, взаємозамінності
Низький	Поверхневі, обмежені знання про міжстатеві та внутрішньо статеві відносини у сім'ї, ДНЗ, суспільстві	Діти виявляють неповагу до представників іншої статі, принижують їх, заперечують рівні можливості статей	Поведінка характеризується негативним досвідом взаємодії, відсутня її саморегуляція. Вияв таких якостей, як повага до іншої статі, позитивне ставлення до власної, має помірно стійкий характер і поширюється лише на окремих представників іншої статі, які є для них авторитетом

В основу взаємодії з педагогами було покладено переконання як метод формування

свідомості. Зазначимо, що більшість педагогів відчуває «смісловий бар'єр» при обговоренні питань статі в цілому та гендеру зокрема. Наприклад, частина педагогів, заперечуючи гендерний підхід, одночасно вважає, що виховання хлопців і дівчат неможливе без урахування гендерних стереотипів. Оскільки гендерні відмінності є соціально і культурно сконструйованими, то застосування означеного підходу до виховання дає змогу уникнути сексизму там, де підставою для утисків є біологічна стать. З іншого боку, наявність гендерних відмінностей є засобом для корекції поведінки, можливостей, діяльності дітей старшого дошкільного віку.

Налагодженню спільної діяльності сім'ї та ЗДО у гендерному вихованні був присвячений семінар для батьків. Метою теоретичної частини було формування гендерної свідомості батьків через їх ознайомлення із засадами гендерної теорії, походженням і природою гендерних стереотипів, основами гендерної рівності, корекцією гендерних стереотипів у вихованні, усвідомлення стилю взаємодії в сім'ї. У практичній роботі використовувалися такі методи, як лекція, групова дискусія, переконання, аналіз уявних і реальних ситуацій зі дошкільної та сімейної практики, метод вільних асоціацій. Завдяки цій роботі батьки набували вмінь і навичок гендерної культури, міжстатевого спілкування на засадах гендерної рівності, взаємоповаги, толерантної поведінки, гендерної чутливості, оцінки та самооцінки, які допомагали усвідомити суть упереджень щодо статі, зрозуміти її цінність, не применшуючи важливості іншої.

Для дітей старшого дошкільного віку використовувалися бесіди, метод незалежних характеристик, незакінчених речень, інтерактивні методи (рольові ігри). Бесіду на тему *«Яким має бути справжній хлопчик (дівчинка)?»* педагог проводив окремо з групою хлопчиків і окремо з дівчатками. Відповідаючи на конкретні питання, діти ілюстрували явища, що обговорювались, прикладами із реального життя.

На етапі контрольного етапу експерименту було проведено бесіду *«Чи хочеш ти бути татом (мамою), коли виростеш й яким /ою татом /мамою ти хочеш стати?»*. До проведення формувального етапу експерименту хлопчики мріяли бути – багатими, великими і сильними, після – добрими, сміливими, багатими, великими, сильними, відважними і мужніми. Дівчатка до проведення формувального етапу експерименту мріяли бути – вродливими, сильними, добрими, після проведення – добрими, ніжними, турботливими, вродливими. Тобто, до списку бажаних якостей дітей чоловічої статі з ЕГ увійшли такі риси, як відвага, мужність та сміливість, у той час до переліку жіночих якостей увійшли турботливість та

ніжність. Під час з'ясування відповідей дітей обох статей на питання «Чому у світі існують чоловіки й жінки?» було виявлено, що відмінність у знаннях дітей до проведення формувального експерименту та після нього суттєва. Відповіді засвідчують, що діти ЕГ, на відміну від дітей КГ, після проведених занять більш повно та вірно усвідомлюють обов'язки батьків, всі діти цієї групи усвідомлюють різницю між ролями чоловіка та жінки.

Так само було виявлено розбіжності між знаннями й уявленнями дітей експериментальних та контрольних груп щодо запитання «Що створюють чоловіки та що створюють жінки?». Діти ЕГ виявили високий рівень інформованості щодо відмінностей чоловіків та жінок, більш розширені уявлення про специфічні види діяльності чоловіків та жінок. Фрагментарність у відповідях, на наш погляд, має зменшуватись разом із вдосконаленням гендерної ідентичності дітей.

Наступним завданням для дітей було: намалювати хлопчика та дівчинку. Зміст малюнка свідчив про рівень закріплення отриманих знань про відмінності хлопчиків та дівчаток. Зазначимо, що у дітей контрольних груп суттєвих змін не виявлено, тому вважаємо за доцільне представити зміни у дітей експериментальних груп (табл. 2).

Таблиця 2

Аналіз дитячих малюнків, щодо наявності знань і уявлень про зовнішні якості, притаманні представникам певної статі (%)

Стать дитини, яка малювала	Малюнки хлопчиків		Малюнки дівчаток	
	Переважають фемінні риси	Переважають маскулінні риси	Переважають фемінні риси	Переважають маскулінні риси
Дівчатка	7 %	93 %	99 %	1 %
Хлопчики	99 %	1 %	97 %	3 %

Малюнки дітей ЕГ показали, що в них сформовано вищий рівень розуміння статевих розбіжностей у зовнішньому вигляді, що є безпосереднім наслідком проведення розроблених нами занять.

На заключному етапі контрольного експерименту було зафіксовані зміни, які відбулися у гендерному вихованні дітей старшого дошкільного віку. Отримані дані та аналіз результатів довели ефективність запропонованої методики. Порівняльна характеристику результатів констатувального і формувального експериментів представлено в таблиці 3.

Розподіл дітей за рівнями сформованості гендерної ідентичності на констатувальному та формувальному етапах експерименту (%)

Групи	Рівень гендерної ідентичності					
	низький		середній		високий	
	конст.	форм.	конст.	форм.	конст.	форм.
КГ	17 %	13 %	27 %	27 %	56 %	60 %
ЕГ	13 %	3 %	30 %	33 %	57 %	64 %

Кількісні зміни у рівнях сформованості гендерної ідентичності дітей старшого дошкільного віку засвідчили ефективність педагогічних умов гендерного виховання: підвищився високий рівень гендерної ідентичності (в ЕГ – 60 %, в КГ – 64 %); понизився низький рівень гендерної ідентичності (в ЕГ – 3 %, в КГ – 13 %).

Експериментальні дані засвідчили, що діти з КГ мають менш адекватну самооцінку, вони більше зорієнтовані на когнітивну та емоційно-ціннісну складові гендерної ідентичності, недостатньо звертають увагу на прояви поведінкової складової. Діти з ЕГ майже адекватно оцінюють власну особистість, рівною мірою зорієнтовані на когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти гендерної ідентичності. Зміни у ставленні до гендерних стереотипів після завершення дослідно-експериментальної роботи серед дітей ЕГ підтверджують доцільність її проведення. Позитивні зміни помічено у також щодо ставлення до стереотипів маскуліності-фемінності, розподілу сімейних ролей, зміни статусу жінки в суспільстві.

Обговорення. Сутність гендерного виховання полягає у відмові від сексизму, пом'якшенні гендерних стереотипів, формуванні досвіду взаємодії між статями на засадах гендерної рівності, недопустимості протиставлення за статевою ознакою в сім'ї, школі, будь-яких суспільних інститутах, створенні рівних умов і можливостей для розвитку, самовдосконалення і самореалізації кожної особистості. Ключовим у гендерному вихованні є заперечення принципу «рівність у тотожності» та прийняття ідеї «рівність у відмінностях».

Цінними для нашого дослідження були дослідження, присвячені методологічним засадам гендерної педагогіки – В. Кравець [4]; шкільній освіті з врахуванням гендерної складової – Т. Говорун, О. Кікінежді [1; 3]; впровадженню гендерного підходу до виховання студентської молоді та її професійної підготовки – І. Мунтян [6], активності індивіда в

процесі гендерної соціалізації – М. Згуровський [2], особливостям соціалізації дошкільників і молодших дошкільників різної статі – О. Кікінежді [3]. Проте, наше дослідження розкрило аспект формування гендерної ідентичності дітей старшого дошкільного віку.

Висновки. Гендерний підхід в освіті, як механізм досягнення гендерної рівності та утвердження рівних можливостей для самореалізації кожної особистості передбачає: заохочення дітей до тих видів діяльності, що відповідають інтересам особистості; пом'якшення гендерних стереотипів; врахування соціально-статевих відмінностей.

Гендерний підхід є необхідною передумовою формування гендерної ідентичності і виступає складовою особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу. Старший дошкільний вік є сприйнятливим для гендерного виховання і характеризується: почуттям дорослості, «відчуттям статі», суперечністю між необхідністю наслідувати гендерні стереотипи і бажанням ствердити власні норми і цінності.

Аналіз факторів гендерного виховання засвідчує, що воно є недостатнім для повноцінної реалізації особистості в суспільстві. При вихованні хлопчиків і дівчаток у сім'ї існує асиметрія, яка полягає у тому, що хлопчика насамперед виховують як активного громадянина, а потім – батька, чоловіка; дівчинку – як матір, дружину, а потім – члена суспільства. Гендерна культура суспільства, як соціалізуючий фактор, через ЗМІ формує у дітей хибні уявлення про статус, роль і призначення кожної статі, чим закріплює поширені у масовій свідомості погляди на гендерні ролі.

Список використаних джерел

1. Говорун Т. В. Соціалізація статі як фактор розвитку Я-концепції. Дис. ... д-ра психол. н.: 19.00.01. Київ, 2002. 375 с.
2. Згуровський М. З., Сидоренко С. І., Нікітіна І. О. Інформаційна підтримка впровадження гендерної освіти в Україні. Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві. Мат. Всеукр. наук.-практ. конф. Київ: ПЦ «Фоліант», 2003. С. 178-179.
3. Кікінежді О. Гендерна ідентифікація молоді як психолого-педагогічна проблема. Формування гендерної культури молоді: проблеми та перспективи. Зб. мат. Всеукр. наук.-практ. конф. Тернопіль: ТДПУ, 2003. С. 6-12.
4. Кравець В. Гендерна педагогіка. Навч. пос. Тернопіль: Джура, 2003. 416 с.
5. Міщик Л. Гендерна демократія як гарантія рівних можливостей і прав в суспільстві. Формування гендерної культури молоді: проблеми та перспективи. Зб. мат. Всеукр. наук.-практ. конф. Тернопіль: ТДПУ, 2003. С. 137-139.
6. Мунтян І. С. Визначення феноменів «гендер» і «гендерна педагогіка» у науковій літературі. Вісник Одеського інституту внутрішніх справ: Науковий журнал. 2003. № 4. С. 224-228.

References

1. Hovorun, T. V. (2002). *Socializatsiia stati yak faktor rozvytku Ya-kontseptsii* [Socialization of gender as a factor in the development of self-concept]. (Doctoral dissertation, Kyiv).
2. Zghurovskiyi, M. Z., Sydorenko, S. I., & Nikitina, I. O. (2003). Informatsiina pidtrymka vprovadzhennia hendernoi osvity v Ukraini. Hender: realii ta perspektyvy v ukrainskomu suspilstvi. Conference Proceedings (pp. 178-179). Kyiv: PTs «Foliant».
3. Kikinezhdi, O. (2003). Henderna identyfikatsiia molodi yak psykholoho-pedahohichna problema [Gender identification of youth as a psychological and pedagogical problem]. Formuvannia hendernoi kultury molodi: problemy ta perspektyvy: Conference Proceedings (pp. 6-12). Ternopil: TDPU.
4. Kravets, V. (2003). Henderna pedahohika [Gender pedagogy]. Ternopil: Dzhura.
5. Mishchuk, L. (2003). Henderna demokratiia yak harantiia rivnykh mozhlyvostei i prav v suspilstvi [Gender democracy as a guarantee of equal opportunities and rights in society]. Formuvannia hendernoi kultury molodi: problemy ta perspektyvy: Conference Proceedings (pp. 137-139). Ternopil: TDPU.
6. Muntian, I. S. (2003). Vyznachennia fenomeniv «hender» i «henderna pedahohika» u naukovii literature [Definition of the phenomena «gender» and «gender pedagogy» in the scientific literature]. Visnyk Odeskoho instytutu vnutrishnikh sprav: Naukovyi zhurnal, 4, 224-228.

Victoria Lutsenko,

*Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine,
Kyiv*

GENDER EDUCATION OF SENIOR PRESCHOOLERS IN INSTITUTION OF PRESCHOOL EDUCATION

Abstract. *The article presents the theoretical and methodological principles of formation of senior preschoolers' gender identity in the process of gender education in institution of preschool education.*

The purpose of the article is to present the results of research work on the process of formation of senior preschoolers' gender identity in institution of preschool education. Among the main tasks were: 1) to clarify the essence, content of gender identity, identify and analyze its main components; 2) to substantiate the criteria and indicators for determining the levels of gender identity, to diagnose them; 3) to substantiate theoretically and to test experimentally the pedagogical conditions for the formation of senior preschoolers' gender identity. All tasks were completed.

In the process of research the following methods were used: theoretical – analysis of psychological and pedagogical literature to compare scientists' views on the researched problem; comparison, classification, systematization and generalization of data to determine the essence, principles and methods of gender education and development of pedagogical recommendations in order to increase its effectiveness; empirical – pedagogical experiment, questionnaires, testing, interviews to study the components of gender education of senior preschoolers; questionnaires (for teachers and parents), conversation (for children) in order to identify the impact of factors of gender education; interactive methods for diversification of methods of educational influence and increase of its efficiency; the methods of mathematical statistics for quantitative and qualitative analysis of empirical data. The analysis of the received data allowed to allocate levels of formation of humane relations: low, average, optimum, high.

The conclusions emphasize that the results of the study provide the effectiveness of the process of the formation of senior preschoolers' gender identity in the process of education in institution of preschool education.

Key words: *senior preschooler, gender identity, gender education, educational process, institution of preschool education.*

Стаття надійшла до редакції 01.09.2021.
Стаття прийнята до публікації 01.10.2021.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2021-25-1-239-249>

УДК 796.1:37.061;37.091.31-059.

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-8360-9943>

*Ірина Луценко,
доктор педагогічних наук, професор,
Інститут проблем виховання НАПН України,
м. Київ*

ПРЕДМЕТНО – ІГРОВЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ПРОСТІР РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

***Анотація.** Актуальність теми статті визначається важливістю предметно – ігрового середовища, як найбільш специфічного складника розвивального середовища закладу дошкільної освіти, для розвитку особистості дошкільника. Авторкою обґрунтовується доцільність застосування особистісно орієнтованого підходу до створення умов для діяльності дітей у предметно – ігровому середовищі. Конкретні особистісно орієнтовані підходи розглядаються у статті як спеціальні – цілісні особистісно орієнтовані технології. Мета дослідження – вивчити стан розробленості таких технологій в дошкільній освіті та виділити параметри їх відбору для застосування у межах предметно – ігрового середовища.*

На основі аналізу психологічної і педагогічної літератури виділено такі параметри відбору технологій: 1) Предметна спрямованість технології на структури особистості дошкільника; 2) Структурна завершеність технології, яка дає змогу реалізувати її як формувальний експеримент; 3) Реалізації технології на засадах організації міжособистісної взаємодії педагога з дітьми у супроводі емоційно підтримуючої мовленнєвої комунікації, яка протистає жорсткій алгоритмізації педагогічних дій як обов'язкової умови впровадження технології; 4) Гнучкість технології: наявність варіантів індивідуалізованого і рівнів диференційованого застосування; 5) Співвіднесеність змісту технології зі змістом предметно – ігрового середовища: наявним обладнанням, переліком іграшок, матеріалів, їх спрямованістю, видами ігрової діяльності, які в ньому розгортаються. У статті наведено приклади особистісно орієнтованих технологій, які відповідають виділеним параметрам; визначено необхідні трансформації всередині предметно – ігрового середовища, що зумовлені практичною реалізацією особистісно орієнтованих технологій.

***Ключові слова:** гра, міжособистісна взаємодія, особистісні якості, особистісно орієнтована технологія, предметно – ігрове середовище.*

© Ірина Луценко, 2021

Вступ. Предметно – ігрове середовище є усталеним, обов'язковим складником розвивального середовища закладу дошкільної освіти. Таке середовище має бути зорієнтоване на задоволення пізнавальної потреби щодо дослідження предметного світу в доступній дітям різноманітності його якостей і властивостей та потреби в грі. До його організації і функціонування традиційно застосовуються спеціальні принципи, розроблені педагогічною наукою для створення розвивального середовища у закладі освіти, а саме: поліфункціональності, трансформації, змістової насиченості, варіативності [14; 16]. На вимогу сьогодення нині виділено ще один принцип – забезпечення універсального дизайну в

сфері освіти [9]. Водночас вироблено і конкретні рекомендації, зокрема до його наповнення відповідними іграшками і матеріалами. Розвивальний ресурс середовища визначається як його заповнення іграшками, навчальними матеріалами і посібниками, ігровим обладнанням, так і їх якістю, безпечністю, педагогічною спрямованістю, змістовими характеристиками, різноманітністю.

Перспективним напрямом проєктування середовища є урахування особливостей взаємодії особистості та середовища, діяльностей, які в ньому розгортаються. Зокрема означений підхід до створення середовища і визначення його функцій реалізований Ю. Мануйловим. Вчений вказує на те, що здійснюючи проєктування середовища слід враховувати такі його можливості, як: що можна робити в середовищі; що можна робити з середовищем; що можна робити завдяки середовищу [13]. Отже, особистість розглядається не як пасивний об'єкт впливу з боку середовища, а як активний суб'єкт, який завдяки власній діяльності взаємодіє з середовищем і перетворює його.

Урахування діяльнісного підходу, як складника особистісного, в процесі проєктування предметно – ігрового середовища є доцільним з огляду на те, що в межах його простору відбувається перебіг провідної діяльності дитини дошкільного віку – гри. Німецькі вчені Г. Хютер і К. Кварх з позиції нейробіології доводять, що в грі діти ненавмисно, неусвідомлено пізнають себе, своє тіло, почуття, розкривають здібності й таланти, тренують особливі навички. Для збереження закладеного потенціалу щодо побудови нейронних зв'язків у мозку, діти, на думку вчених, мають гратися різноманітними способами якомога більше і частіше в скількимого різноманітному середовищі [20].

Значний потенціал гри для особистісного розвитку дитини визначає важливість застосування особистісного підходу до створення умов для діяльності дітей у предметно – ігровому середовищі та практичного використання у його просторі особистісно орієнтованих технологій. Зокрема, виділимо концептуальне розуміння ініціативи граючих як особистісного прояву, на якому наголошує Т. Піроженко [17], і яке нині стверджено у Базовому компоненті дошкільної освіти, де ігрова компетентність подана як здатність дитини до вільної, емоційно насиченої, спонтанної активності з власної ініціативи [4].

До вивчення проблеми створення і функціонування предметно – ігрового середовища у вимірі особистісного підходу нас підводить й те, що спільна ігрова діяльність є найвищим за складністю рівнем міжособистісної взаємодії між дітьми. У такій взаємодії знаходять свій

вияв як ігрові, так і реальні взаємини, для яких важливо досягати взаєморозуміння: виробляти спільне бачення завдань і конкретної ситуації, досягати згоди в цілях і намірах, узгоджувати свої дії. Специфіка міжособистісної та ігрової взаємодії у просторі предметно – ігрового середовища також виявляється у тому, що її учасники постійно знаходяться у просторовій близькості, яка має як свої переваги: можливість бачити, чути, торкатися одне одного, легко здійснювати зворотний зв'язок, так і викликати певні труднощі. Тому правильно задані обставини просторової організації предметно – ігрового середовища – комплексу просторових умов і способів їх організації та використання сприятимуть позитивному перебігу спільної діяльності різних за чисельністю груп дітей, а, отже, їхній різноаспектній взаємодії.

Теоретико-технологічні засади особистісно орієнтованого підходу та сутність особистісно орієнтованих виховних технологій глибоко розкриті у роботах І. Бежа [6; 7]. Вчений визначає такі технології як своєрідні проекти і щодо виховних цілей, і щодо педагогічних способів їх досягнення [6, с. 175], та наголошує на тому, що особистісний момент утворює центр особистісно розвивальних технологій [6, с. 179].

Мета та завдання. Мета статті – вивчити стан розробленості у дошкільній педагогіці особистісно орієнтованих технологій, виділити параметри їх відбору для застосування у межах предметно – ігрового середовища; визначити необхідні трансформації всередині середовища, що зумовлені практичною реалізацією особистісно орієнтованих технологій.

Методи дослідження. Провідні методи проведеного дослідження: аналіз психологічної і педагогічної літератури з метою виявлення представленості в ній досліджень з проблеми проектування предметно – ігрового середовища та стратегій реалізації особистісно орієнтованого підходу; систематичний пошук і відбір досліджень, в яких особистісно орієнтований підхід реалізований як цілісна особистісно орієнтована технологія. Методика дослідження включає: виділення параметрів відбору особистісно орієнтованих технологій на основі опосередкованого умовиводу, моделювання змін, необхідних для реалізації особистісно орієнтованих технологій у просторі предметно – ігрового середовища, формулювання висновків.

Результати дослідження. Фундаментальним підґрунтям особистісно орієнтованого підходу є положення особистісного підходу, в якому синтезовано положення індивідуально-психологічного, соціально-психологічного, вікового, діяльнісного, системно-психологічного

підходів. Як певний напрям у науці, особистісний підхід має відповідні етапи становлення. Зокрема, В. Рибалка в розвитку особистісного підходу виділяє особистісно доцентровану та особистісно відцентровану тенденції. Особистісно доцентрована тенденція, на думку вченого, виявляється в концентрації підходів-складників при визначенні глибинної системно-психологічної сутності особистості. Особистісно відцентрована – представлена різними видами особистісно орієнтованих підходів, що зорієнтовані на окремі особистісні якості в контексті цілісної особистості [19, с. 79].

Розвиваючи теорію особистісно орієнтованого виховного процесу, І. Бех наголошує на тому, що «лише особистісно орієнтованому вихованню під силу досягнення особистісно розвивальної мети, бо воно спрямоване на усвідомлення вихованцем себе як особистості, на його вільне і відповідальне самовираження» [6, с. 37]. Проведений аналіз визначених вченим характеристик особистісно орієнтованого виховання дає змогу виділити його ключові поняття і вектори, а саме: «утвердження людини як найвищої цінності», «усвідомлення вихованцем себе як особистості», «поважливе, доброзичливе ставлення до дитини», «право на свободу вибору ціннісної позиції», «врахування гідності і права бути особистістю», «залучення всіх компонентів структури особистості (свідомості, емоцій, волі)», «моделювання ситуацій вільної, творчої співпраці», «можливість самостійно приймати рішення і поводитися згідно них» [6, с. 37–42]. Виділені аспекти особистісно орієнтованого формуючого експерименту дають змогу схарактеризувати його через ставлення педагога до вихованця й акцентують увагу на формуванні таких особистісних якостей, як: самосвідомість, гідність, самостійність, відповідальність, свобода особистості.

Реалізація означеного трактування особистісно орієнтованого підходу закладена у Базовому компоненті дошкільної освіти у його першій [10] втілена у наступних редакціях Державного стандарту дошкільної освіти [3; 4]. Так, у редакції Базового компонента дошкільної освіти 2012 р. [3] визначено, які базові якості особистості мають бути сформовані в дитини на кінець дошкільного періоду життя, а саме: довільність, самостійність і відповідальність, креативність, ініціативність, свобода поведінки і безпечність, самосвідомість, самоставлення, самооцінка [3]. У Державному стандарті редакції 2021 р. [4] визначено основні особистісні якості, а саме: самостійність, відповідальність, працелюбність, лідерство, людяність, спостережливість, справедливість, ініціативність, активність, креативність. Така особистісна якість як лідерство введена у перелік базових особистісних якостей дошкільника вперше. У зв'язку з цим наведемо результати дослідження М. Ставанс,

Г. Дізэндрук, у ході якого з'ясовано, що в уявленнях дітей про лідерів ця особистісна якість пов'язана з відповідальністю [21].

Проведене дослідження дає змогу виділити параметри відбору технологій як особистісно орієнтованих для їх застосування у просторі предметно – ігрового середовища, а саме:

1. Предметна спрямованість технології на структури особистості дошкільника (світогляд, спрямованість, базові якості особистості, соціально-моральні риси, самосвідомість, емоційно-вольова сфера, потребнісно-мотиваційна сфера, особистісний досвід, компетентності, сфера спілкування з дорослими і однолітками).

2. Структурна завершеність технології, яка дає змогу реалізувати її як формувальний експеримент.

3. Передбачення реалізації технології на засадах організації міжособистісної взаємодії педагога з дітьми у супроводі емоційно підтримуючої мовленнєвої комунікації, яка протистоїть суворій алгоритмізації педагогічних дій як обов'язкової умови впровадження технології.

4. Гнучкість технології: наявність варіантів індивідуалізованого і рівнів диференційованого застосування.

5. Співвіднесеність змісту технології зі змістом предметно – ігрового середовища: наявним обладнанням, переліком іграшок, матеріалів, їх спрямованістю, видами ігрової діяльності, які в ньому розгортаються.

У створеній нами сукупності параметрів, які характеризують технологію як особистісно орієнтовану, інтегровано: наукові уявлення про структуру особистості – 1 параметр; вимоги до структури педагогічної технології – 2 параметр; стратегії, форми, методи, способи реалізації особистісно орієнтовано підходу – 3, 4 параметри; позицію визнання необхідності досягати необхідного співвіднесення технології зі специфікою предметно – ігрового середовища – 5 параметр. Підкреслимо, що другому параметру найбільшою мірою відповідають технології, які пройшли експериментальну апробацію в освітньому процесі закладу дошкільної освіти в рамках наукового експерименту [1; 2; 8; 18] та ін. Однак, важливо зауважити, що лише розроблену з дотриманням структурної цілісності технологію можна кваліфікувати як повноцінну педагогічну технологію, яку можна реалізувати як формувальний експеримент. Виключенням є 3-ій параметр: технології, які не включають опис взаємодії і спілкування педагога з дітьми в процесі її впровадження, можуть

бути доповнені технологією особистісно розвивального професійно-мовленнєвого спілкування вихователя з дітьми [11].

Реалізація особистісно орієнтованих технологій у предметно – ігровому середовищі потребує проведення у ньому певних змін й дотримання відповідних правил. Виділимо найголовніші.

1. Розташовувати предметно – ігрове середовище у кращих просторових умовах, раціонально використовуючи його простір для безпосередньої ігрової взаємодії, зручного розміщення в ньому різних за чисельністю груп граючих дітей.

2. Забезпечувати мобільність осередків у межах середовища, можливості для їх швидкої трансформації під впливом дітей: з їхньої ініціативи; за активної участі дітей; шляхом самостійних перетворювальних дій.

3. Запроваджувати у предметно – ігровому середовищі діапазон свобод, виборів, а також діапазон відповідальності дітей.

4. Втримувати баланс між ігровою діяльністю, яка виникає з ініціативи дітей та ініціативи педагога, спонтанною активністю дітей та професійним діями, спрямованими на змістове збагачення ігор, розширення світоглядних уявлень, підвищення рівня рольової і міжособистісної взаємодії.

5. Забезпечувати наповнення іграшковими наборами, матеріалами, посібниками, використання яких передбачає одночасні дії підгрупи дітей з метою актуалізації навичок міжособистісної взаємодії.

6. Передбачувати необхідний ресурс іграшок і матеріалів для одноосібних ігор і занять, а також усамітнені місця для них.

7. На основі вивчення ігрових уподобань і виборів створити індивідуальні переліки іграшок і матеріалів, з якими найчастіше взаємодіють діти. З метою ампліфікації розвитку передбачувати індивідуальні альтернативні пропозиції для дітей.

8. Враховувати склад вікової групи за статтю, передбачувати наявність необхідної кількості іграшок і наборів матеріалів, які обирають переважно хлопчики, переважно дівчатка й тих, які обирають й ймовірно одночасно і хлопчики, і дівчатка.

Обговорення. Стрижнем гуманістично-інноваційного типу освітньої парадигми є особистісно орієнтований підхід. Дослідники особистісно-орієнтованого підходу вказують на те, що практично він втілюється через стратегії: суб'єкт-суб'єктної взаємодії і спілкування; врахування вікових і індивідуальних особливостей, інтересів, здібностей;

розкриття і реалізацію особистісного потенціалу; розвиток особистісних якостей. Виділено такі напрями тлумачення особистісно-орієнтованого підходу, як: етико-гуманістичний принцип спілкування педагога і вихованця; синтез напрямів педагогічної діяльності навколо її головної мети – особистості; свобода особистості в освітньому процесі; надання пріоритету індивідуальності в освіті; розвиток і саморозвиток особистісних властивостей індивіда [12].

З опертям на дослідження В. Рибалки [19, с. 79], вважаємо, що особистісно орієнтовані підходи множинні. З огляду на структуру педагогічної технології, до якої входять: концептуальні основи, змістова і процесуальна – технологічна частина, організація навчального або виховного процесу, методи і форми роботи педагога; діагностика навчального або виховного процесу [5; 15], та становлення особистісного підходу як певної сукупності концептуальних і методичних засобів [19, с. 82], конкретні особистісно орієнтовані підходи ми розглядаємо як спеціальні – цілісні особистісно орієнтовані технології.

Означений підхід відстежуємо і в дошкільній освіті. Так, на думку О. Рейпольської, реалізація особистісно орієнтованого підходу спирається на віднаходження позитивних якостей і здібностей кожної дитини, психолого-педагогічну діагностику її розвитку; урахування індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку [18]. Водночас розробникам технологій для дошкільної освіти необхідно враховувати те, що формувальний експеримент є умовою інноваційної виховної технології, яку визначив І. Бех [7, с. 35].

Враховуючи вищевикладене для відбору розроблених в дошкільній педагогіці особистісно орієнтованих технологій з метою їх застосування у просторі предметно – ігрового середовища нами виділено сукупність якісних параметрів. Сутність їх одночасного застосування полягає у тому, що стратегії реалізації особистісно орієнтованого підходу не розглядаються окремо одна від одної. Найсуттєвіші з них окреслено як сукупність обов'язкових принципів, які поєднуються і застосовуються у межах конкретної технології. Обов'язковим параметром є співвіднесеність технології з особливостями простору предметно – ігрового середовища.

Вважаємо, що за означеного підходу ідеї вчених, які досліджують педагогічну технологію, її структурні компоненти, особливості втілення особистісно орієнтованого підходу, знайшли свій подальший розвиток.

Для того, щоб предметно-ігрове середовище стало простором реалізації особистісно орієнтованих технологій також важливо застосовувати суб'єкт-середовищний підхід, згідно з

яким середовище розглядається і як засіб й чинник розвитку, а також продукт активності суб'єктів освітнього процесу.

Висновки. Предметно – ігрове середовище є одним з найбільш специфічних складників розвивального середовища закладу дошкільної освіти. Воно найбільшою мірою враховує і відображає вікові особливості дитини-дошкільника: її картину світу, потреби, інтереси, провідну діяльність. Водночас діяльність дитини у предметно – ігровому середовищі яскраво виражає її індивідуальність, демонструє рівень актуального особистісного розвитку, стійкість або ситуативність ігрових пріоритетів, переваг у виборі партнерів для гри та спілкування.

Під особистісно орієнтованою розуміємо педагогічну технологію, технологічним об'єктом якої є процес, спрямований на певний складник чи вимір психологічної структури особистості у формі якості, риси, діяльності, здібностей, способів спілкування, самовираження, самоставлення. Таке визначення технології передбачає її реалізацію як формувального впливу, що висуває вимоги до структурної завершеності, методичної розробленості технології з урахуванням всіх компонентів педагогічної дії. Водночас особистісно орієнтована технологія не є алгоритмом неухильних дій педагога, а формою суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дитиною.

У предметно – ігровому середовищі створено найкращі умови для реалізації особистісно орієнтованих технологій завдяки спільній для них спрямованості на забезпечення розвитку особистості дитини-дошкільника. Водночас для оптимального застосування особистісно орієнтованої технології у середовищі мають бути здійснені певні трансформації. Воно має бути гнучким, мобільним, легко піддаватись змінам від часткового оновлення до суттєвих трансформацій і проектування в його фізичному просторі принципово нового, варіативного середовища. Врегулювати зустрічні узгоджувальні дії, що уможливають застосування особистісно орієнтованих технологій в предметно – ігровому середовищі покликані такі принципи, як: універсальності, гендерної змістової різноманітності, індивідуалізації і диференціації; варіативності; трансформації і мобільності; свободи і відповідальності, самостійності, ініціативності та активності.

Список використаних джерел

1. Агіляр Туклер В. В. Виховання ініціативності дітей старшого дошкільного віку в сюжетно-рольовій грі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.0008. Київ, 2020. 23 с.
2. Айзенбарт М. М. Формування соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.08. Одеса, 2016. 20 с.
3. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). / Богуш А. М. та ін. ; науковий керівник А. М. Богуш. К, 2012. 26 с.
4. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція від 12.01.2021. № 33. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 01.07 2017).
5. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.
6. Бех І. Д. Виховання особистості. У 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь, 2003. 278 с.
7. Бех І. Д. Виховання особистості. У 2 кн. Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. Київ: Либідь, 2003. 344 с.
8. Виховуємо базові якості особистості старшого дошкільника в умовах ДНЗ / Г. Беленька та ін. ; за заг. ред. Н. Гавриш Харків: Мадрид, 2015. 220 с.
9. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 01.07 2017).
10. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: наук.-метод. посібник / наук. ред. О. Л. Кононко. Київ: Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. 243 с.
11. Луценко І. О. Дитина і дорослий: вчимося спілкуватись. Готуємося до мовленнєвого спілкування з дошкільниками. 2-ге вид., перероб і доповн. Київ: Світич, 2013. 208 с.
12. Лозова В. І. Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія / за заг. ред. Харків: Вид-во Віровець А. П. «Апостраф», 2012. 348 с.
13. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. Москва; Нижний Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы. 2002. 157 с.
14. Новоселова С. Л. Развивающая предметная среда: методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах. Москва: Центр инноваций в педагогике, 1995. 64 с.
15. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УПВ. Москва: НИИ школьных технологий, 2005. 288 с.
16. Петровский В. А., Кларина Л. М., Смывина Л. А., Стрелкова Л. П. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. Москва: Научно-методическое объединение «Творческая педагогика» «Новая школа». 1993. 102 с.
17. Піроженко Т. О. Ігрова діяльність дошкільника : молодший дошкільний вік. Київ : Генеза. 2016. 88 с.
18. Рейпольська О. Д. Теоретико-методичні засади формування у дошкільників ціннісного само ставлення: автореф. дис. ... доктора пед. наук. Київ, 2021. 40 с.
19. Рибалка В. Методологічні проблеми наукової психології: монографія. Київ: ІПОД НАПН України. 2017. 144 с.
20. Hüther G., Quarch C. Rettet das Spiel! Weil Leben mehr als Funktionieren. ist München: Hanser Verlag, 2016. 224 s. Hüther G., Quarch C. Save the game! Because life is more than functioning. Munich: Hanser Verlag, 2016. 224 p.
21. Stavans M., Diesendruc G. Children Hold Leaders Primarily Responsible, Not Entitled. Child Developmet, 2021. 92(1). P. 308-323. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.13420> URL: <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cdev.13420>

References

1. Ahiliar Tukler, V. V. (2020). *Vykhovannia initsiatyvnosti ditei starshoho doshkilnoho viku v siuzhetno-rolovii hri* [Education of initiative of children of senior preschool age in a plot-role game] (Dissertation Abstract, Kyiv).
2. Aizenbart, M. M. (2016). *Formuvannia sotsialno-komunikatyvnoi kompetentsii ditei starshoho doshkilnoho viku v protsesi ihrovoi diialnosti* [Formation of social and communicative competence of children of senior preschool age in the process of game activity] (Dissertation Abstract, Odesa).
3. Bohush, A.M. (Ed.). (2012). *Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (nova redaktsiia)* [Basic component of preschool education (new edition)]. Kyiv.
4. *Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity) nova redaktsiia* [Basic component of preschool education (State standard of preschool education) new edition]. 12.01.2021. № 33. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
5. Bepalko, V. P. (1989). *Slagaemye pedagogicheskoi tekhnologii* [The components of pedagogical technology]. Moscow: Pedagogika.
6. Bekh, I. D. (2003). *Vykhovannia osobystosti. Kn.1. Osobystisno oriientovanyi pidkhid: teoretyko-tekhnolohichni zasady* [Education of personality. Book 1. Persona-oriented approach: Theoretical and technological principles]. Kyiv: Lybid.
7. Bekh, I. D. (2003). *Vykhovannia osobystosti. Kn.2. Osobystisno oriientovanyi pidkhid: naukovopraktychni zasady* [Education of personality. Book 2. Persona-oriented approach: Scientific and practical principles]. Kyiv: Lybid.
8. Havrysh, N. (Ed.). (2015). *Vykhovuemo bazovi yakosti osobystosti starshoho doshkilnyka v umovakh DNZ* [Educate the basic personality traits of a senior preschooler in a institution of preschool education]. Kharkiv: Madryd.
9. *Pro osvitu: Zakon Ukrainy* [On education: Law of Ukraine]. 05.09.2017 № 2145-VIII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
10. Kononko, O. L. (Ed.). (2003). *Komentar do Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity v Ukraini* [Commentary on the Basic component of preschool education in Ukraine]. Kyiv: Red. zhurn. «Doshkilne vykhovannia».
11. Lutsenko, I. O. (2013). *Dytyna i doroslyi: vchymosia spilkuvatys. Hotuiemosia do movlennievoho spilkuvannia z doshkilnykamy* [Child and adult: learning to communicate. We are preparing for speech communication with preschoolers] (2nd ed.). Kyiv: Svitych.
12. Lozova, V. I. (2012). *Naukovi pidkhody do pedahohichnykh doslidzhen* [Scientific approaches to pedagogical research]. Kharkiv: Vyd-vo Virovets A. P. «Apostraf».
13. Manuilov, Yu. S. (2002). *Sredovoi podkhod v vospitaniuu* [Environmental approach in education]. Moscow; Nizhny Novgorod: Izd-vo Volgo-Viatskoi akademii gosudarstvennoi sluzhby.
14. Novoselova, S. L. (1995). *Razvivaiushchaia predmetnaia sreda: metodicheskie rekomendatsii po proektirovaniuu variativnykh dizain-proektov razvivaiushchei predmetnoi sredy v detskikh sadakh i uchebno-vospitatelnykh kompleksakh* [Developing subject environment: guidelines for the design of variable design projects of the developing subject environment in kindergartens and educational complexes]. Moscow: Tsentr innovatsii v pedagogike.
15. Selevko, G. K. (2005). *Pedagogicheskie tekhnologii na osnove aktivizatsii, intensifikatsii i effektivnogo upravleniia UPV* [Pedagogical technologies based on the activation, intensification and effective management of UPV]. Moscow: NII shkolnykh tekhnologii.
16. Petrovskii, V. A., Klarina, L. M., Smyvina, L. A., & Strelkova L. P. (1993). *Postroenie razvivaiushchei sredy v doshkolnom uchrezhdenii* [Creating a developmental environment in a preschool institution]. Moscow: Nauchno-metodicheskoe obiedinenie «Tvorcheskaia pedagogika» «Novaia shkola».
17. Pirozhenko, T. O. (2016). *Ihrova diialnist doshkilnyka: molodshyi doshkilnyi vik* [Play activity of the preschooler: Junior preschool age]. Kyiv: Heneza.
18. Reipolska, O. D. (2021). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannia u doshkilnykiv tsinnisnoho*

samo stavlennia [Theoretical and methodological principles of formation of preschool values of self-attitude]. (Dissertation Abstract, Kyiv).

19. Rybalka, V. (2017). *Metodolohichni problemy naukovoï psykholohii* [Methodological problems of scientific psychology]. Kyiv: IPOOD NAPN Ukrainy.

20. Hüther, G., & Quarch, C. (2016). *Rettet das Spiel! Weil Leben mehr als Funktionieren* [Save the game! Because life is more than functioning]. Munich: Hanser Verlag.

21. Stavans M., Diesendruc G. (2021). Children hold leaders primarily responsible, not entitled. *Child Developmet*, 92(1), 308-323. <https://doi.org/10.1111/cdev.13420>

Iryna Lutsenko,

*Doctor of Sciences in Education, Professor,
Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine,
Kyiv*

SUBJECT-GAME ENVIRONMENT AS A SPACE OF IMPLEMENTATION OF PERSON-ORIENTED TECHNOLOGIES

Abstract. *The relevance of the topic of the article is determined by the importance of the subject-game environment as the most specific component of the developmental environment of preschool education for the development of the preschooler's personality. The author substantiates the expediency of applying a person-oriented approach to creating conditions for children in the subject-game environment. Specific person-oriented approaches are considered as special holistic person-oriented technologies.*

The purpose of the study is to study the state of development of such technologies in preschool education and to highlight the parameters of their selection for using within the subject-game environment.

Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the following parameters of technology selection are identified: 1) Subject orientation of technology on the preschooler's personality structure; 2) Structural completeness of technology that allows to implement it as a formative experiment; 3) Implementation of technology on the basis of organization of interpersonal interaction between teacher and children accompanied by emotionally supportive speech communication, which opposes the rigid algorithmization of pedagogical actions as a prerequisite for the introduction of technology; 4) Flexibility of technology: the availability of options for individualized and levels of differentiated application; 5) Correlation of the content of technology with the content of the subject-game environment: the available equipment, the list of toys, materials, their orientation, the types of game activities that unfold in it. The article presents examples of person-oriented technologies that meet the selected parameters; the necessary transformations within the subject-game environment which are caused by practical realization of person-oriented technologies are defined.

Key words: *game, interpersonal interaction, personal qualities, person-oriented technology, subject-game environment.*

Стаття надійшла до редакції 29.07.2021.
Стаття прийнята до публікації 06.09.2021.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2021-25-1-250-258>

УДК [37.091.4:172.12]:-057.87-378

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2900-020X>

*Іраїда Мальцева,
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського»,
м. Київ*

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ В США

Анотація. У статті висвітлено генезу становлення американської громадянської освіти та узагальнено її основні здобутки у вищій школі США сьогодення. Зазначено, що США є країною з найстарішою у світі конституційною демократією із розвиненими політичними інститутами, філософські основи яких слугують взірцем для наслідування, а педагогічний досвід у сфері громадянської освіти – корисним для вивчення й осмислення. Окреслено внесок галузі права в становлення громадянської освіти в США та забезпечення її якісно новим вектором розвитку. Наголошено, що в конституційній демократії ефективна громадянська освіта є необхідністю, оскільки вона забезпечує розвиток здатності критично мислити і свідомо діяти в плюралістичному світі, а також компетентну та відповідальну участь у житті і місцевій громаді, і держави. Окреслено, що активна громадянська залученість студентської молоді вимагає набуття громадянських знань, розвитку інтелектуальних та «м'яких навичок», а також певних рис характеру, зокрема моральних, та обґрунтованої прихильності до фундаментальних цінностей і принципів американської конституційної демократії. Виявлено, що громадянська освіта у США на основі інтелектуальних і демократичних традицій, що пов'язують сучасну епоху з історією становлення американської держави, є базисом демократії країни та розвитку соціальної відповідальності її громадян. Узагальнено, що в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. у США спостерігається збільшення участі студентської молоді, викладачів університетів і коледжів, представників юридичної професії та інших волонтерів державного та приватного секторів у громадському та політичному житті американського суспільства, що відповідно сприяє значному вдосконаленню змістово-організаційних аспектів громадянської освіти, що забезпечується якістю навчальних матеріалів, упровадженням інтерактивних методів навчання та підготовкою викладачів для цієї освітньої сфери.

Ключові слова: громадянська освіта, громадянська залученість, громадянські знання, вища школа США, інтерактивна методика, навчальна програма.

© *Іраїда Мальцева, 2021*

Вступ. В умовах модернізації вищої школи України та її інтеграції у світове освітнє середовище зростає роль виховання соціально відповідальної особистості, яка критично мислить, бере активну участь у суспільному житті та здатна до самовдосконалення і самоствердження, що в цілому забезпечує зміцнення національної єдності та консолідації українського суспільства. Необхідність встановлення зв'язку вищої освіти з розвитком громадянського суспільства, залучення студентської молоді до активної суспільно значущої діяльності зазначено в положеннях «Концепції громадянського виховання особистості в

умовах розвитку української державності» (2000), «Концепції національного виховання студентської молоді» (2009), «Концепції розвитку громадянської освіти в Україні» (2018), «Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України» (2019), проекту «Стратегії розвитку громадянської освіти на період до 2030 року» (2020), Закону України «Про вищу освіту» (2014).

З метою перетворення української вищої освіти на стратегічний ресурс розвитку українського демократичного суспільства зростає потреба у творчому осмисленні передового зарубіжного педагогічного досвіду у сфері громадянської освіти. У зв'язку з цим корисним для вивчення є досвід США, країни з найстарішою у світі конституційною демократією з розвиненими політичними інститутами, філософські основи яких слугують взірцем для наслідування. Американські студенти не лише вивчають теоретичні засади демократії, а й водночас виконують суспільно значущу діяльність на благо і громади, і держави.

Упродовж останніх років в українському науково-педагогічному середовищі зростає інтерес до проблематики громадянської освіти в Україні та за кордоном. Різні аспекти аналізованої освітньої сфери досліджували В. Барабаш [1], К. Журба та О. Докукіна [2], О. Зарва [3], С. Федоренко та Ю Шаранова [5] та ін.

Наукові здобутки американських дослідників (Дж. Бенкс (J. Banks) [7], Д. Бутін (D. Butin) [9], Р. Буттс (R. Butts) [10], Р. Ніємі (R. Niemi) та Дж. Джун (J. Junn) [12] та ін.) спрямовані на вивчення ціннісних ідеалів громадянської освіти США, організаційно-методичні особливості поєднання навчально-пізнавальної та громадської діяльності американських студентів.

Мета та завдання. *Мета статті* – висвітлити деякі аспекти становлення та розвитку громадянської освіти в США. Реалізації мети передбачає розв'язання таких *завдань*: 1) розглянути генезу становлення американської громадянської освіти; 2) вивчити й узагальнити внесок представників юриспруденції в розвиток якісної громадянської освіти в США в 1960 рр.; 3) проаналізувати та узагальнити здобутки американської громадянської освіти сьогодення.

Методи дослідження. Під час написання статті застосовано комплекс теоретичних методів дослідження: *аналіз та узагальнення* філософської, історичної, педагогічної, психологічної, соціологічної літератури США про громадянську освіту США з елементами індукції і дедукції для характеристики стану розробленості проблеми дослідження;

конструктивно-генетичний метод – для виявлення генези становлення й розвитку американської громадянської освіти; аналіз і синтез – для визначення вихідних положень статті.

Результати дослідження. Американська громадянська освіта започаткована у кінці XIX ст. з метою асиміляції іммігрантів з пануючою тоді на теренах США північноєвропейською культурою з її юдеохристиянським, греко-римським та англо-американським (у законодавстві та уряді) корінням. Ранні освітні ініціативи, які іноді називають громадянською освітою-«скороваркою» (“pressure cooker” civic education), були, як правило, катехитичними та нудними, але вони продовжувались більше ніж півстоліття, підкріплені патріотичною ейфорією двох світових війн та менталітетом «кругом вороги» перших років холодної війни [13].

Слід зазначити, що в 20-х рр. XX ст. вища школа США почала звертати більше уваги на громадянську освіту студентів. Одним з перших таких закладів вищої освіти став у 1920 р. Колумбійський коледж, де було започатковано міждисциплінарну навчальну дисципліну «Сучасна цивілізація», що ґрунтувалася на обговоренні актуальних процесів і явищ соціокультурного життя американського суспільства зокрема та світу загалом [6, с. 159]. У 1923 р. в Стенфордському університеті було впроваджено громадянознавчу дисципліну «Проблеми громадянськості» (The Problems of Citizenship), спрямовану на вивчення основних політичних, соціальних та економічних проблем американського народу. І впродовж 1927–1928 рр., звертаючи особливу увагу на громадянську освіту студентів, у близько шістдесяти закладах вищої освіти США було введено навчальні дисципліни громадянознавчого спрямування для студентів першого року навчання [6].

У 60-х рр. XX ст. змінився вектор розвитку громадянської освіти. Війна у В'єтнамі, а потім і Вотергейт принесли американському народу розчарування, бунти, втрату віри в традиційні інституції та політичних лідерів своєї держави, ослаблення панівної в американському соціумі культури та ідею мультикультуралізму. Рух за громадянські права та відкриття кордону для іммігрантів з усіх куточків земної кулі створили мультикультурне суспільство, багато в чому не синхронізоване із основними загальними американськими цінностями, які визначали громадянську освіту на початку XX ст. На переконання Ч. Квіглі [13], у 50-60-х рр. XX ст. громадянська освіта у США не відзначалася своєю увагою до реалій американської політичної історії чи сучасних подій. Вона також не стимулювала

інтерес студентської молоді до здобуття громадянських знань. Здебільшого навчальні програми в той час не були розробленими у такий спосіб, щоб розвивати у студентів вдумливу оцінку їхньої спадщини та американської системи упорядкованої свободи. Більшість текстів з громадянської освіти містили зображення формальної структури федерального уряду США, схеми про те, як законопроект стає законом, а іноді й ідеалізовані портрети героїв американської політичної історії. Найпоширенішим методом викладання були лекції, і більша увага приділялася запам'ятовуванню фактів, аніж дослідженню та дискусії [13].

Саме в 60-х рр. XX ст. в США розпочинається рух за вдосконалення громадянської освіти в країні. Розпочали цей загальнонаціональний рух адвокати. Так, суперечки щодо рішень суду Воррена (період в історії Верховного суду США, протягом якого граф Воррен виконував обов'язки голови суду) вказували на низький рівень розуміння громадськістю Конституції США та ролі судів. Тому на початку 1960-х рр. суддя Бреннан та інші зацікавлені представники цієї професії, включаючи представників низки юридичних шкіл, Американської асоціації адвокатів та суддів, зібралися задля розгляду питання щодо розуміння та сприйняття громадськістю американської системи правосуддя. Ключові учасники цієї зустрічі, повернувшись до своїх штатів, взяли на себе керівну роль у започаткуванні багатьох програм громадянської освіти адвокатських колегій та судів, юридичних факультетів, які існують [13].

Цінність внеску американської галузі права полягала не лише у зверненні уваги на необхідність поліпшення освіти у сфері громадянського суспільства, уряду, політичної історії та права; це також допомогло вирішити деякі проблеми вдосконалення попередніх навчальних програм громадянської освіти. Акцент було зроблено на проєктну діяльність студентів, дискусії та дебати в аудиторії під час занять. Сучасні педагоги [4; 5; 7; 9; 10; 13] переконані, що використання інтерактивної методики сприяло і продовжує сприяти розвитку аналітичних і комунікативних навичок студентів. Використання імітаційних судових розглядів, спірних судів, арбітражних та посередницьких слухань та іншого моделювання судових процедур сприяє розвитку навичок критичного мислення студентів та стимулює їхній інтерес до американської системи правосуддя та водночас вдячність за її демократичність. Рольові ігри – міські збори, слухання законодавчих та адміністративних питань, створення коаліції тощо – і сьогодні допомагають розвинути в студентів розуміння

американських політичних інститутів і процедур, а також сформувати навички активної громадянської залученості.

І сьогодні в США існує велика кількість державних і місцевих проєктів з громадянської освіти, багато з яких ініційовані адвокатськими товариствами (в Арізоні, Каліфорнії, Флориді, Іллінойсі, Індіані, Кентуккі, Міссурі, Нью-Йорку, Огайо, Оклахомі, Південній Кароліні та Техасі), допоміжними організаціями адвокатів та судами. Ці проєкти є базою для розширення громадянської освіти по всій країні.

Професор Р. Броуді [8] зі Стенфордського університету вивчав вплив розробленої на основі концепції політичної толерантності навчальної програми «Ми народ ...» (We the People...) на розвиток політичної толерантності американської молоді. Дослідження Р. Броуді продемонструвало, що молодь, яка взяла участь у зазначеній навчальній програмі, розвивала сильнішу прихильність до політичних переконань, ставлення та цінностей, необхідних для функціонування демократії, ніж більшість дорослих та інших студентів [8]. Залалом значення концепції політичної толерантності полягає в тому, що, хоча панування більшості є основним принципом демократії, без уваги до прав тих, хто в меншості, воно може переродитися в тиранію. Політична толерантність означає повагу громадян до політичних прав та громадянських свобод усіх без виключення людей у суспільстві [8]. Таким чином, метою громадянської освіти є підвищення політичної толерантності молоді.

Цікавою, на наш погляд, є навчальна програма «Вуличне право» (Street Law), яка розпочалася в юридичному центрі Джорджтаунського університету більше 40 років тому, коли студенти факультету права розробили практичний курс з права для викладання у державних школах округу Колумбія. Ця навчальна програма продовжує успішно діяти і сьогодні, будучи зорієнтованою на витоки американської демократії та права людини. Навчальні матеріали програми «Вуличне право», вперше опубліковані в 1975 р., забезпечують розвиток у підростаючого покоління навичок критичного мислення, співпраці та вдосконалення комунікативних навичок і здатності до проактивної участі у житті суспільства. Зараз у своєму п'ятому виданні «Вуличне право» разом із повним набором навчальних завдань використовується в класах середньої школи у кожному штаті [13].

Слід наголосити, що сьогодні подібні до вказаної вище фундаментальні навчальні програми з громадянської освіти також можна знайти в інших закладах вищої освіти США, таких як юридична школа Камберленда в Алабамі (Cumberland School of Law in Alabama),

Гарвардський університет (Harvard University), Університет Індіани в Блумінгтоні (Indiana University at Bloomington), юридична школа Льюїса та Кларка (Lewis and Clark Law School), Університет штату Огайо (Ohio State University), Коледж ім. Рассела Сейджа (Russell Sage College), Університет Джорджії (University of Georgia).

Таким чином, сьогодні американська громадянська освіта в умовах демократії – це підготовка підростаючого покоління до підтримки та посилення самоврядування. Демократичне самоврядування означає участь громадян у житті місцевої громади та держави на основі усвідомленого, критичного осмислення. У конституційній демократії ефективна громадянська освіта є необхідністю, оскільки вона забезпечує розвиток здатності критично мислити і свідомо діяти в плюралістичному світі, а також компетентну та відповідальну участь у житті і місцевої громади, і держави. Така участь вимагає набуття громадянських знань, розвитку інтелектуальних та «м'яких навичок», а також певних рис характеру, зокрема моральних та обґрунтованої прихильності до фундаментальних цінностей і принципів американської конституційної демократії. Громадяни повинні знати та розуміти такі основні теми: природа громадянського життя, політика та уряд, а також чому політика та уряд є необхідними; цілі уряду; істотні характеристики обмеженого та необмеженого уряду; характер і цілі конституцій та альтернативні способи організації конституційних урядів. історичні, філософські та економічні основи американської політичної системи; відмінні характеристики американського суспільства та політичної культури; цінності та принципи, які є основними для американської конституційної демократії, такі як права та відповідальність особи, турбота про суспільне благо, верховенство права, справедливість, рівність, різноманітність, істина, патріотизм, федералізм та поділ влади; втілення цілей, цінностей та принципів американської демократії в Конституції США; організація й особливості державного та місцевого самоврядування; місце права в американській політичній системі та як американська політична система передбачає вибір і можливості участі громадян; відношення Сполучених Штатів до інших країн та світова політика; політичне впорядкування світу і які взаємні впливи між США й іншими країнами світу; функції великих міжнародних організацій; ролі громадянина в американській демократії, включаючи розуміння того, що таке громадянськість; права та обов'язки громадян.

Обговорення. Люди, що живуть у США, не стають автоматично відповідальними й активними громадянами, вони повинні здобути громадянську освіту. Громадянська освіта в

США є важливою для підтримки конституційної демократії в країні. Бачення спільного життя у свободі, справедливості та рівності, виражене в Декларації незалежності та Конституції США, продовжує служити взірцем для людей у всьому світі. Але водночас американська демократія стикається з деякими викликами, зокрема розкол людей на чітко визначені етнічні анклавні погіршує уявлення про єдність Америки в межах різноманітності нації, а також прояви расової дискримінації, цинізму, опортунізму та відчаю в американському суспільстві [9; 11; 12], які потребують негайного та осмисленого вирішення не лише на державному, а і на місцевому рівнях.

Висновки. Таким чином, громадянська освіта у США на основі інтелектуальних і демократичних традицій, що пов'язують сучасну епоху з історією становлення американської держави, є базисом демократії країни та розвитку соціальної відповідальності її громадян. У кінці ХХ – поч. ХХІ ст. у США спостерігається збільшення участі студентської молоді, викладачів університетів і коледжів, представників юридичної професії та інших волонтерів державного та приватного секторів у громадському та політичному житті американського суспільства. Це відповідно сприяє значному вдосконаленню змістово-організаційних аспектів громадянської освіти, що забезпечується якістю навчальних матеріалів, упровадженням інтерактивних методів навчання та підготовкою викладачів для цієї освітньої сфери.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у вивченні інноваційних педагогічних технологій громадянсько-спрямованого спрямування в освітньому процесі закладів вищої освіти США.

Список використаних джерел

1. Барабаш В. Роль громадянської самосвідомості у процесі громадянського виховання особистості. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2014. Вип. 125. С. 48–52.
2. Журба К., Докукіна О. Теоретичні основи національно-патріотичного виховання школярів. *Гірська школа Українських Карпат*. 2013. № 8–9, С. 235–239.
3. Зарва О. М. Досвід громадської діяльності у процесі морального виховання американських студентів. *Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації*. 2011. № 2. С. 75–78.
4. Федоренко С. В. Громадянська освіта як чинник формування гуманітарної культури студентів вищих навчальних закладів США. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2015. Вип. 19, кн. 2. С. 330–342.
5. Федоренко С., Шаранова Ю. Практичний досвід виховання громадянськості студентів бакалаврату в США. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. Вип. 88, № 4. С. 190–200.

6. Федоренко С. В. Ретроспектива впровадження громадянознавчих дисциплін у закладах вищої освіти США. Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2021: інновації в освіті в контексті європеїзації та глобалізації. Матеріали V Міжнародної наук.-практ. конференції (Київ, 27–28 травня 2021 р.). Ін-т педагогіки НАПН України / за заг. ред. О. І. Локшиної. Тернопіль: Крок, 2021. С. 159–161.
7. Banks J. A. Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*. 2008. Vol. 37, № 3. P. 129–139.
8. Brody R. A. Secondary Education and Political Attitudes : Examining the Effects on Political Tolerance of the We the People... Curriculum. Calabasas, CA : Center for Civic Education, 1994. 121 p.
9. Butin D. W. Service-Learning in Theory and Practice. The Future of Community Engagement in Higher Education. New York : Palgrave Macmillan, 2010. 194 p.
10. Butts R. F. The Morality of Democratic Citizenship: Goals for Civic Education in the Republic's Third Century. Calabasas, CA : Center for Civic Education, 1989. 246 p.
11. Elshtain J. B. Democracy on Trial. New York : Basic Books, 1995. 153 p.
12. Niemi R. G., Junn J. Civic Education: What Makes Students Learn. New Haven and London : Yale University Press, 1998.
13. Quigley C. Civic Education: Recent History, Current Status, and the Future. *Albany law review*. 1999. Vol. 62, № 4. P. 14–25.

References

1. Barabash, V. (2014). Rol' hromadyans'koyi samosvidomosti u protsesi hromadyans'koho vykhovannya osobystosti [The role of civic self-awareness in the process of civic education of the individual]. *Scientific notes of Kirovohrad State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko. Series "Pedagogical Sciences"*, 125, 48–52. [in Ukrainian]
2. Zhurba, K., & Dokukina, O. (2013). Teoretychni osnovy natsional'no-patriotychnoho vykhovannya shkolnyariv [Theoretical foundations of national-patriotic education of schoolchildren]. *Mountain school of the Ukrainian Carpathians*, 8–9, 235–239. [in Ukrainian]
3. Zarva, O. M. (2011). Dosvid hromads'koyi diyal'nosti u protsesi moral'noho vykhovannya amerykans'kykh studentiv [Experience of public activity in the process of moral education of American students]. *Education in the region: political science, psychology, communications*, 2, 75–78. [in Ukrainian]
4. Fedorenko, S. V. (2015). Hromadyans'ka osvita yak chynnyk formuvannya humanitarnoyi kul'tury studentiv vishchyykh navchal'nykh zakladiv SSHA [Civic education as a factor in shaping the liberal humanistic culture of students of major U. S. educational institutions]. *Theoretical and methodological problems of education of children and students (Book 2)*, 19, 330–342. [in Ukrainian]
5. Fedorenko, S., & Sharanova, Yu. (2019). Praktychnyi dosvid vyhovannya gromadianskosti studentiv bakalavratu v SSHA [Practical experience of shaping undergraduate students' citizenship in the USA]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4(88), 190–200. [in Ukrainian]
6. Fedorenko, S. V. (2021). Retrospektyva vprovadzhennya hromadyanoznachykh dystsyplyn u zakladakh vyshchoyi osvity SSHA [Retrospective of the introduction of civic disciplines in higher education institutions in the United States of America]. *Pedagogical comparative studies and international education – 2021: innovations in education in the context of Europeanization and globalization: materials of the V International scientific-practical. conference (Kyiv, May 27–28, 2021)*, 159–161. [in Ukrainian]
7. Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139.
8. Brody, R. A. (1994). *Secondary Education and Political Attitudes: Examining the Effects on Political Tolerance of the We the People... Curriculum*. Calabasas, CA: Center for Civic Education.
9. Butin, D. W. (2010). *Service-Learning in Theory and Practice. The Future of Community Engagement in Higher Education*. New York: Palgrave Macmillan.
10. Butts, R. F. (1989). *The Morality of Democratic Citizenship: Goals for Civic Education in the Republics Third Century*. Calabasas, CA: Center for Civic Education.
11. Elshtain, J. B. *Democracy on Trial*. New York: Basic Books, 1995.

12. Niemi, R. G., & Junn, J. (1998). *Civic Education: What Makes Students Learn*. New Haven and London: Yale University Press.

13. Quigley, C. (1999). Civic Education: Recent History, Current Status, and the Future. *Albany law review*, 62(4), 14–25.

Iraida Maltseva,
National Technical University of Ukraine
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”,
Kyiv

FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE U. S. CIVIC EDUCATION

Abstract. *The article highlights the genesis of the formation of American civic education and summarizes its main achievements in higher education in the United States today. It is noted that the United States is the world's oldest constitutional democracy with developed political institutions, the philosophical foundations of which serve as a model to follow, and the pedagogical experience in the field of civic education is useful for study and following. The contribution of the field of law to the formation of civic education in the United States and providing it with a qualitatively new vector of development is outlined. It is emphasized that in a constitutional democracy, effective civic education is a necessity, as it provides the development of the ability to think critically and act consciously in a pluralistic world, as well as competent and responsible participation in the life of both the local community and the state. It is noted that the active civic involvement of student youth requires the acquisition of civic knowledge, the development of intellectual and “soft skills”, as well as certain character traits, including moral and reasonable adherence to the fundamental values and principles of American constitutional democracy. It has been found that civic education in the United States, based on the intellectual and democratic traditions that link the modern era with the history of the American state, is the basis of both a country's democracy and the development of social responsibility of its citizens. In the late XXth – early XXIst century in the United States, there has been an increasing participation of students, university and college professors, the legal profession, and other public and private sector volunteers in the public and political life of American society. Accordingly, it contributes to a significant improvement of the content and organizational aspects of civic education, which is ensured by the quality of educational materials, the introduction of interactive teaching methods and the training of teachers for the field of civic education.*

Keywords: *civic education, civic engagement, civic knowledge, U. S. higher education, interactive methodology, curriculum.*

Стаття надійшла до редакції 16.09.2021.
Стаття прийнята до публікації 30.09.2021.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2021-25-1-259-269>

УДК [37:005.33]:37.015.312: [057.87:373.5]:[331.54:796]

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-5214-073X>

*Валерія Масол,
аспірант Інституту проблем виховання НАПН України,
м. Київ*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ РІШУЧОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ

***Анотація.** У статті розкрито педагогічні умови виховання рішучості старшокласників у процесі занять фізичною культурою. Здійснено аналіз психолого-педагогічної літератури досліджуваного феномену й з'ясовано, що таке педагогічна умова. За допомогою критеріїв (когнітивного, емоційно-ціннісного, довільного імпульсу, діяльнісно-практичного, самоціннісного) та діагностичних методів (бесіди, опитування та онлайн-опитування, педагогічне спостереження, анкетування, диспути, тестові завдання, метод незакінчених речень, аналіз проблемних ситуацій та інших) було виявлено рівні вихованості рішучості старшокласників у процесі занять фізичною культурою (низький, середній та високий).*

Визначено, що педагогічними умовами виховання рішучості старшокласників у процесі занять фізичною культурою є: підготовка вчителів фізичної культури до впровадження методики виховання рішучості старшокласників; впровадження педагогічно доцільного змісту, видів та методів виховання рішучості старшокласників у процесі занять фізичною культурою спортивно-оздоровчої спрямованості; організація змагальної діяльності з метою формування у старшокласників мотивації до занять софтболом, гандболом, бадмінтоном, безконтактним регбі.

Зроблено висновок, що освітня робота зі здобувачами освіти старших класів має спрямовуватись на виховання морально-вольових якостей. Необхідним на уроках фізичної культури є використання змісту, форм і методів з урахуванням інтересів сучасних старшокласників. Встановлено, що виховання рішучості є актуальною проблемою, яка зумовлена потребою суспільства у самодостатній, впевненій, цілеспрямованій особистості, яка здатна брати на себе відповідальність, проявляти соціальну активність, досягати мети. Доведена ефективність використання гандболу, бадмінтону, безконтактного регбі щодо виховання рішучості.

Практичне значення даного дослідження полягає в тому, що його зміст може бути використаним педагогами, тренерами, керівниками гуртків під час організації освітньої діяльності.

***Ключові слова:** виховання рішучості, вчителі фізичної культури, тренери, педагогічні умови, старшокласники, спортивно-оздоровча робота.*

© Валерія Масол, 2021

Вступ. Вивчення психолого-педагогічної літератури свідчить, що виховання рішучості здобувачів освіти є актуальною проблемою, яка зумовлена потребою суспільства у самодостатній, впевненій, цілеспрямованій особистості, яка здатна брати на себе відповідальність, проявляти соціальну активність, досягати мети. Саме тому, незважаючи на існуючі багатоаспектні дослідження даної категорії, не можна вважати дану проблему цілком вирішеною. Отже, зазначимо, що на сьогодні відсутні дисертаційні роботи, в яких би

різнобічно обґрунтовувався освітній потенціал спортивно-оздоровчої діяльності щодо виховання рішучості старшокласників.

Мета і завдання. Метою нашого дослідження є обґрунтування педагогічних умов виховання рішучості старшокласників у процесі занять фізичною культурою.

Згідно поставленої мети вирішуються такі завдання: уточнення сутності та змісту поняття «педагогічна умова»; пошук педагогічних умов виховання рішучості старшокласників у процесі занять фізичною культурою; виявлення рівнів вихованості рішучості старшокласників у процесі занять фізичною культурою.

Методи дослідження. Для досягнення мети й розв'язання поставлених завдань дослідження використано сукупність методів: аналіз, порівняння, узагальнення, систематизація наукових джерел з досліджуваної проблеми, узагальнення емпіричних даних щодо виховання рішучості у старшокласників; діагностичні методи (бесіди, опитування та онлайн-опитування, педагогічне спостереження, анкетування, диспути, тестові завдання, метод незакінчених речень, аналіз проблемних ситуацій та інших).

Опитуванням було охоплено 271 старшокласників, 53 педагогів та керівників спортивних гуртків у закладах загальної середньої освіти м. Києва, Житомирської, Хмельницької, Чернігівської областей.

Результати дослідження. Ми погоджуємося із сучасними дослідниками, що зміст педагогічних умов полягає в сукупності взаємозалежних факторів, єдності обставин, які орієнтують учасників освітнього процесу на здійснення виховання рішучості старшокласників у процесі занять фізичною культурою й досягнення мети [2; 3; 10; 11].

Аналіз психолого-педагогічної літератури щодо проблеми виховання рішучості старшокласників у процесі занять фізичною культурою, вивчення досвіду роботи закладів загальної середньої освіти дозволив нам визначити комплекс педагогічних умов виховання рішучості старшокласників у процесі занять фізичною культурою [1; 5; 6; 7; 8; 9].

При розробці педагогічних умов виховання рішучості старшокласників було враховано: необхідність використання під час практичної роботи освітнього потенціалу спортивно-оздоровчої діяльності; забезпечення належного рівня знань та умінь старшокласників щодо досліджуваного феномену; уточнення методичного забезпечення учителів фізичної культури щодо впровадження спортивно-оздоровчої діяльності у практичну діяльність.

З метою забезпечення ефективності виховання рішучості старшокласників у процесі занять фізичною культурою було визначено такі педагогічні умови, як: *підготовка вчителів фізичної культури до впровадження методики виховання рішучості старшокласників; впровадження педагогічно доцільного змісту, видів та методів виховання рішучості старшокласників у процесі занять фізичною культурою спортивно-оздоровчої спрямованості; організація змагальної діяльності з метою формування у старшокласників мотивації до занять софтболом, гандболом, бадмінтоном, безконтактним регбі.*

Педагогічна умова «*Підготовка вчителів фізичної культури до впровадження методики виховання рішучості старшокласників*» передбачала розширення знань вчителів фізичної культури щодо впровадження методики виховання рішучості старшокласників у процесі фізичною культурою, підвищення їх професійних умінь та навичок. Це допомогло педагогам зрозуміти важливість виховання даної морально-вольової якості, отримати знання, якими методами та прийомами слід користуватися в освітній діяльності зі старшокласниками; узгодити стратегію виховної діяльності під час занять спортивно-оздоровчою роботою; набути належні уміння організації занять з фізичної культури у контексті виховання рішучості учнів старших класів; використати існуючий досвід проведення спортивно-оздоровчої роботи у процесі узгодження експериментальної методики; розширити знання про виховання рішучості старшокласників засобами спортивно-оздоровчої роботи та інше.

Ефективним у роботі з педагогами було використання науково-методичних матеріалів з проблеми дослідження, що допомогло оволодіти теорією виховання рішучості в учнів старших класів у процесі занять фізичною культурою. Ми намагалися за допомогою проведення тренінгів, показових виступів, проведення відкритих уроків доповнити освітній процес належним змістом щодо виховання рішучості старшокласників у процесі спортивно-оздоровчої діяльності.

Наприклад, на практичних заняттях були продемонстровані приклади проведення спортивно-оздоровчої роботи (софтбоул, гандбол, бадмінтон, безконтактне регбі) з використанням відповідних методів, підходів та принципів освітньої роботи, спрямованих на виховання рішучості старшокласників. Дискусії та бесіди були ефективними для уточнення набутих знань та умінь, педагоги ділилися власними здобутками та вирішували проблемні ситуації, які виникали під час впровадження методики виховання рішучості старшокласників

у процесі занять фізичною культурою.

Зазначимо, що наша увага у роботі з учителями фізичної культури зосереджувалася на ключових аспектах виховання рішучості учнів 10–11-х класів: на теорії, шляхах вирішення освітніх завдань, використання набутих знань, умінь та навичок у процесі занять софтболом, гандболом, бадмінтоном, безконтактним регбі тощо.

Застосування педагогічної умови *«Впровадження педагогічно доцільного змісту, видів та методів виховання рішучості старшокласників у процесі занять фізичною культурою спортивно-оздоровчої спрямованості»* мало на меті:

1) уточнення змісту, видів, форм і методів освітньої роботи для збагачення уявлень старшокласників про сутність основних понять досліджуваного феномену;

2) підбір педагогічного інструментарію для формування у старшокласників бажання займатися спортивно-оздоровчою діяльністю, бути рішучим; діяльності морально-вольового спрямування;

3) формування необхідних знань та умінь, які характеризують рішучу, цілеспрямовану, настійливу, терплячу особистість через залучення старшокласників до участі в спортивно-оздоровчій діяльності.

Зміст даної педагогічної умови полягав у змістово-методичному забезпеченні, що передбачало відбір адекватних змісту сучасних ефективних видів, форм і методів виховної роботи з урахуванням вікових закономірностей учнів 10–11-х класів, що сприяло активному спілкуванню, обговоренню проблемних ситуацій, вирішенню шляхів досягнення мети, осмисленню отриманих результатів спільної освітньої роботи. Слід зазначити, що старший шкільний вік є сприятливим періодом для виховання рішучості старшокласників у процесі занять фізичною культурою, оскільки у дітей цього віку активно формуються пізнавальні інтереси, моральні ідеали, самосвідомість, уміння будувати життєві плани тощо.

Також було впроваджено тематику виховних заходів для здобувачів освіти старшої школи. Наведемо приклади: у процесі розгляду теми *«Бути рішучим»* учні 10–11-х класів зрозуміли необхідність досліджуваної якості; мали змогу розповісти або показати приклади рішучості; розширювали знання, яким чином рішучість допомагає успішним спортсменам, випускникам закладу загальної середньої освіти досягати ціль. Респонденти, за допомогою інформаційних технологій здійснювали пошук цікавого, інформативного змісту про рішучість, види спортивно-оздоровчої діяльності (софтбол, гандбол, бадмінтон, безконтактне

регбі та інші). Дієвими методами були: спостереження, дискусії, переконання, доручення, метод пошуку й творчих завдань.

Метою теми *«Хочу бути рішучим»* було: домогтися розуміння старшокласниками важливості прояву морально-вольових якостей у процесі занять софтболом, гандболом, бадмінтоном, безконтактним регбі; ознайомити учасників освітнього процесу із перевагами рішучих дій під час занять визначених нами видів спортивно-оздоровчої діяльності; рішучою, але при цьому обміркованою, свідомою поведінкою тощо; довести, що рішучість є чинником досягнення мети. На організованих заняттях з обраної теми учні 10–11-х класів разом із учителями фізичної культури здійснювали ґрунтовний аналіз педагогічних ситуацій, де слід було аргументувати власну думку й розмірковувати, чому в конкретному випадку потрібно проявляти рішучість або інші морально-вольові якості (дозволялося наводити приклад із життя відомих спортсменів). При цьому старшокласники розрізняли свідому рішучість, спрямовану на користь спортивної команди (для досягнення позитивного результату), й агресивну – коли рішення приймалося на емоційному фоні, для самоствердження, на показ перед однолітками. Дієвими методами були: спостереження, опитування, дискусії, переконання, доручення, метод пошуку й творчих завдань.

Під час опрацювання теми *«Взаємодія з однолітками в непередбачуваних ігрових ситуаціях»*, старшокласники знайомилися з модельованими непередбачуваними ігровими ситуаціями, які можуть виникати під час занять софтболом, гандболом, бадмінтоном, безконтактним регбі на уроках фізичної культури. Здобувачам освіти демонструвалося, у яких конкретних випадках слід проявити рішучість, витримку, самовладання. На початку занять з обраних видів спорту учні називали складні, важко прогнозовані ігрові ситуації, після чого намагалися відтворити на практиці отримані знання й проявити рішучість. При цьому старшокласники, допомагаючи один одному (здійснюючи страховку партнерів), виконували доручені завдання й фізичні вправи. Дієвими методами були: бесіди, роз'яснення, показ, метод змагання, метод відкритості, доручення, метод творчих завдань.

На основі аналізу інтересів старшокласників, чинної навчальної програми з фізичної культури та іншої документації було визначено ефективні види спортивно-оздоровчої діяльності, а саме: софтбол, гандбол, бадмінтон, безконтактне регбі.

Педагогічна умова *«Організація змагальної діяльності з метою формування у старшокласників мотивації до занять софтболом, гандболом, бадмінтоном,*

безконтактним регбі» спрямовувалася на формування в учнів 10-11-х класів позитивного ставлення до уроків фізичної культури та їхню готовність проявляти рішучість. Під час організації змагальної діяльності з метою формування у старшокласників мотивації до занять софтболом, гандболом, бадмінтоном, безконтактним регбі, учителі та тренери створювали умови, у процесі яких старшокласники мали змогу розширити знання про рішучість, проявити волю до перемоги, закріпити міжособистісні зв'язки у спортивно-оздоровчій діяльності.

Ефективною у вихованні рішучості була участь старшокласників у змаганнях різних рівнів з софтболю, гандболу, бадмінтону, безконтактного регбі. Під час організації змагань та освітньої діяльності вчителі фізичної культури дотримувалися таких чинників: урахування рівнів вихованості рішучості; труднощів, з якими зіткнулися школярі та з'ясування шляхів їх вирішення; здійснення індивідуального та диференційованого підходу до кожного учня; залучення старшокласників до суддівства у змаганнях та інші.

Формувальний етап експерименту був спрямований на з'ясування ефективності визначених педагогічних умов виховання рішучості старшокласників у процесі занять фізичною культурою. Також завданням даного етапу було встановлення динаміки змін у рівнях вихованості рішучості у старшокласників.

Узагальнення даних за результатами замірювання динаміки вихованості рішучості старшокласників у процесі занять фізичною культурою в експериментальних (ЕГ) та контрольних групах (КГ) представлено в таблиці, де подано динаміку рівнів вихованості (табл.1).

Таблиця 1

Динаміка вихованості рішучості старшокласників у процесі занять фізичною культурою, %

Рівні	Експериментальна група			Контрольна група		
	До експерименту	Після експерименту	Динаміка	До експерименту	Після експерименту	Динаміка
Високий	12,0	19,8	+7,8	12,2	14,2	+2
Середній	39	54,5	+15,5	38,3	40,8	+2,5
Низький	49	25,7	-23	49,5	45,0	-4,5

Графічну інтерпретацію змін рівнів вихованості рішучості старшокласників у процесі занять фізичною культурою представлено на рис. 1.

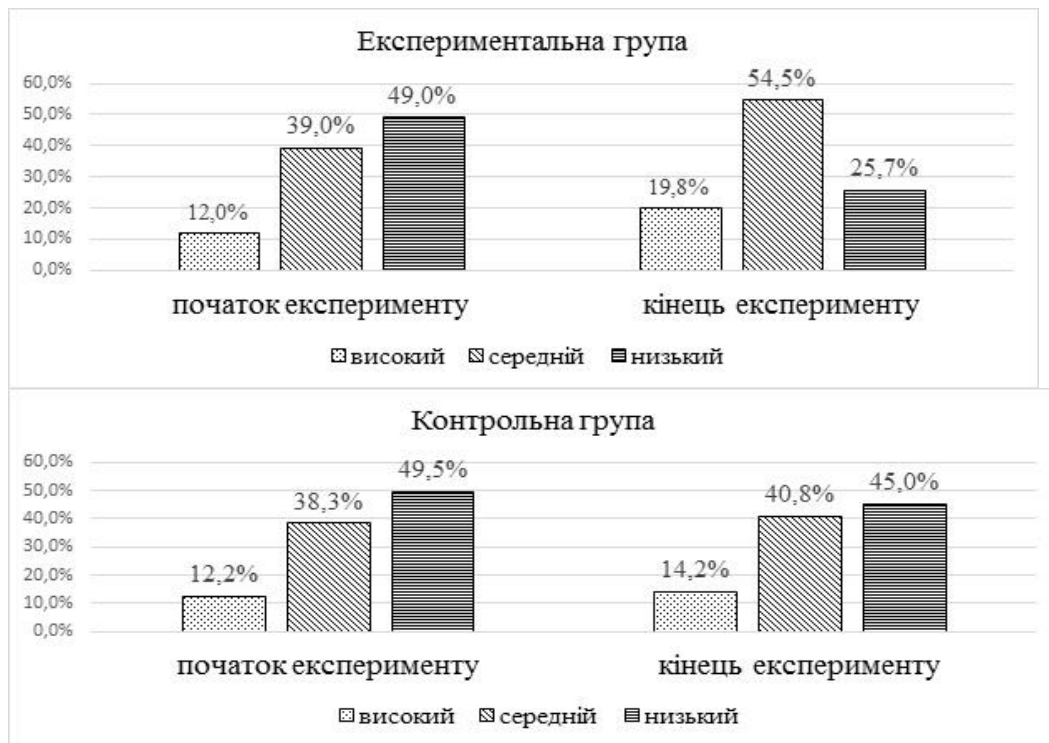


Рис.1. Динаміка рівнів вихованості рішучості старшокласників у процесі занять фізичною культурою

Як видно з таблиці та рисунка, де представлена динаміка рівнів вихованості рішучості старшокласників у ЕГ та КГ на кінець експерименту, в учнів експериментальної групи відбулися суттєві зміни. Щоб переконатися, що зміни в експериментальній групі в результаті формувального експерименту є статистично значущими, скористалися формулою χ^2 -критерію.

Отже, на формувальному етапі експерименту щодо вихованості рішучості старшокласників ЕГ у процесі занять фізичною культурою відбулися значні зміни. Так, високий рівень вихованості рішучості виявлено у 19,8 % учнів 10-11-х класів, середній – у 54,5 %, низький – у 25,7 % респондентів. Відповідно в кінці дослідження кількість старшокласників з високим рівнем вихованості рішучості зросла на 7,8 %, із середнім – на 15,5 %, а з низьким рівнем – зменшилася на 23,0 %.

Обговорення. Проблема виховання рішучості старшокласників знайшла своє

відображення в багатьох наукових дослідженнях. Зокрема, досліджуючи виховання рішучості, учені вважають, що дана якість дозволяє старшокласникам проявляти непохитність та витримку при досягненні мети; приймати правильні обдумані рішення, враховуючи результат рішучих, сміливих дій; виконувати завдання швидко, без вагань, під впливом почуття задоволення; розвивати життєво необхідні цінності. Виховання рішучості в учнівської молоді у процесі занять фізичною культурою набуває вагомого значення, адже сучасна молодь потребує фізичного та особистісного розвитку тощо. При цьому, слід наголосити, що на сьогодні практично відсутні спеціальні дослідження, які охоплювали б відповідне забезпечення виховання рішучості старшокласників у процесі занять софтболом, гандболом, бадмінтоном, безконтактним регбі.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає можливість встановити, що ефективність виховання рішучості старшокласників у процесі занять фізичною культурою залежить від дотримання і створення певних педагогічних умов, для досягнення взаємозв'язку між всіма учасниками освітнього процесу.

За твердженням О. Єжової, під педагогічні умовами слід розглядати певну сукупність взаємопов'язаних обставин, які у процесі освітньої діяльності забезпечують досягнення запланованої мети й стосуються управління педагогами та їх професійною діяльністю, а також учнями та їх діяльністю [3].

Погоджуємося з думкою О. Пономарьової, що педагогічні умови – це комплекс обставин, які ефективно впливають на досягнення поставленої мети тощо [10]. В. Шинкаренко розуміє педагогічну умову як спрямованість на вдосконалення взаємодії учасників освітнього процесу у вирішенні конкретних завдань, сукупність факторів, які забезпечують організацію педагогічного процесу для досягнення поставленої мети.

Висновки. Педагогічні умови виховання рішучості старшокласників ми розглядаємо як сукупність факторів, обставин, які ефективно впливають на рівень їх сформованості [11].

Нами визначено і обґрунтовано, що педагогічними умовами виховання рішучості старшокласників старших у процесі занять фізичною культурою є: підготовка вчителів фізичної культури до впровадження методики виховання рішучості старшокласників; впровадження педагогічно доцільного змісту, видів та методів виховання рішучості старшокласників у процесі занять фізичною культурою спортивно-оздоровчої спрямованості; організація змагальної діяльності з метою формування у старшокласників мотивації до

занять софтболом, гандболом, бадмінтоном, безконтактним регбі.

Упровадження педагогічних умов на уроках фізичної культури у процесі занять софтболом, гандболом, бадмінтоном, безконтактним регбі сприяє підвищенню рівнів вихованості рішучості старшокласників.

Практичне значення даної статті полягає в тому, що її зміст може бути корисним для учителів фізичної культури щодо вирішення освітніх завдань в закладах загальної середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Артюшенко А. О. *Особистісна рішучість і деякі теоретичні аспекти її формування в учнів ЗОШ засобами фізичної культури*. Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. 2008. № 121. С. 10–15
2. Бех І. Д. Компонентна модель сходження зростаючої особистості до духовних цінностей. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2017. Вип. 21(1). С. 6–20.
3. Єжова О. О. Сутність організаційно-педагогічних умов педагогічного процесу. *Наукові записки НДУ ім. Миколи Гоголя: психолого-педагогічні науки*. 2014. № 3. С. 39–43.
4. Захарків С. Й. Організаційно-педагогічні умови виховання дисциплінованості старших підлітків у процесі занять єдиноборствами. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: збірник наукових праць*. 2020. Вип. 24. С. 186–196.
5. Лучинская А. Я. Взаимосвязь решительности, как характеристики волевой сферы, с регулятивно-поведенческими характеристиками личности: дис. ...канд. псих. наук. Казань. 2016. 177 с.
6. Масол В. В. Психолого-педагогічний аналіз проблеми виховання рішучості старшокласників у процесі занять фізичною культурою. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН за 2019 рік*. 2020. Вип. 8. С. 165–168.
7. Масол В. В. Особливості виховання рішучості старшокласників у процесі занять фізичною культурою. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: Серія «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури: фізична культура і спорт»*. 2020. Вип. 5 (125)20. С. 106–109.
8. Масол В. В. Зміст виховання рішучості учнів старших класів у процесі спортивно-ігрової діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: Серія «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури: фізична культура і спорт»*. 2021. Вип. 3К(131)21. С. 262–265.
9. Масол В. В., Тимчик М. В. Теоретичні відомості виховання рішучості старшокласників у процесі занять фізичною культурою. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова: Серія «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури: фізична культура і спорт»*. 2020. Вип. 3К(123)20. С. 266–269.
10. Пономарьова О. Ю. Педагогічні умови виховання толерантності в старшокласників. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2018. Вип. 1. С. 272–277.
11. Шинкаренко В. В. Педагогічні умови патріотичного виховання старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2018. Вип. 61. С. 340–343.

References

1. Artiushenko, A. O. (2008). Osobystisna rishuchist i deiaki teoretychni aspekty yii formuvannia v uchniv ZOSh zasobamy fizychnoi kultury [Personal determination and some theoretical aspects of its formation among high school students by means of physical culture]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky*, 121, 10–15.
2. Bekh, I. D. (2017). Komponentna model skhodzhennia zrostaiuchoi osobystosti do dukhovnykh tsinnosti [Component model of the ascent of the growing personality to spiritual values]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*, 21(1), 6–20.
3. Yezhova, O. O. (2014). Sutnist orhanizatsiino-pedahohichnykh umov pedahohichnoho protsesu [The essence of organizational and pedagogical conditions of the pedagogical process]. *Naukovi zapysky NDU im. Mykoly Hoholia: psykhologo-pedahohichni nauky*, 3, 39-43.
4. Zakharkiv, S. I. (2020). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy vykhovannia dystsyplinovanosti starshykh pidlitkiv u protsesi zaniat yedynoborstvamy [Organizational and pedagogical conditions for the education of discipline of older adolescents in the process of martial arts]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*, 24, 186–196.
5. Luchinskaia, A. Ya. (2016). *Vzaimosviaz reshitelnosti, kak kharakteristiki volevoi sfery, s reguliativno-povedencheskimi kharakteristikami lichnosti* [The relationship of determination, as the characteristics of the volitional sphere, with the person's regulatory-behavioural characteristics] (PhD dissertation, Kazan).
6. Masol, V. V. (2020). Psykhologo-pedahohichniy analiz problemy vykhovannia rishuchosti starshoklasnykiv u protsesi zaniat fizychnoiu kulturoiu [Psychological and pedagogical analysis of the problem of educating the determination of high school students in the process of physical education]. *Suchasnyi vykhovnyi protses: sutnist ta innovatsiinyi potentsial*, 8, 165–168.
7. Masol, V. V. (2020). Osoblyvosti vykhovannia rishuchosti starshoklasnykiv u protsesi zaniat fizychnoiu kulturoiu [Features of educating the determination of high school students in the process of physical education]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova: Serii «Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury: fizychna kultura i sport»*, 5(125)20, 106–109.
8. Masol, V. V. (2021). Zmist vykhovannia rishuchosti uchniv starshykh klasiv u protsesi sportyvno-ihrovoi diialnosti [The content of educating the determination of high school students in the process of sports and games]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova: Serii «Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury: fizychna kultura i sport»*, 3K(131)21, 262–265.
9. Masol, V. V., & Tymchyk, M. V. (2020). Teoretychni vidomosti vykhovannia rishuchosti starshoklasnykiv u protsesi zaniat fizychnoiu kulturoiu [Theoretical information on the education of determination of high school students in the process of physical education]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova: Serii «Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury: fizychna kultura i sport»*, 3K(123)20, 266–269.
10. Ponomarova, O. Yu. (2018). Pedahohichni umovy vykhovannia tolerantnosti v starshoklasnykiv [Pedagogical conditions for the education of tolerance in high school students]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky*, 1, 272–277.
11. Shynkarenko, V. V. (2018). Pedahohichni umovy patriotychnoho vykhovannia starshoklasnykiv u navchalno-vykhovnomu protsesi zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Pedagogical conditions of patriotic education of high school students in the educational process of secondary schools]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, 61, 340–343.

*Valeria Masol,
PhD Student of the Institute of Problems on Education
of the NAES of Ukraine,
Kyiv*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EDUCATION OF DETERMINATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION

Abstract. The article reveals the pedagogical conditions for educating the determination of high school students in the process of physical education. The analysis of the psychological and pedagogical literature of the studied phenomenon is carried out and it is clarified what the pedagogical condition is. Using criteria (cognitive, emotional-value, arbitrary impulse, activity-practical, self-worth) and diagnostic methods (interviews, in-person and online surveys, pedagogical observation, questionnaires, debates, test tasks, method of unfinished sentences, analysis of problem situations and others) revealed the levels of education and determination of high school students in the process of physical education (low, medium and high).

The article reveals the pedagogical conditions for educating the determination of high school students in the process of physical education: training of physical education teachers to implement methods of educating the determination of high school students; introduction of pedagogically expedient content, types and methods of educating the determination of high school students in the process of physical culture classes of sports and health orientation; organization of competitive activities in order to form motivation in high school students to play softball, handball, badminton, contactless rugby.

It is concluded that educational work with high school students should be aimed at educating moral and volitional qualities. It is necessary in physical education lessons to use the content, forms and methods, taking into account the interests of modern high school students. It is established that the education of determination is an urgent problem, which is due to the need of society for a self-sufficient, confident, purposeful person who is able to take responsibility, show social activity, achieve goals. The effectiveness of using handball, badminton, contactless rugby in educating determination has been proven.

The practical significance of this study is that its content can be used by teachers, coaches, club leaders in organizing educational activities.

Key words: education of determination, physical education teachers, coaches, pedagogical conditions, high school students, sports and health work.

Стаття надійшла до редакції 28.09. 2021.
Стаття прийнята до публікації 12.10. 2021.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2021-25-1-270-281>

УДК 374.09 (07)

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-5932-6502>

Валерій Мачуський,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
Інститут проблем виховання НАПН України,
м. Київ

СТАН СФОРМОВАНOSTІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ У ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** Стаття присвячена одній із актуальних проблем сучасної психолого-педагогічної науки – формуванню у вихованців закладів позашкільної освіти пізнавальної самостійності.*

Основна мета дослідження полягає у визначенні сучасного стану сформованості пізнавальної самостійності у вихованців закладів позашкільної освіти, визначенні особливостей такого процесу, здійсненні відповідного аналізу і узагальнення даних, отриманих у результаті емпіричного дослідження, що буде основою розроблення методики роботи з дітьми щодо формування у них пізнавальної самостійності.

Встановлено, що система позашкільної освіти України наразі перебуває на важливому етапі розвитку, переходу до якіснішого стану. Одним зі слабких місць є удосконалення науково-методичного забезпечення діяльності закладу позашкільної освіти. Відповідно, потребує удосконалення зміст позашкільної освіти, його регламентація та обґрунтування на нових наукових засадах.

Уточнено сутність поняття пізнавальної самостійності вихованців закладів позашкільної освіти, яка нами розглядається як інтегративна якість особистості, що характеризує її здатність активно, вмотивовано і без сторонньої допомоги оволодівати новими знаннями і вміннями, самостійно використовувати їх у процесі вирішення пізнавальних задач.

Формування пізнавальної самостійності учнів - це процес набуття ними продуктивного досвіду на основі розвитку творчих функцій тих видів діяльності, якими вони оволодівають у процесі здобуття позашкільної освіти.

Визначено компоненти пізнавальної самостійності вихованців закладів позашкільної освіти: змістовий, мотиваційно-вольовий, операційний, а також критерії оцінки, показники та рівні сформованості.

У процесі дослідження використано методи: теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури, документів; вивчення й узагальнення інноваційного педагогічного досвіду формування пізнавальної самостійності вихованців закладів позашкільної освіти; педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, тестування, опитування застосовувалися для визначення рівнів сформованості пізнавальної самостійності вихованців закладів позашкільної освіти; систематизація та класифікація отриманого масиву інформації, методи математичної статистики обробки результатів дослідження, порівняльного аналізу, інтерпретації та узагальнення фактів.

У висновках наголошується, що освітній процес формування пізнавальної самостійності і вихованців закладу позашкільної освіти потребує наукового забезпечення його проведення, ретельного відбору змісту, форм, методів та засобів виховного впливу.

***Ключові слова:** позашкільна освіта, заклад позашкільної освіти, вихованці закладу позашкільної освіти, освітній процес, пізнавальна самостійність.*

© Валерій Мачуський, 2021

Вступ. Життя сучасної людини характеризується тим, що вона постійно перебуває в ситуаціях вільного вибору, які вимагають від неї ухвалення самостійних рішень, застосування певних дій, прояву вмінь залучатися до складної, часом суперечливої системи відносин з іншими. Тобто, сучасна соціальна ситуація вимагає від людини особистісної самостійності, яка давала б їй змогу робити обґрунтований і свідомий вибір учинку, лінії поведінки і способу діяльності, що є доцільними в певних обставинах.

Науковці, які зверталися до визначення сутності пізнавальної самостійності учнів, акцентують увагу на таких аспектах цієї особистісної якості, як: розвиток самостійності в різних видах діяльності (І. Бех [2], Л. Кононко [5] та інші); виявлення змісту, способів і форм організації самостійної роботи учнів (А. Дідик та В. Єщенко [4], О. Липецький [10], Л. Мосявіна [9] та інші). Результати проведених науковцями досліджень засвідчують, що пізнавальна самостійність є важливою передумовою ефективності будь-якої діяльності (творчої, навчальної, трудової, пізнавальної тощо), що набуває прояву у вчинках, діях, оцінках особистості стосовно як інших людей, так і самої себе і дає їй змогу бачити і висувати нові завдання, знаходити шляхи їх вирішення без сторонньої допомоги.

Визначено, що пізнавальна самостійність найінтенсивніше формується у підлітковому віці. У цей період зростає самостійність, активізуються світоглядні процеси, різноманітнішими і змістовнішими стають відносини з однолітками і дорослими, значно розширюється та істотно змінюється діяльність, зростає схильність до самооцінки, і на її основі посилюється інтерес до самопізнання, прагнення до самовияву. Головним у підлітковому віці є вихід дитини на якісно нову соціальну позицію, в якій реально формується її свідоме ставлення до себе як члена суспільства.

Концептуальні положення, на яких базувалася дослідно-експериментальна робота, полягають у тому, що основним засобом формування пізнавальної самостійності у вихованців закладу позашкільної освіти є цілеспрямована діяльність педагогів, спрямована на забезпечення освітньо-культурних потреб дітей, створення умов для їх особистісного розвитку, творчої самореалізації майбутніх громадян України, здатних до самореалізації у професійній сфері, до ефективної діяльності у суспільстві, соціальної взаємодії.

Отже, проблема формування пізнавальної самостійності у вихованців закладу позашкільної освіти є доволі важливою як в теоретичному, так і практичному плані.

Мета та завдання. Метою статті є здійснення аналізу даних, отриманих у результаті

теоретичного та емпіричного дослідження сформованості пізнавальної самостійності у вихованців закладів позашкільної освіти, та визначення її рівнів сформованості, що стане основою для підготовки методичних рекомендацій для методистів і педагогів закладів позашкільної освіти при здійсненні належної виховної роботи з учнями щодо формування у них пізнавальної самостійності у процесі практико-орієнтованої діяльності в гуртках і творчих колективах в позаурочний час.

Методи дослідження. Використано комплекс різних методів психолого-педагогічної діагностики:

- теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури, документів (директивних документів про освіту, матеріалів психолого-педагогічних, соціологічних досліджень) дозволив визначити сутність проблеми й напрямів її розв'язання;

- вивчення й узагальнення кращого педагогічного досвіду допомогло обґрунтувати зміст і педагогічні засоби формування пізнавальної самостійності вихованців закладів позашкільної освіти;

- педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, тестування, опитування застосовувалися для визначення рівнів сформованості пізнавальної самостійності вихованців закладів позашкільної освіти;

- систематизація та класифікація отриманого масиву інформації, методи математичної статистики обробки результатів дослідження, порівняльного аналізу, інтерпретації та узагальнення фактів; емпіричні методи дослідження (спостереження, бесіда, анкетування, тестування, метод експертних оцінок та ін.).

У експериментальному дослідженні брали участь 309 вихованців науково-технічних гуртків закладів позашкільної освіти з м. Києва і Чернігівської області та 35 педагогів керівників гуртків.

Результати дослідження.

Науковці розрізняють два підходи до тлумачення сутності поняття «пізнавальна самостійність»: розгляд цього феномену з позиції діяльності (залучення індивіда до вирішення пізнавальних задач, самостійного розв'язання навчально-пізнавальних проблем, що забезпечує формування в особистості здатності до саморегуляції, самоактивізації, самоорганізації, самоконтролю, які дають їй змогу оволодівати новими видами діяльності) та з позиції психологічних якостей і властивостей (готовність, здатність, прагнення до

здійснення пізнавальної діяльності своїми силами, до самостійного пошуку нового, вдосконалення знань, умінь і навичок щодо самостійного здобування нових знань й використання їх у подальшій практичній діяльності, виробленні самостійних оцінних суджень).

Ґрунтуючись на вивченні наукової літератури, ми розглядаємо пізнавальну самостійність як інтегративну якість особистості, що характеризує її здатність активно, вмотивовано і без сторонньої допомоги оволодівати новими знаннями і вміннями, самостійно використовувати їх у процесі вирішення пізнавальних задач.

Структурними компонентами цієї якості визначено: змістовий, мотиваційно-вольовий, операційний.

Відповідно до результатів аналізу психолого-педагогічних досліджень *критеріями* сформованості пізнавальної самостійності визначено: мотиваційно-ціннісний, змістово-операційний, практичний.

Показники *мотиваційно-ціннісного критерію* – прагнення учнів до отримання нових знань з науково технічної творчості, бажання самостійно застосовувати отримані знання для досягнення визначеної мети, прагнення до утвердження в наполегливості, соціального визнання.

Показники *змістово-операційного критерію* – уміння формувати пізнавальні дослідницькі та технічні задачі, уміння обирати способи вирішення пізнавальних задач, уміння визначати послідовність самостійних пізнавальних дій та операцій з метою побудови матеріальних технічних об'єктів.

Показники *практичного критерію* – уміння самостійно досягти практичного результату за заданими орієнтирами, захист дослідницьких проєктів, участь у виставках, конкурсах, змаганнях.

На основі зазначених критеріїв і показників визначено рівні сформованості пізнавальної самостійності підлітків (високий, середній, низький) у науково-технічних гуртках закладів позашкільної освіти.

Високий рівень виявили підлітки, які мають систематизовані знання про способи і прийоми вирішення пізнавальних задач; відзначаються стійким прагненням до здобуття нових знань, здатністю реалізовувати це прагнення без зовнішніх стимулів; володіють ґрунтовними вміннями раціонального і самостійного вирішення пізнавальних задач,

характеризуються творчою активністю.

Середній рівень виявили підлітки, які мають фрагментарні знання про способи і прийоми вирішення пізнавальних задач; відзначаються фрагментарним прагненням до здобуття нових знань і фрагментарною здатністю реалізовувати його без зовнішніх стимулів; володіють несистематизованими вміннями самостійного вирішення пізнавальних задач, характеризуються довільною або вимушеною активністю.

Низький рівень виявили підлітки, які мають обмежені знання про способи і прийоми вирішення пізнавальних задач; у яких відсутнє прагнення до здобуття нових знань, які здатні отримувати такі знання лише за допомогою педагога; не володіють уміннями самостійного вирішення пізнавальних задач, характеризуються пізнавальною інертністю.

Для виявлення рівнів сформованості пізнавальної самостійності підлітків за визначеними критеріями і показниками використовувалася сукупність взаємопов'язаних методів: опитування, бесіди, тестові методики, індивідуальні завдання, педагогічні спостереження, експертна оцінка.

Засобом здобуття знань є розумова і фізична діяльність учнів, якою керує педагог. Від того, як вона організована і якими засобами здійснюється, залежить обсяг і якість знань, умінь і навичок, яких учні набувають у процесі її реалізації. Досвід пізнавальної самостійності не можна передати словами, розповідями, прикладами. Лише безпосереднє залучення учнів до процесу, який вимагає застосування самостійних зусиль думки, волі, почуттів, забезпечує оволодіння досвідом пізнавальної самостійності.

Перевірка знань підлітків щодо способів і прийомів вирішення пізнавальних задач проводилася за допомогою опитування. Отримані результати показали, що 37,4 % підлітків мають обмежені знання з цього приводу, які переважно зводяться до володіння кількома відомими алгоритмами здійснення пізнавальної діяльності. Крім того, половина респондентів цієї групи відзначила, що недостатньо знайома зі способами самостійного застосування відомих алгоритмів пізнавальної діяльності, тому потребує допомоги педагога.

Інше запитання, яке ми ставили підліткам у процесі опитування, передбачало виявлення їхнього ставлення до самостійної діяльності. Відповіді на нього розподілилися таким чином: 23,7 % підлітків висловилися на користь такої діяльності, це допомагає мені самовдосконалюватися, коли про щось дізнаюся під час самостійної роботи або можу застосувати самостійно здобуття знання, відчуваю задоволення.

Наведені результати опитування свідчать, що більшість підлітків, охоплених дослідженням, надавали перевагу виконанню завдань за допомогою зовнішньої підтримки, для помітної їх кількості залучення до пізнавальної самостійності детермінувалося станом емоційного благополуччя.

Грунтовні знання про джерела отримання нової інформації для ефективного здійснення пізнавальної діяльності показало 22,3 % підлітків. Вони докладно розповідали, до яких інформативних джерел їм уже доводилося звертатися під час вирішення пізнавальних задач, які нові знання допомогли їм успішно їх виконати.

Стійкий інтерес і здатність до самостійної технічної діяльності мали менше третини підлітків, охоплених констатацією. У третини підлітків були зафіксовані недостатні здібності і низький інтерес до самостійної технічної діяльності.

Для сформованості показників критерію вміння раціонально і самостійно вирішувати пізнавальні задачі вагоме значення мають наявні в підлітків пізнавальні здібності.

Згідно з поглядами дослідників, елементарним рівнем пізнавальних здібностей можна вважати відкритий, безпосередній інтерес до нових фактів, до цікавих явищ, які фігурують в інформації, яку учні одержують у процесі навчання.

Високим рівнем розвитку пізнавальних здібностей названо інтерес до пізнання істотних властивостей предметів або явищ, що становлять більш глибоку й часто невидиму їхню внутрішню суть. Цей рівень вимагає пошуку, активного оперування наявними знаннями, придбаними способами. На цьому рівні пізнавальні здібності часто пов'язані з вирішенням завдань прикладного характеру, в яких учня цікавить не стільки принцип дії, скільки механізм, за допомогою якого вона відбувається. На цьому рівні пізнавальні здібності уже не перебувають на поверхні окремих фактів, але й ще не проникають настільки в пізнання, щоб виявити закономірності. Цей рівень можна назвати стадією описовості, в якій фіксація зовнішніх ознак та істотних властивостей досліджуваного перебуває на рівних початках.

Оскільки в процесі опитування була виявлена доволі помітна група підлітків, які пов'язували своє ставлення до самостійної пізнавальної діяльності зі своїм настроєм і самопочуттям, для підтвердження чи спростування такого зв'язку використовували методику «Діагностика оперативного оцінювання самопочуття, активності та настрою» (САН). Звернення до цієї методики зумовлювалося ще й тим, що, як засвідчив аналіз наукової

літератури, існує тісна залежність між самостійністю та активністю особистості.

Методика містила опитувальник, до якого входило 30 пар протилежних характеристик, які давали підліткам змогу оцінити свій стан. Кожна пара становила шкалу, на якій респонденти відзначали міру вираженості тієї чи іншої характеристики свого стану.

Узагальнення результатів, отриманих за методикою САН, показало, що за шкалою «самопочуття» оцінки в проміжку 5,0 – 5,5 балів набрало 19,4 % підлітків; оцінки, нижчі за 5,0 балів – 44,7 % підлітків; оцінки, вищі за 5,5 балів – 35,9 % підлітків.

Можна зробити висновок, що за умов забезпечення позитивного емоційного стану підлітків існує надія на підвищення їхньої активності, стимулювання прагнення до самостійного вирішення пізнавальних завдань без зовнішнього стимулювання.

У процесі констатації вивчався характер виконання підлітками завдань з моделювання об'єктів, що передбачало виявлення їхніх знань про способи і прийоми вирішення пізнавальних задач; прагнення до отримання нових знань, здатність реалізовувати його без зовнішніх стимулів; вміння раціонально і самостійно вирішувати пізнавальні задачі. Оцінювання самостійної діяльності проводилося за такими ознаками: кількість повних правильних, неповних правильних і неправильних відповідей та операцій; спосіб виконання завдання (репродуктивний, внесення відомих алгоритмів дій у побудову нових моделей, внесення творчих дій).

Узагальнення отриманих даних дало змогу розподілити підлітків на три групи.

Першу групу (14,5 % респондентів) склали підлітки, які надали повні правильні відповіді на поставлені запитання, запропонували мінімальну кількість кроків для виконання завдання. У половини цих підлітків зафіксоване прагнення не лише досягти заданої мети найкоротшим шляхом (наявні знання), а й бажання поліпшити покрокове просування до неї (нове знання).

До другої групи належало 44,7 % підлітків, які давали загалом правильні, але неповні відповіді на поставлені запитання. Покрокове виконання завдання було дещо довшим порівняно з підлітками першої групи. Виявлено кореляційний зв'язок між наявними в підлітків знаннями щодо конкретних умінь та вербальною побудовою моделі.

Третю групу (40,8 % респондентів) склали підлітки, які допускали у відповідях суттєві неточності або переважна більшість тверджень яких мала помилковий характер. Повною мірою ця характеристика стосується й виконання ними вербального моделювання:

порушення послідовності кроків, часте повернення до опису попередньої операції, невпевненість у правильності запропонованих дій.

З'ясування мотивів залучення підлітків до технічної діяльності проводилося за допомогою методики «Вивчення провідних мотивів трудової діяльності», яка була адаптована до проблеми дослідження. Узагальнені результати за цієї методикою показали, що для найбільшої кількості підлітків, охоплених констатацією, високий рівень мотивації, пов'язаної з технічною діяльністю, припадає на таку, як мотивація на самоствердження в технічній діяльності. Це можна пояснити характерним для більшості підлітків прагненням до самоствердження серед однолітків, отриманням від них визнання.

Для успішності формування пізнавальної самостійності важливе значення мають вольові якості (ініціативність, відповідальність, рішучість, наполегливість), рівень сформованості яких сприяє (або, навпаки, гальмує) активізації особистості, забезпечує не тільки прагнення до самостійної пізнавальної діяльності, а й ефективну її реалізацію. Вивчення названих вольових якостей здійснювалося за допомогою тесту «Мої якості». Узагальнення результатів дало змогу визначити належність кожного вихованця до певного рівня й підрахувати відсотковий їх розподіл за названими рівнями. Високий рівень сформованості досліджуваних вольових якостей продемонстрували 9,7 % підлітків, оптимальний рівень – 11,3 % підлітків, хороший рівень – 14,5 % підлітків, середній рівень – 36,4 % підлітків, низький рівень – 28,1 % підлітків.

Анкета, яку ми пропонували керівникам науково-технічних гуртків закладів позашкільної освіти, мала на меті визначити їхні знання щодо мотивів, які спонукають підлітків до прояву пізнавальної самостійності, наявності в їхніх гуртках таких підлітків, їх особистісних характеристик, впливу середовища гуртка на формування у підлітків пізнавальної самостійності; з'ясувати, які методи використовують педагоги для формування у гуртківців пізнавальної самостійності, їхнього ставлення до формування цього особистісного утворення загалом.

Узагальнення результатів анкетування керівників гуртків науково-технічної творчості дало змогу отримати такі дані.

Серед мотивів, які найчастіше спонукали вихованців до прояву пізнавальної самостійності, найбільша кількість припала на «задоволення певних потреб» (38,6 % педагогів). Надалі йшли такі мотиви, як «отримання позитивних емоцій» (31,3 % педагогів) і

«допитливість» (30,1 % педагогів).

Отже, довільна активність і творчість як найбільш сприятливі для формування пізнавальної самостійності притаманні порівняно невеликій кількості підлітків. Більшість же підлітків, які займаються у науково-технічних гуртках закладів позашкільної освіти, характеризувалися вимушеною активністю та пізнавальною інертністю, що не сприяє ані залученню їх до відповідної діяльності, ані формуванню інтересу до неї.

В узагальненому вигляді розподіл підлітків за рівнями сформованості пізнавальної самостійності подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні сформованості пізнавальної самостійності у вихованців закладів позашкільної освіти підліткового віку, %

Рівні	Кількість
Високий	12,6
Середній	48,4
Низький	39,0

Обговорення. Отже, формування пізнавальної самостійності учнів є проблемою складною і неоднозначною. Різні аспекти формування пізнавальної самостійності учнів були об'єктом наукових досліджень різних вчених. Так, теоретико-прикладні питання, пов'язані із пізнавальною самостійністю учнів, досліджували: Г. Абрамова [1] (формування пізнавальної самостійності школярів як засіб актуалізації знань із предметів природничо-математичного циклу); В. Дрозина [3] (розвиток творчої самостійної діяльності учнів); В. Корнеєв [6] (визначення методичних засад розвитку пізнавальних інтересів учнів основної школи в процесі вивчення географії); Л. Лутченко [7] (організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів 7–9-х класів у процесі вивчення математики); Г. Шишмаренкова [12] (формування пізнавальної самостійності старшокласників у процесі вивчення гуманітарних дисциплін) та інші.

Ми переконалися у вагомому впливі закладів позашкільної освіти на формування у вихованців закладів позашкільної освіти пізнавальної самостійності. Варто погодитись із твердженням дослідників, що формування пізнавальної самостійності в учнів у межах закладу позашкільної освіти неможливе без розробки і впровадження освітнього процесу як певної системи, що включає такі структурні компоненти: цілі й завдання, зміст, методи і форми, механізми реалізації (Г.Пустовіт, В. Мачуський) [8]. Це підтверджує наше попереднє положення про важливість модернізації та осучаснення змісту, форм і методів інноваційної

діяльності закладу позашкільної освіти, впровадження яких сприяє удосконаленню процесу навчання та виховання учнів.

Висновки. За результатами дослідження встановлено, що більшість вихованців, які займаються в науково-технічних гуртках закладів позашкільної освіти, належить до середнього рівня сформованості пізнавальної самостійності. Досить великою виявилася група вихованців, яких за сукупністю результатів виявила низький рівень сформованості пізнавальної самостійності. Високий рівень сформованості цієї інтегративної якості зафіксовано у порівняно невеликій кількості вихованців.

Під час проведення експерименту встановлено, що причиною низького рівня сформованості у підлітків пізнавальної самостійності є: відсутність у змісті освітнього процесу закладів позашкільної освіти форм і методів роботи, які забезпечували б залучення підлітків до самостійної проєктної і дослідницької діяльності, враховуючи їхні індивідуальні особливості; ставлення педагогів до підлітків як до об'єктів виховання, що обмежує можливості прояву ними самостійності та пізнавальної активності.

Це зумовлює необхідність розроблення методичних рекомендацій для педагогів з метою організації систематичної, цілеспрямованої роботи з учнями, використання сучасних ефективних форм і методів виховання щодо формування пізнавальної активності у вихованців закладів позашкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Абрамова Т. В. Педагогическая система формирования познавательной самостоятельности у школьников как средство актуализации знаний (на материале предметов естественно-математического цикла). Дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01. Саратов, 2003. 210 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: [підручник]. Київ: Либідь, 2008. 818 с.
3. Дрозина В. В. Теория и практика формирования и развития творческой самостоятельной деятельности учащихся общеобразовательной школы (на примере изучения естественных дисциплин): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.01. Челябинск, 1999. 40 с.
4. Дідик А. Г., Єщенко В. А. Деякі проблеми навчання учнівської молоді та студентів основам безпеки життєдіяльності (ОБЖ). Зб. наук. пр. Бердянський держ. пед. ін-т ім. П. Д. Осипенко. Бердянськ, 2002. С. 42–48.
5. Кононко О. Л. Розвинена особистість як гарант життєвої компетентності. Початкова школа. 2001. № 3. С. 10–15.
6. Корнеев В. П. Методичні засади розвитку пізнавальних інтересів учнів основної школи в процесі вивчення географії: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Корнев Віктор Петрович. К., 1996. 347 с.
7. Лутченко Л. І. Організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів 7–9-х класів при вивченні математики: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 Київ, 2002. 242 с.
8. Мачуський В. В., Пустовіт Г. П. Стратегічні напрями удосконалення науково-методичного забезпечення діяльності позашкільних навчальних закладів. Становлення особистості. Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007. С. 111-121.

9. Мосявина Л. Энциклопедия психологических тестов. Саратов: Науч. кн., 1996. 336 с.
10. Липецкий О. П. Формування пізнавальної самостійності підлітків у науково-технічних гуртках позашкільних навчальних закладів [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Ін-т пробл. виховання НАПН України. Київ, 2013. 19 с.
11. Формування ціннісних орієнтирів навчально-виховного процесу у позашкільних навчальних закладах: монографія / за ред. В. В. Мачуського. Київ: ТОВ «Видавництво «Сталь», 2017. 220 с.
12. Шишмаренкова Г. Я. Теория и практика формирования познавательной самостоятельности старшеклассников в процессе изучения гуманитарных дисциплин (личностно-ориентированный аспект): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01. Челябинск, 1997. 254 с.

References

1. Abramova, T. V. (2003). *Pedagogicheskaia sistema formirovaniia poznavatelnoi samostoiatel'nosti u shkolnikov kak sredstvo aktualizatsii znaniia (na materiale predmetov estestvenno-matematicheskogo tsikla)* [Pedagogical system of formation of students' cognitive independence as means of actualization of knowledge (by the material of natural-mathematical subjects)] (PhD dissertation, Saratov).
2. Bekh, I. D. (2008). *Vykhovannia osobystosti* [Education of personality]. Kyiv: Lybid.
3. Drozyna, V. V. (1999). *Teoriia i praktika formirovaniia i razvitiia tvorcheskoi samostoiatelnoi deiatel'nosti uchashchikhsia obshcheobrazovatelnoi shkoly (na primere izuchenii estestvennykh distsiplin)* [Theory and practice of formation and development of students' creative independent activity in comprehensive school (by the example of studying of natural disciplines)] (Dissertation Abstract, Cheliabinsk).
4. Didyk, A. H., & Yeshchenko, V. A. (2002). *Deiaki problemy navchannia uchnivskoi molodi ta studentiv osnovam bezpeky zhyttdiialnosti (OBZH)* [Some problems of teaching students the basics of life safety]. Berdiansk: Berdianskyi derzhavnyi pedahohichnyi instytut im. P. D. Osypenko.
5. Kononko, O. L. (2001). Rozvynena osobystist yak harant zhytvevoi kompetentnosti. [Developed personality as a guarantor of life competence]. *Pochatkova shkola*, 3, 10–15.
6. Kornyeiev V. P. (1996). *Metodychni zasady rozvytku piznavalnykh interesiv uchniv osnovnoi shkoly v protsesi vyvchennya heohrafiia* [Methodological foundation of development of students' cognitive interests in secondary school in studying geography] (Doctoral dissertation, Kyiv).
7. Lutchenko, L. I. (2002). *Orhanizatsiia samostiinoi navchalno-piznavalnoi diialnosti uchniv 7–9 klasiv pry vyvchenni matematyky* [Organization of independent educational and cognitive activities of students of 7-9 grades in studying mathematics] (PhD dissertation, Kyiv).
8. Machuskyi, V. V., & Pustovit, H. P. (2007). Stratehichni napriamy udoskonalennia naukovometodychnoho zabezpechennia diialnosti pozashkilnykh navchalnykh zakladiv [Strategic directions for improving the scientific and methodological support of out-of-school educational institutions]. In *Stanovlennia osobystosti* (pp. 111-121). Kamianets-Podilskyi: Vydavets PP Zvoleiko D.H.
9. Mosiavina, L. (1996). *Entsiklopediia psikhologicheskikh testov* [Encyclopaedia of psychological tests]. Saratov: Nauch. kniga.
10. Lypetskyi, O. P. (2013). *Formuvannia piznavalnoi samostiinosti pidlitkiv u naukovotekhnichnykh hurtkakh pozashkilnykh navchalnykh zakladiv* [Formation of cognitive independence of adolescents in scientific and technical clubs in out-of-school educational institutions] (Dissertation Abstract, Kyiv).
11. Machuskyi, V. V. (Ed.). (2017). *Formuvannia tsinnisnykh orientyryv navchalno-vykhovnoho protsesu u pozashkilnykh navchalnykh zakladakh* [Formation of value orientations of the educational process in out-of-school educational institutions]. Kyiv: TOV «Vydavnytstvo «Stal».
12. Shishmarenkova, G. Ya. (1997). *Teoriia i praktika formirovaniia poznavatelnoi samostoiatel'nosti starsheklassnikov v protsesse izucheniiia gumanitarnykh distsiplin (lichnostno-orientirovannyi aspekt)* [Theory and practice of formation of high school students' cognitive independence in the course of studying of humanitarian disciplines (person-oriented aspect)] (Doctoral dissertation, Cheliabinsk).

Valerii Machuskyi,
PhD in Pedagogy, Senior Researcher,
Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine,
Kyiv

STATE OF FORMATION OF STUDENTS' COGNITIVE INDEPENDENCE IN INSTITUTIONS OF OUT-OF-SCHOOL EDUCATION

Abstract. *The article is devoted to the urgent problem of modern psychological and pedagogical science of the formation of students' cognitive independence in institutions of out-of-school education.*

The main purpose of the study is to determine the current state of formation of students' cognitive independence in out-of-school education, to define the features of this process, appropriate analysis and generalization of data obtained from empirical research, which will be the basis for developing methods of working with children in order to develop their cognitive independence.

It is established that the system of out-of-school education in Ukraine is currently at an important stage of development. One of the weaknesses is the improvement of scientific and methodological support of the institution of out-of-school education. Accordingly, the content of out-of-school education, its regulation and substantiation on new scientific bases needs to be improved.

The essence of the concept of students' cognitive independence in institutions of out-of-school education is clarified as a person's integrative quality, which characterizes one's ability to master new knowledge and skills in active and motivated way and use them.

The formation of students' cognitive independence is a process of gaining productive experience based on the development of creative functions of those activities that they master in the process of out-of-school education.

The components of the concept of students' cognitive independence in institutions of out-of-school education are determined as the following: semantic, motivational-volitional, operational, as well as evaluation criteria, indicators and levels of formation.

The following methods were used in the process of research: theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, documents; study and generalization of innovative pedagogical experience of formation of students' cognitive independence in institutions of out-of-school education; pedagogical observation, interviews, questionnaires, testing, surveys were used to determine the levels of formation of students' cognitive independence in institutions of out-of-school education; systematization and classification of the received information, methods of mathematical statistics, processing of research results, comparative analysis, interpretation and generalization of facts.

The conclusions emphasize that the educational process of formation of students' cognitive independence in institutions of out-of-school education requires scientific support of its implementation, careful selection of content, forms, methods and means of educational influence.

Key words: *out-of-school education, institution of out-of-school education, students of institution of out-of-school education, educational process, cognitive independence.*

Стаття надійшла до редакції 16.09.2021.
Стаття прийнята до публікації 30.09.2021.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

з педагогічних наук

Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді
(українською, англійською, російською мовами)
Збірник наукових праць

Засновано в 1999 р.

Випуск 25
Книга 1

Головний редактор: **Канішевська Любов**, м. Київ, Україна.
Заступник головного редактора: **Комаровська Оксана**, м. Київ, Україна.
Відповідальний редактор: **Гончар Людмила**, м. Київ, Україна.

Адреса редакції:

Інститут проблем виховання НАПН України, вул. М. Берлінського, буд. 9, м. Київ, 04060.

e-mail: ipv_info@ukr.net

тел. (044) 468-31-32

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:
Серія КВ № 20149-9949 ПР

Віддруковано: Підприємство «НАІР»

Підписано до друку 03.11.2021 р.
Формат 84x108/16. Гарнітура Times New Roman
Ум. друк. аркушів 29,60
Наклад 100. Замовлення № 03/11/21

76000, м. Івано-Франківськ,
вул. Височана, 18
тел.: (0342) 50 57 82, 050 433 67 93

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного
реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів
видавничої продукції №4191 від 12.11.2011 р.

