

**Міністерство освіти і науки України**  
**КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»**

**ПОЧАТКОВА ОСВІТА**  
**У КОНТЕКСТІ ШКІЛЬНИХ ЗМІН:**  
**ТЕОРІЯ, МЕТОДИКА, ПРАКТИКА, ДОСВІД**

**Монографія**

За загальною редакцією  
доктора педагогічних наук, професора В. В. Ягоднікової,  
кандидата психологічних наук, доцента О. В. Кузнецової

**Умань**  
**Видавець «Сочінський М. М.»**  
**2021**

УДК \_\_ 373.3“20”  
П65

Рекомендовано до друку Вченою радою  
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»  
(протокол № 4 від 30.06.2021 р.).

**Рецензенти:**

**Богданець-Білоskalенко Н. І.**, завідувач відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України, професор кафедри початкової освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету, доктор педагогічних наук, професор

**Гура Т. Є.**, проректор з наукової роботи та міжнародної діяльності КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради, доктор психологічних наук, професор

**Монке О. С.**, доцент кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», доктор педагогічних наук, доцент

**Авторський колектив:**

Задорожна Л. К., Ягоднікова В. В., Сагач Г. М., Скворцова С. О., Костенко Р. В., Кравчук О. В., Аркавенко Н. В., Белоусова Р. В., Воронова С. В., Гарачук Т. В., Герасименко В. М., Герасимова І. М., Гриньова М. В., Гук Н. М., Зіміна С. М., Кисельова О. І., Колесова О. А., Кузнєцова О. В., Мороз М. В., Пенькова С. Д., Трунова В. А., Гончарова О. К., Кравець Н. Ю., Орещенко О. А., Половський А. М., Садович Т. П., Солнцева О. А., Ульянова Т. Ю., Ференц М. В., Щур В. А.

**П65** Початкова освіта у контексті шкільних змін: теорія, методика, практика, досвід : монографія / за ред. д.пед.н., професора В. В. Ягоднікової; к.психол.н., доцента О. В. Кузнєцовой. Умань : Видавець «Сочінський М. М.», 2021. 422 с.

**ISBN 978-966-304**

У монографії висвітлено теоретико-методологічні засади освітніх змін в початковій школі. Розглядаються питання модернізації змісту початкової освіти та технологізації освітнього процесу в початковій школі. Розкрито особливості підготовки вчителів початкових класів до впровадження освітніх інновацій. Описано регіональний досвід впровадження Нової української школи в початковій ланці.

Монографія розрахована на фахівців у галузі педагогіки та методики початкової освіти, викладачів закладів вищої, фахової передвищої освіти, здобувачів вищої освіти, керівників та вчителів закладів загальної середньої освіти.

**ISBN 978-966-304**

© Авторський колектив, 2021

## ЗМІСТ

<b>Передмова</b> .....	5
<b>РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТНІХ ЗМІН У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ ...</b>	8
<b>Кравчук О.</b> Історія популяризації та впровадження передового педагогічного досвіду в практику українського шкільництва .....	8
<b>Сагач Г.</b> Кордоцентричне мистецтво казкотерапії у педагогічній творчості Софії Русової, Василя Сухомлинського, або в оборону казки-чарівниці .....	25
<b>Колесова О.</b> Роль цифровізації в оновленні освітніх стратегій...	47
<b>Гарачук Т., Аркавенко Н., Щур В.</b> Аналіз сутності понять «компетентність» і «компетенція» у системі психолого-педагогічних категорій .....	78
<b>РОЗДІЛ II. МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ТА ТЕХНОЛОГІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ</b> .....	99
<b>Скворцова С.</b> Наступність у навчанні математики між початковою і базовою школою .....	99
<b>Трунова В., Пенькова С.</b> Вплив інтонаційної культури мовлення педагога на формування самовираження здобувачів початкової освіти .....	127
<b>Ягоднікова В., Гриньова М.</b> Демократичне лідерство в Новій українській школі: поцінування партисипації в початковій школі.....	149
<b>Кузнєцова О.</b> Психолого-педагогічні умови розвитку адаптивності учасників освітнього процесу в сучасній початковій школі .....	181

<b>РОЗДІЛ III. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ ...</b>	212
<b>Кисельова О., Кравець Н.</b> Зміст та специфіка інноваційної діяльності вчителя початкових класів .....	212
<b>Костенко Р., Гончарова О.</b> Виклики Нової української школи: підготовка вчителів до формування соціальної компетентності учнів початкових класів .....	230
<b>Оріщенко О.</b> Емпатія як передумова професійної компетентності вчителя початкової школи .....	248
<b>Задорожна Л., Герасименко В., Герасимова І.</b> Компетентнісний підхід у підготовці майбутнього вчителя початкових класів в умовах реформування освітньої галузі: досвід впровадження експерименту .....	283

<b>РОЗДІЛ IV. РЕГІОНАЛЬНИЙ ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: ПОЧАТКОВА ЛАНКА .....</b>	302
<b>Ульянова Т., Зіміна С., Мороз М.</b> Педагогічне партнерство: психологічні передумови та шляхи впровадження у початковій школі .....	302
<b>Воронова С., Гук Н., Половський А., Садович Т., Ференц М.</b> Шляхи модернізації освітнього процесу в початковій школі: оцінка якості та досвід впровадження .....	329
<b>Белоусова Р., Солнцева О.</b> Толерантність як умова інклюзивного освітнього простору Нової української школи .....	355
<b>Задорожна Л., Кузнєцова О., Кравець Н.</b> Науково-методичний супровід освітніх трансформацій у початковій школі: регіональний аспект .....	382

<b>Післямова .....</b>	412
------------------------	-----

<b>Відомості про авторів .....</b>	419
------------------------------------	-----

## ПЕРЕДМОВА

Виклики, які сьогодні переживає українське суспільство на тлі подальшого утвердження незалежності, розвитку самобутності і одночасно інтеграції у світову спільноту, модернізації та трансформації економічної, соціальної, політичної систем, потребують переосмислення як фундаментально-теоретичних, так і конкретно-прикладних вимірів сучасної шкільної освіти. Необхідність підготовки молодого покоління до життя у глобалізованому світі, що стрімко змінюється; потреба у новій генерації громадян України, які б забезпечили потужний розвиток держави й її гідне утвердження у співдружності цивілізованих країн; важливість на етапі шкільного навчання повноцінного розкриття потенціалу особистості, яка має бути здатною до вільного і усвідомленого життєвого вибору, успішної самореалізації та постійного саморозвитку – такі нагальні проблеми зумовлюють осмислення пріоритетів і постановку принципово нових завдань перед науковою і освітянською спільнотою.

Початкова освіта – не просто перша ланка системи загальної середньої освіти, це фундамент і відправна точка прогресивних змін, яких потребує сучасна школа. Саме трансформація підходів у початковій освіті створює надійні передумови для модернізації української школи. Разом з тим процеси осучаснення, оновлення шкільної практики мають супроводжуватися науковою рефлексією, теоретико-емпіричними дослідженнями, теоретико-методологічним опрацюванням і приростом теоретичних знань.

Сьогодні настав час осмислити, проаналізувати з наукових позицій досвід впровадження в початковій школі Концепції «Нова українська школа». Колективна монографія «Початкова освіта у контексті шкільних змін: теорія, методика, практик, досвід» – це наукова робота, в якій здійснено розробку теоретико-методологічних положень, методичних основ і практичних рекомендацій щодо розвитку початкової освіти в сучасній українській школі.

У першому розділі «Теоретико-методологічні засади освітніх змін у сучасній українській школі» розкриваються історичні аспекти педагогічного новаторства, популяризації та впровадження передового педагогічного досвіду у практику українського

шкільництва; представлено теоретичні засади кордоцентричної педагогіки, філософсько-методологічні візії кордоцентричного мистецтва казкотерапії в контексті аналізу педагогічної творчості Софії Русової, Василя Сухомлинського; висвітлюється проблема оновлення освітніх стратегій в умовах цифровізації; надається ґрунтовний аналіз сутності понять «компетентність» і «компетенція» у системі психолого-педагогічних категорій, розглядаються теоретичні засади компетентнісного підходу до організації освітнього процесу в школі.

У другому розділі «Модернізація змісту початкової освіти та технологізація освітнього процесу» надано системний аналіз наступності у навчанні математики між початковою і базовою школою; представлено теоретичні узагальнення щодо впливу інтонаційної культури мовлення педагога на формування самовираження здобувачів початкової освіти; надаються результати теоретико-емпіричних досліджень стану розвитку культури демократії та демократичного лідерства у початковій школі та психолого-педагогічних умов розвитку адаптивності учасників освітнього процесу в початковій школі.

Третій розділ монографії «Підготовка вчителів початкових класів до впровадження освітніх інновацій» присвячений аналізу змісту та специфіки інноваційної діяльності вчителя початкових класів; розгляду проблеми підготовки вчителів до формування соціальної компетентності учнів початкових класів; визначенню емпатії як передумови професійної компетентності вчителя початкової школи; пошуку шляхів реалізації компетентнісного підходу у підготовці майбутнього вчителя початкових класів.

У четвертому розділі «Регіональний досвід упровадження Нової української школи: початкова ланка» висвітлюється низка питань, пов'язаних з модернізацією освітнього процесу в початковій школі, практичним втіленням нових підходів до оцінки якості освіти, реалізацією педагогіки партнерства в пілотних класах, запровадженням інклюзивного навчання на основі розвитку толерантності учасників освітнього процесу, організацією науково-методичного супроводу освітніх трансформацій у початковій школі в контексті регіональної освітньої політики.

Порушені питання окреслюють проблемний контур впровадження освітніх змін у сучасній українській школі, перспективи розвитку початкової освіти, професійної та

післядипломної педагогічної освіти в умовах реформування освітньої галузі. Монографія може бути корисною для науковців, викладачів закладів вищої, фахової передвищої освіти, здобувачів вищої освіти, керівників і вчителів закладів загальної середньої освіти, всіх, хто цікавиться питаннями інноваційного розвитку освіти.

## РОЗДІЛ I

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТНІХ ЗМІН У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

---

**Оксана Кравчук,**  
доктор педагогічних наук, доцент,  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини

### ІСТОРІЯ ПОПУЛЯРИЗАЦІЇ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ В ПРАКТИКУ УКРАЇНСЬКОГО ШКІЛЬНИЦТВА

*Анотація.* Розглянуто історію популяризації та впровадження передового педагогічного досвіду в практику українського шкільництва. Новаторські пошуки постійно зосереджуються на особі учителя, бо він є головним виконавцем, особою, яка культивує нові педагогічні ідеї, апробує нові підходи до навчання, популяризує передовий досвід. Упродовж історії розвитку української освіти спостерігаємо постійну декларацію потреби в новому учителеві, що, з одного боку, свідчить про визнання вагомості ролі учителя в інноваційних освітніх процесах, а, з іншого, про наявність причин, які не давали змогу підготувати професіонала, залежність вимог не від потреб освіти, а ідеології відповідного хронологічного періоду.

У 20-х роках минулого століття найбільш поширеною формою були дискусії на сторінках періодичних видань, організовані здебільшого учителями-практиками. Необхідність пропаганди і поширення педагогічного досвіду усвідомлювалась і керівними органами освіти, які ставили вимоги до активізації роботи з обміну передовим досвідом. У другій половині ХХ століття передовий досвід і проблеми його впровадження стають об'єктом наукового вивчення. З'явилися такі форми, як конференції, семінари з обміну досвідом та школи передового педагогічного досвіду. Найбільш результативною формою фіксації, вивчення і пропагування стало створення



*картотек передового педагогічного досвіду, організованих при обласних татреспубліканському інституті удосконалення учителів.*

**Ключові слова:** *освітні інновації, передовий педагогічний досвід, історія освіти, освіта України, педагогічні дискусії, картотека передового педагогічного досвіду, школи передового педагогічного досвіду, впровадження досвіду.*

## **Вступ**

Друга половина ХХ ст. стає часом відліку системного наукового вивчення надбань передового педагогічного досвіду. Науковці звертаються до розробки теоретичних та методологічних основ вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду, обґрунтовують його сутність, спираючись на методологічний принцип взаємозв'язку педагогічної науки і практики, та кваліфікують як такий, що виникає у практичній діяльності учителя, а потім стає об'єктом наукового пізнання (*Козинец, 2016, с.16*).

У 50-х роках минулого століття спостерігаємо посилення інтересу до феномену передового досвіду, усвідомлення його як чинника, здатного вирішити чимало педагогічних проблем тогочасної школи. У публікаціях звучать постійні рекомендації різним освітнім інституціям старанно вивчати та впроваджувати передовий досвід і широко його висвітлювати. Високо цінити і вміло використовувати передовий досвід майстрів педагогічної справи у боротьбі за високу успішність учнів у всіх школах – найважливіше завдання керівників шкіл, органів народної освіти, науково-дослідних інститутів. Акцентовано увагу на необхідності організації всебічного вивчення творчого досвіду передових учителів, стилю і системи їх роботи, і все краще, перевірене на практиці, зробити надбанням широких мас учительства. Вказується, що радянська наука покликана узагальнювати найбільш цінний досвід практичних працівників. Мова йде про докорінне поліпшення методичної роботи в школі, про організаційно-педагогічне спрямування її районними і обласними відділами освіти, що має підтримувати творчі починання передових педагогів, поширювати їх досвід серед всього учительства і множити ряди педагогів-новаторів.

У вивченні, узагальненні та поширенні досвіду роботи передових учителів є своя особливість, яка обумовлюється творчим характером роботи педагога і виявляється в системі викладу основ наук відповідно до вікових особливостей дітей, у методичній

доцільності та ефективності певних прийомів викладання і закріплення матеріалу, у відповідних виховних засобах впливу на дітей (*Присяжнюк, 1952, с. 4*). Передовий досвід, що породжує нові прийоми – це найвища форма педагогічного досвіду. Такий досвід можливий тільки тоді, коли він спирається на передову теорію і спрямовується цією теорією (*Присяжнюк, 1952, с. 5*).

### **Необхідність вивчення і впровадження передового педагогічного досвіду в освітню практику: історичний аспект**

Білоруська дослідниця Л. І. Козинець слушно зауважила, що знахідки передових учителів у 20-ті роки могли вплинути на розвиток педагогічної теорії і практики, проте недостатнє наукове осмислення і не завжди виправдане впровадження в масову практику звели нанівець цінні починання новаторів, а в наступне десятиліття настав період, який називають методичним догматизмом.

Проте необхідність пропаганди і поширення передового педагогічного досвіду так чи інакше усвідомлювалась в різні роки. У Наказі №5507 Народного комісара освіти УРСР тов. Ф. А. Редько від 17.10.1939 р. «Про поліпшення керівництва і контролю роботи шкіл і учителів» зазначено, що учительство радянської України активно працює над покращенням роботи школи. Із тексту наказу постає, що поштовхом до новаторських пошуків була організація між передовими школами і учителями соціалістичних змагань, під час яких педагоги демонстрували професійну майстерність. Звернено увагу на те, що керівні органи освіти визнавали важливість методичної роботи, її розцінювали як основний чинник, що здатен підняти на вищий щабель навчально-виховну роботу школи. Важливо, що осуду піддано той факт, що не проводилась систематична робота з вивчення досвіду кращих шкіл.

У наказі наркома освіти окремим пунктом виділено заходи з організації методичної роботи. Була поставлена вимога створити районні педагогічні кабінети, у тих місцях, де вони були відсутні, на обласному рівні реорганізувати облметодкабінети у обласні інститути удосконалення вчителів. Завідувачів відділами народної освіти та директорів шкіл зобов'язували організувати предметні методичні об'єднання, якими б керували кращі учителі. Робота кабінетів повинна була спрямовуватись на підвищення загальнонаукового, теоретичного та практичного фахового рівня. При обласних та

районних методкабінетах вимагалось організувати постійно діючі методичні комісії, завдання яких полягали в апробації методичних розробок, аналізі та узагальненні навчально-виховної і методичної роботи в школі, в роботі над програмами, підручниками, і, що головне – у висвітленні досвіду кращих учителів і шкіл. Директорів шкіл зобов'язували широко оприлюднювати досвід кращих учителів.

Ця ж вимога не втрачає актуальності і через десять років, про що свідчить наказ «Про підсумки проведення січневих нарад учителів шкіл УРСР у 1948 році», де обласним відділам освіти та інститутам удосконалення кваліфікації вчителів рекомендують підготувати і провести в II півріччі науково-педагогічні конференції, щоб обговорити передовий досвід роботи шкілі. Передовий педагогічний досвід свідчить про те, що у масового вчительства існують реальні можливості покращити роботу в наявних умовах та творчо вирішувати проблеми навчання і виховання.

У 50-х роках на проблеми передового досвіду звертає увагу голова Центрального комітету професійної спілки працівників початкової і середньої школи Української РСР З. С. Нечипорук і публікує статтю «Ширити передовий педагогічний досвід». Повідомляє про те, що серед учителів є багато сміливих новаторів, людей, які працюють творчо, водночас зауважує, що Міністерство освіти та відділи народної освіти «ще слабо вивчають і узагальнюють передовий педагогічний досвід. Вважає втілення передового досвіду дієвим чинником підвищення якості знань учнів. З. С. Нечипорук зауважує, що щороку констатується, що в школах України все ще низька успішність з української і російської мов та математики, але у звітах обласно називають чимало учителів, які забезпечують високу якість з цих предметів, однак ще досі зовсім недостатньо праць, у яких науково, всебічно узагальнювався б досвід передових учителів мови чи математики, рекомендувався б до широкого впровадження науково перевірені прийоми й методи їх роботи, шляхи боротьби за піднесення успішності (Нечипорук, 1955, с. 58-59).

У 1962 році на особливій ролі інститутів удосконалення учителів у поширенні передового педагогічного досвіду було акцентовано у статті «Творчо розв'язувати назрілі питання роботи школи» березневого випуску центрального республіканського педагогічного журналу «Радянська школа». У ній зазначено, що інститути удосконалення кваліфікації учителів повинні відкривати

дорогу всьому цінному й передовому, сміливо впроваджувати його у практику. У перевірці, узагальненні й поширенні передового досвіду повинна бути координація дій усіх ланок, що ведуть цю роботу – науково-дослідних і педагогічних інститутів, інститутів удосконалення учителів, педагогічних кабінетів. Необхідно також організовувати кваліфіковану, більш вимогливу апробацію літератури про досвід.

70-ті роки також відзначаються увагою до питання поширення передового педагогічного досвіду. Зокрема, особливу увагу привертає питання про те, якими педагогічними засобами і формами оперує вчитель, який знайомиться з передовим досвідом. Насамперед цікавить, яке навчальне завдання поставлено перед учнем, як вчитель готує школярів до його виконання, які навчальні вправи застосовуються. Публічні повідомлення, методичні рекомендації, практичний показ, видання спеціальної літератури – ефективні засоби доведення досвіду до маси учителів з метою творчого використання (Трубій, 1970, с. 92-95).

У 1986 році на конференції «Особа вчителя і урок», організованій Центральним інститутом удосконалення кваліфікації учителів (ЦІУВ), С. В. Крисюк, заступник директора з науково-методичної роботи ЦІУВ, відзначив велику користь обміну досвідом, закликав впроваджувати передовий педагогічний досвід у практику, постійно підвищувати свою фахову майстерність (Конференція з обміну досвідом, 1986, с. 78).

### **Освітні установи та інституції, громадські об'єднання, які займалися вивченням, впровадженням і поширенням досвіду**

Найважливішим завданням вивчення, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду є розкриття закономірних зв'язків у педагогічній системі роботи вчителя, зв'язків між засобами, методами, що застосовуються у навчанні та вихованні і тими результатами, яких досягає педагог, а також зв'язків між хибами в знаннях, навичках і поведінці дітей та причинами, що їх викликали. Вчителі вносять значний внесок у розроблення педагогічної теорії. Цей внесок йде по лінії відкриття нових прийомів навчально-виховної роботи на основі застосування загальних педагогічних принципів і правил узагальнення численних фактів, у яких учитель знайшов закономірності, що приводять до поліпшення навчання.

Слід всіляко заохочувати вчителів висвітлювати свій досвід у

періодичній пресі, у збірниках, що видають обласні відділи, обласні інститути удосконалення учителів, Український науково-дослідний інститут педагогіки. Районний відділ народної освіти, педагогічний кабінет виступають організаторами і пропагандистами кращого досвіду.

У школах передовий досвід поширюється через педагогічні ради, предметні комісії, методичні об'єднання, відкриті уроки, науково-практичні конференції, шкільні виставки кращих робіт учнів. Саме в школі є всі можливості використати конкретні умови для перенесення передового досвіду, запобігти механічному копіюванню його, творчо втілювати в практику передові зразки педагогічної майстерності. Поширення досвіду здійснюється також шляхом проведення науково-практичних конференцій, «Днів учителя», різних нарад, семінарів. Передовий досвід узагальнюється в звітах райвно, облвно, обласних і міських інститутах удосконалення учителів, та на педагогічних виставках (*Присяжнюк, 1952, с. 5*).

Значну роль у поширенні кращого досвіду роботи вчителів відіграють шкільні методичні об'єднання, одним із завдань яких є глибокий аналіз і узагальнення накопиченого вчителями досвіду, виявлення перспектив удосконалення педагогічної майстерності. Обговорюючи на засіданнях методичних об'єднань такі питання, як огляд новин психолого-педагогічної і методичної літератури, результати взаємовідвідувань уроків, учителі дізнаються про нове, передове, що помітили в діяльності своїх колег, про що довідалися з преси. Важливою складовою частиною роботи методоб'єднань є практичний показ досвіду навчання та виховання школярів, що здійснюється, як правило, на відкритих уроках та позакласних заходах. На засіданнях методоб'єднань вирішуються питання взаємодопомоги педагогів.

Популяризація передового досвіду – одне із важливих завдань шкільних інспекторів. Не можна обмежуватися звичайною інформацією про досвід того чи іншого вчителя, школи. Треба перейти до широкого впровадження кращих зразків у життя шкіл республіки, однак це треба робити після кваліфікованого вивчення й аналізу, а, можливо, й апробації досвіду зокрема в базових школах і науково-дослідних та вищих педагогічних навчальних закладів. Треба, щоб керівники шкіл, органів народної освіти виховували в собі почуття нового, не тільки вивчали і впроваджували все те передове,

що виникло в школах, а й самі ставали ініціаторами перебудови змісту і форм навчального-виховного процесу. При цьому дуже важливо враховувати колективний досвід, думки й пропозиції практичних працівників. Поки що, на жаль, розмов про запровадження передового досвіду багато, а наслідки малі. Поряд з педагогічними маяками працюють школи, вчителі, показники яких дуже далекі від досягнутих передовиками. Поширення передового педагогічного досвіду ще не стало службовим обов'язком керівників шкіл і відділів народної освіти. Потрібно, щоб робота вчителя вимірювалась його творчістю, вмінням знайти, узагальнити нове, передове, і запровадити його у життя.

Вагому роботу по вивченню, узагальненню і поширенню передового досвіду провів Український науково-дослідний інститут педагогіки (1952 рік). Як наслідок, відмічалось зростання у республіці числа педагогів-новаторів, котрі, як зазначалось у тогочасних публікаціях, підносячи свій ідейно-теоретичний рівень і фахову кваліфікацію, працюють над удосконаленням своєї педагогічної майстерності, домагаючись повної успішності своїх учнів (*Присяжнюк, 1952, с. 3-4*).

У другій половині 80-х рр. ХХ ст. на хвилі перебудови у педагогічній науці велися дискусії, предметом яких були: авторитаризм офіційної радянської педагогіки, шляхи його подолання та перспективи радикальної гуманізації вітчизняної освіти. У ході цього процесу гуманна педагогіка набула свого розвитку. Практичного впровадження і застосування вона набула, зокрема, у концепції Шалви Олександровича Амонашвілі. Його однодумцями у розробці гуманної педагогіки стали І. П. Волков, І. П. Іванов, Є.М.Льїн, С.Н. Лисенкова, В. Ф. Матвеев, Л. А. і Б. П. Нікітіни, С. Л. Соловейчик, В.Ф. Шаталов, М. П. Щетинін.

Працівники апарату міністерства повинні по своїх галузях знати вчителів-новаторів, їх досвід, і наполегливо його пропагувати. У деяких школах систематизація передового досвіду здійснюється тематично. Так, рішенням колегії Міністерства освіти України №9/108 від 23.11.1987 р. «Про удосконалення системи вивчення і поширення передового педагогічного досвіду» розроблені чіткі рекомендації про порядок вивчення, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду на всіх рівнях. Головне в ньому – це те, що відділи освіти, методичні служби спільно з керівниками освітніх закладів зобов'язані відшукувати, готувати, ґрунтовно

вивчати передовий педагогічний досвід, виявляти нове, раціональне в роботі окремих педагогів і вихователів та сприяти впровадженню результатів у педагогічну практику.

Виявлення досвіду кращих учителів, ґрунтовний аналіз, теоретичне узагальнення та широке використання в школах – завдання Академії педагогічних наук, кафедр педагогічних інститутів, які пропонують відбирати для наукового вивчення тільки той педагогічний досвід, який забезпечує високі результати, бо саме в такому досвіді можна виявити справді нове, прогресивне, здатне розвинути теорію і практику навчання і виховання. У картотеці були зосереджені матеріали про вивчений та узагальнений педагогічний досвід, використання в практичній та науковій діяльності. До картотеки включали матеріали про передовий досвід шкіл, дошкільних і позашкільних закладів, відділів народної освіти, який вивчали та узагальнювали методичні кабінети, науково-дослідні інститути педагогіки і психології. Матеріали картотеки містили опис досвіду, відомості про автора досвіду, пропозиції щодо використання досвіду. Матеріали, внесені до картотеки, затверджували на раді обласних інститутів удосконалення або колегії обласного відділу народної освіти. Остаточне рішення про внесення до Центральної картотеки приймала колегія Міністерства освіти і рада ЦІУВ після ретельного вивчення та апробації. Наслідки вивчення та узагальнення були висвітлені в методичних рекомендаціях, інформаційно-методичних листах, буклетах. Міністерство освіти Радянського Союзу відзначило новаторський досвід таких українських учителів. Картотеки передового педагогічного досвіду стали створювати в обласних інститутах удосконалення учителів. Для пропагування досвіду було засновано видання анотованого інформаційного каталогу матеріалів картотеки передового досвіду, він висвітлювався також у журналах «Радянська школа», «Початкова школа», «Русский язык и литература в национальной школе» та інших виданнях.

Керівники шкіл виявляли передовий досвід, який відповідав критеріям, розробленим Центральним інститутом удосконалення і заповняв інформаційну картку для районного чи міського методичного кабінету. Методисти повинні були виїхати в школу і провести попередню апробацію виявленого досвіду, з'ясувати можливість використання у школах району. Якщо досвід можна було використовувати, то матеріали направлялись до обласних інститутів.

На обласному рівні приймали рішення про форми організації і поширення досвіду.

Важливим напрямом роботи була пропаганда передового педагогічного досвіду. Під час лекцій, практичних занять методисти висвітлювали сутність досвіду, аргументовано доводили переваги пропагованих методів. Планування виявлялось у тому, що проводили практичні заняття із вивчення досвіду, конференції і круглі столи. Стало традицією проведення спеціальних двотижневих курсів і семінарів для послідовників конкретного передового педагогічного досвіду за участю його автора.

Педагогічні товариства – добровільні громадські організації вчителів, діячів педагогічної науки й народної освіти, які сприяють розробці актуальних проблем і питань теорії і практики навчання та виховання. В Україні діяли товариства «Рідна школа» (1881) у Львові, яке до 1926 називалося «Українське педагогічне товариство»; «Руська школа» (1877) і «Педагогічне товариство імені Г. Сковороди» в Чернівцях; Київське педагогічне товариство імені К. Д. Ушинського (1899); Київське фребелівське педагогічне товариство (1908); Київське обласне педагогічне товариство (1916) та ін. Організовували їх зазвичай представники прогресивної інтелігенції.

У 1960 році засноване Педагогічне товариство України у Києві – добровільна науково-громадська організація. З-поміж інших завдань, товариство займалося проблемами зміцнення зв'язку науки з практикою, школи з життям, вивчення й узагальнення передового досвіду навчання і виховання дітей у школі, сім'ї, дошкільних і позашкільних установах. Товариство мало відділення в усіх областях, районах і залучало до свого складу передових учителів, вихователів, науковців. Періодично відбувалися з'їзди педагогічного товариства.

У березні 1979 року відбувся VI з'їзд Педагогічного товариства УРСР, крім українських делегацій були представники інших республік. З доповіддю на ньому виступав директор Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР М. Д. Ярмаченко і порушив питання необхідності удосконалення форм і методів навчально-виховного процесу, вивчення і поширення передового педагогічного досвіду. З'їзд визнав, що подальшого поліпшення потребує вивчення передового досвіду, залучення до наукових пошуків та експериментаторства, і постановив організувати народний університет для учителів, де б вони слухали лекції про сучасні методи



навчання.

В організації процесу впровадження значну роль відіграють школи передового досвіду, які створюються на базі тієї школи, де працює вчитель, чий досвід впроваджується. Форми роботи такої школи включають: відвідання і обговорення уроків керівника школи; вивчення та обговорення теоретичних і методичних матеріалів з проблеми; колективна розробка рекомендацій, уроків, пам'яток; відвідання і обговорення уроків членів школи передового досвіду.

Однією з важливих форм поширення передових методів роботи кращих керівників шкіл, вчителів і методичного активу є опорні школи. На базі таких шкіл проводяться обласні та районні семінари-практикуми, заняття проблемних семінарів, організується робота творчих груп, проводяться науково-практичні конференції, педагогічні читання, влаштовуються педагогічні виставки. Ефективність впровадження значною мірою залежить від того, які форми і методи використовуються в опорній школі.

Новою формою освоєння та популяризації передового досвіду, що з'явилась у другій половині ХХ століття стали школи передового педагогічного досвіду, які мали на меті знайомити учителів із кращим досвідом, пробуджувати творчу ініціативу. Саме як нові їх кваліфікують дописувачі педагогічних журналів у 60-х роках минулого століття і зазначають, що вони стали дієвим засобом популяризації усього нового, що народжується у шкільній практиці (*Самсоненко, 1960, с. 76*). Автор зазначив, що появу таких шкіл зумовило посилення ролі передового педагогічного досвіду учителів та колективів. Завдання вивчення і поширення цього досвіду стало актуальним для науки, органів народної освіти, керівників шкіл. Школи передового педагогічного досвіду діяли на громадських засадах і виникали за ініціативою педагогічних рад, їх очолювали передові учителі, «маяки», вони діяли на обласному і районному рівнях, а також в окремих школах.

Матеріал, представлений у публікації, засвідчує про чітку сплановану роботу шкіл передового досвіду, під час проведення занять у цих школах слухачі аналізували уроки, розглядали важливі теоретичні питання методики, кожна школа торкалась тем, які зумовлені індивідуальними особливостями педагогічної майстерності керівника школи і ступенем кваліфікації слухачів. Наведені плани роботи шкіл передового досвіду засвідчують, що педагогічні працівники розглядали різноманітні питання підвищення

ефективності уроку, проводили зустрічі з передовими учителями, обмінювались досвідом. У школах передового досвіду організовувались педагогічні виставки, де були представлені роботи учнів, методичні розробки, статті та інші матеріали.

Для вивчення і освоєння досвіду пропонували такі форми роботи: а) взаємовідвідування уроків, проведення відкритих уроків, екскурсій, лабораторних і практичних робіт та позакласних заходів; б) лекції і семінарські заняття; в) практичні заняття. До читання лекцій і проведення інших занять у школі передового досвіду, крім учителів, досвід яких вивчається, можуть залучатися інші досвідчені вчителі, методисти і науковці. Педагогічні кабінети на громадських засадах та інститути удосконалення кваліфікації вчителів надають їм практичну допомогу.

Ефективність впровадження передового педагогічного досвіду значною мірою залежить від удосконалення його форм і методів. Найпоширенішими формами є: курси підвищення кваліфікації; науково-практичні семінари й конференції; педагогічні читання; школи передового педагогічного досвіду; опорні школи; творчі групи вчителів з окремих предметів; захисти передового досвіду; наставництво. До форм і методів втілення передового досвіду належать відкриті уроки, усні повідомлення, узагальнення передового досвіду у виступах педагогів у школі, на нарадах, на курсах, на методичних розробках, на виставках.

Популяризація різноманітних нововведень відбувалася у рамках січневих та серпневих учительських нарад. Про їхню вагомість свідчить публікація народного комісара освіти УРСР С. Бухало «До нових успіхів». Нарком освіти великі надії в розвитку освіти на поточний рік покладає на січневі наради, на яких мають бути обговорені актуальні питання освіти. З-поміж інших важливих питань нарком освіти акцентує, що результати якості навчання учнів залежать від підвищення фахового рівня учителів.

Дискутуючи, шкільні учителі висвітлювали позитивні і негативні сторони нововведень, висловлювали слушні зауваження про специфіку впровадження інновацій загалом, про взаємодію шкільної практики з педагогічною наукою. На сторінках педагогічних журналів учителі-практики ділилися своїми досягненнями в реалізації комплексної системи навчання, Дальтон-плану тощо. Матеріали преси 20-х років ХХ століття засвідчують усвідомлення учителями необхідності ознайомлення з досвідом впровадження якогось нового

методу. Наприклад, один з дописувачів ставить вимогу «утворити умови, щоб робітники з місць охоче ділилися своїм досвідом». Інший – розповідає про форми роботи, спрямовані на пропагування досвіду у впровадженні Дальтон-плану, розповідає про проведену конференцію між кількома навчальними закладами, присвячену особливостям впровадження нової системи навчання, та анонімне анкетування для з'ясування його ефективності. Автор з власного досвіду констатував, що конференція виявила низку спільних проблем, з якими стикалися викладачі різних закладів, а тому було вирішено створити бюро, яке б об'єднувало зусилля, спрямовані на втілення нововведення в практику, надавало консультації та вело облік досягнутих результатів.

Перед педагогічною пресою, науковими працівниками, видавництвами ставили завдання допомагати зростанню педагогічної культури і майстерності учителів. Для розвитку педагогічної науки важливе значення має система представлення та розповсюдження науково-педагогічних результатів, однією зі складових якої є наукова педагогічна періодика. Вона посідає в цій системі одне з провідних місць: саме їй надають перевагу науковці-педагоги та освітяни-практики для оприлюднення своїх наукових розроблень.

Наукова педагогічна періодика забезпечує реципієнтів оперативною інформацією щодо нових розробок в освітянській галузі; надає можливість стежити за проміжними результатами досліджень, які ще тривають, за розвитком педагогічної науки та практики; сприяє впровадженню науково- педагогічних досліджень у широку освітньо-виховну практику, підвищенню теоретичного і професійного рівня як науковців, так і вчителів-практиків, працівників народної освіти тощо. З одного боку, наукові педагогічні періодичні видання розкривають реалії науково-педагогічного життя країни, а з іншого – впливають на процеси, що відбуваються в освітянській сфері в цілому. Тому ми вважаємо, що звернення до вивчення тенденцій розвитку української науково-педагогічної періодики як засобу науково-педагогічної комунікації є вкрай необхідним завданням. Посилаючись на дослідження В. Зябкина, зауважимо, що зазначені тенденції мали свій початок у 1931 році, коли Центральним комітетом ВКП (б) було прийнято постанову «Про видавничу роботу». У ній звернено увагу на низку серйозних недоліків у періодичній видавничій справі: редакції не завжди мали плани, журнали страждали від нестачі авторських кадрів. Це було

притаманним не лише суспільно-політичній, а й педагогічній періодиці. Так, у постанові ЦК ВКП (б) «Про початкову і середню школу» (1931 рік) було започатковано реорганізацію журнально-видавничої справи, головною метою якої було «переглянути існуючі періодичні видання з питань педагогіки з метою рішучого покращення якості й повернення обличчям до школи та її потреб, з обов'язковим залученням у редакційний апарат учителів».

У зв'язку з цими реорганізаціями в 30-ті роки ХХ ст. кількість педагогічних журналів помітно скоротилася. Периферійні журнали припинили своє існування. На заідеологізованість преси вказував і С. Сірополко: «... в Україні вся преса – загальна й спеціальна – є пресою комуністичної партії, що бореться за соціалізм, за світову пролетарську революцію». Для прикладу він наводить журнал «Шлях освіти», який з 1931 року перетворився на журнал «Комуністична освіта». Цитуючи статтю від редакції, він вказує на те, що назву журнал змінив «...для того, щоб підкреслити цей бойовий більшовицький комуністичний характер завдань, що стоять перед журналом».

На наш погляд, такі ж тенденції мали місце й у середині ХХ ст. Незважаючи на історичні реалії періоду, який ми розглядаємо, в Україні діяли власні науково-дослідні педагогічні установи, наукові школи зі своїми педагогами-науковцями та педагогами-практиками, які інтегрували педагогічні знання, поширювали їх різними засобами науково-педагогічної комунікації.

На початку 1969 року систему науково-педагогічної періодики України доповнив методичний журнал з проблем початкової освіти – «Початкова школа». Відзначимо, що до появи видання проблеми початкової освіти педагоги-науковці та вчителі-практики мали можливість обговорювати на сторінках «Радянської школи» у рубриці «Початкове навчання». Але кількість статей, починаючи з моменту заснування рубрики в журналі, з кожним роком зростала, що, на наш погляд, сприяло появі нового педагогічного журналу. На сторінках журналів друкувалися статті, що сприяли ознайомленню освітян з передовим досвідом кращих учителів, вихователів та шкіл республіки щодо розв'язання найважливіших питань шкільної освіти. Майже в кожному номері містилися методичні матеріали і поради, що були розраховані на допомогу вчителям; рецензії на підручники та нову методичну літературу; статті-звіти з педагогічних заходів, які відбувалися в республіці. Ці

журнали допомагали освітянам-практикам у підвищенні їх фахового рівня, зростанні педагогічної майстерності тощо (Хміль, 2006).

Аналізуючи роль педагогічної періодики в активізації новаторських пошуків та популяризації передового педагогічного досвіду, поділяємо думку дослідниці Л. О. Вайди про те, що педагогічна періодична преса на рівні індивідуальної свідомості ініціює усвідомлений акт творчості, спрямований на розв'язання соціально значущих завдань, які потребують педагогічного вирішення, одночасно сприяє впливу самостійної творчої ініціативи під час усвідомленого продукування. На рівні суспільної свідомості педагогічна публіцистика дозволяє здійснити рух педагогічних знань і їх концептуалізацію.

Проблему вивчення і розповсюдження передового педагогічного досвіду на сторінках педагогічної преси у 70-ті роки ХХ ст. аналізував А. В. Ткач. Автор проводить дослідження на матеріалі всесоюзних педагогічних видань, які розповсюджувались і в Україні. Дослідник наводить приклади назв публікацій із журналів «Советская педагогика» та «Народное образование», у яких було порушено проблеми передового педагогічного досвіду, наприклад, «Досвід передових - усім» (1970 р., Г. Мизиковський), «Організатор і пропагандист нового» (1972 р., М. Погодін), «Чому вчить досвід сільських шкіл» (1973 р., О. Володін), «Досвід що заслуговує розповсюдження» (1972 р., О. Володін), «Видатний педагог-новатор», «До 85 річчя з дня народження А. С. Макаренка» (1973 р., Н. Нежинський); «Про взаємозв'язок творчої активності і майстерності вчителя» (1974 р., О. Демінцев); «Досягнення і досвід кращих - у масову практику» (1975 р., Ю. Коробков); «А. С. Макаренко про педагогічний досвід» (1978 р., О. Кривонос); «Творчий пошук» (1978 р., С. Курило); «Досвід кращих - усім» (1978 р., Т. Сорокіна, А. Горелова); «Творчі пошуки вчителів» (1979 р., І. Качуровський) тощо. Автор не зазначає, чи були серед цих публікацій статті українських авторів і висвітлення досвіду українських педагогів. Про використання досвіду українських новаторів свідчать тільки статті, присвячені А. С. Макаренку (Ткач, 2011, с. 169-170).

У другій половині ХХ ст. їх основними функціями було висвітлення основних педагогічних проблем, відбиття пошуку шляхів їх розв'язання, обмін науковими поглядами та популяризація перспективного досвіду вчителів. Ці видання й сьогодні мають

велике значення і вагомий вплив на розвиток вітчизняної педагогічної науки й практики. Публікації журналів віддзеркалюють сучасну громадську думку з актуальних проблем, формують педагогічну свідомість читачів, розширюють уявлення про педагогічний досвід колег, існуючі інновації в освіті, сприяють прискоренню розвитку науки тощо (*Примакова, 2013*).

У поширенні досвіду, обміну ним відігравали роль і газети. Більшість публікацій носила практичний характер. Учителі описували свій досвід роботи, розповідали про труднощі в реалізації нового методу. Однак сучасники не завжди схвально відгукувались про рівень тих видань. Знаходимо відомості про те, що виданням матеріалів про передовий досвід займалися Український науково-дослідний інститут педагогіки, обласні і міські інститути удосконалення учителів, республіканська станція юних натуралістів, брошури і збірники видавали також Міністерство освіти. Однак автори тих видань часто обмежувались загальними матеріалами, не давали глибокого аналізу і чітких рекомендацій, що і як саме слід запозичити і запровадити в практику (*Нечипорук, 1955, с. 22*).

### **Висновки**

Питання виявлення досвіду кращих учителів, ґрунтовного аналізу, теоретичного узагальнення та широкого використання в школах є предметом історико-педагогічного дослідження.

Передовий досвід постає у більшості випадків в емпіричній формі, він повинен ставати предметом глибокого наукового вивчення. Треба зуміти розкрити закономірності, що зумовлюють високі результати педагогічного процесу, встановити зв'язки між педагогічними засобами, які використовує учитель і отриманими результатами, з'ясувати причини цих зв'язків. Водночас передовий досвід базується на педагогічній теорії. Учителі, що володіють теоретичними знаннями, не вдоволені тільки емпіричними досягненнями, вони прагнуть аналізувати досягнення.

Аналіз історії вивчення передового педагогічного досвіду в Україні свідчить про те, що у масового вчительства існують реальні можливості покращити роботу в наявних умовах та творчо вирішувати проблеми навчання і виховання. Історично передовий педагогічний досвід розглядався, передусім, як позитивний приклад, який мобілізує учителів на виявлення і подолання суб'єктивних

причин, що гальмують розвиток школи. Переймаючи передовий досвід учителів-новаторів, більшість шкіл можуть покращити свої результати.

### Список використаних джерел

1. Козинец Л. А. Инновационный педагогический опыт как объект научного познания. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2016. Вип. 66. С. 55-63.

2. Кравчук О. В. Антиінноваційні бар'єри в історії педагогічного новаторського руху в Україні у ХХ ст. *Збірник наукових праць: педагогічні науки*. Херсон, 2017. Випуск LXXVII. Том 1. С.23-28.

3. Кравчук О. В. Вивчення проблеми новаторства в науковій літературі Вісник польсько-української науководослідної лабораторії дидактики імені Я.А. Коменського. *Дидактика Яна Амоса Коменського: від минулого до сьогодення: матеріали Інтернет-конференції 06.11.2015*. Умань, 2015. С.81-84.

4. Кравчук О. В. Впровадження нових державних стандартів у початкову школу *Неперервна педагогічна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 22-23 травня 2014 року, м. Умань*. Умань : ФОРМ ЖОВТИЙ, 2014. С. 57-59.

5. Кравчук О. В. До проблеми розмежування хронологічних періодів в інноваційній діяльності в освіті України. *Формування особистості в багатоступеневій системі освіти: досвід, реалії, перспективи, 27-28 вересня 2017 року*. С. 81-83.

6. Кравчук О. В. Пропагування методу диференційованого навчання як одна із тенденцій новаторського педагогічного пошуку. *Матеріали Третьої всеукраїнської науковопрактичної конференції «Педагогічні традиції та інновації в сучасному освітньому просторі» (м. Дніпро, 1 жовтня 2016 р.)*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2016. С. 71-73.

7. Кравчук О. В. Психолого-педагогічні проблеми впровадження інновацій у шкільну практику 20-роки ХХ ст. *Педагогічні науки: теорія, інноваційні технології: наук. журнал / голов. ред. А.А.Сбруєва*. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. №8 (62). С.43-54.

8. Нечипорук З. С. Ширити передовий педагогічний досвід. *Радянська школа*. 1955. №3. С. 58-59.

9. Присяжнюк К. Ф. Вивчення і узагальнення передового

- педагогічного досвіду. *Радянська школа*. 1952. № 12. С. 3-10.
10. Трубій Г. Г. Методист і творча лабораторія передового вчителя. *Радянська школа*. 1970. № 12. С. 92-95.
11. Самсоненко С. С. Школи передового педагогічного досвіду. *Радянська школа*. 1960. № 6. С. 73- 76.
12. Хміль Н. А. Науково-педагогічні журнали: регіональний вимір (1991– 2005 рр.). *Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. Ч. 1. 2006. № 19 (114). С. 55-59.
13. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики: Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. Москва : НИИ теории и истории педагогики. 1991. 91 с.
14. Ягоднікова В. В. Проблема антиінноваційних бар'єрів у виховній діяльності педагогів. *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць*. Кам'янець-Подільський національний університет ім. І. Огієнка; гол. ред. Каньоса П. С. Кам'янець-Подільський: видавець ПП Зволенко Д. Г., 2013. Вип. 13. С. 162-167.
15. Ящук І. П. Напрями підготовки та вимоги до вчителя у 20-ті роки ХХ століття. *Педагогічний дискурс*. 2008. Вип. 4. С. 187-192.
16. Dudel B. Innowacje w teorii i praktyce edukacyjnej (na przykładzie województwa podlaskiego). *Fundacja Centrum Transferu Wiedzy i Innowacji Społeczno-Pedagogicznych*. Białystok. 2014. 148 p.
17. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T. 3, *Warszawa: Wydawnictwo «Żak»*, 2004. 1075 p.
18. Kravchuk O. History of the forms of popularization and introduction of advanced pedagogical experience into practice of Ukrainian schools. *Slovak international scientific journal*, 2017. №6. Part 1. С. 94-98.



**Галина Сагач,**  
доктор педагогічних наук, доктор теології,  
доктор філософії (Словацька Республіка), професор,  
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**КОРДОЦЕНТРИЧНЕ МИСТЕЦТВО  
КАЗКОТЕРАПІЇ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТВОРЧОСТІ  
СОФІЇ РУСОВОЇ, ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО,  
АБО В ОБОРОНУ КАЗКИ-ЧАРІВНИЦІ**

*«Ох діти! Діти! Діти! Велика Божя благодать»*  
Тарас Шевченко

*«Бути гарним педагогом – це бути справжнім реформатором  
майбутнього життя України, бути апостолом Правди і Науки»*  
Софія Русова

*«Вони чекають казки»*  
Василь Сухомлинський

***Анотація.** В умовах драматичних викликів технократичної епохи XXI ст. актуалізується роль виховання розуму і серця дітей засобами кордоцентричного мистецтва казкотерапії, зокрема, у педагогічній спадщині видатних педагогів – Софії Федорівни Русової, Василя Олександровича Сухомлинського. Матеріалістичний світогляд XIX-XX стст. і сучасний технократичний, раціоцентричний світогляд «оцифрованої» епохи вимагає оборони казки-чарівниці з її потужним духовно-моральним та інтелектуальним ресурсом, бо казкою можна зцілити душу людини.*

***Ключові слова:** кордоцентризм, логокреація, казка, казкотерапія, виховання, добро, краса, серце, душа, любов, творчість, слово животворяще.*

**Вступ**

Духовно-душевне, етико-естетичне виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку є провідною проблемою у педагогічній думці з середини XIX ст. Педагоги, психологи, вихователі, теоретики і практики виховання постійно приділяють велику увагу пошукам ефективних шляхів духовно-морального,

інтелектуального виховання підростаючого покоління, як першофундаменту дитячої душі, зокрема, засобами казки-філософії, плоду фантазії та уяви, мудрої краси фольклору, дивосвітом казки із царством духів, чарівників, доброго і злого втручання в життя людей із простотою та грайливістю форми, граційністю дій, які полонять увагу, захоплюють розум, зачаровують серця дітей і чутливих дорослих. Казки – золотий фонд світової літератури.

Багато видатних педагогів, психологів, письменників відзначали духовно-моральне, інтелектуальне і розвивальне значення казки: С. Русова, В. Сухомлинський, Л. Толстой, К. Ушинський, І. Франко та інші. Про це писали науковці у галузі вікової психології, дитячого психоаналізу, аналітичної психології: М. Беттельхейм, Р. Гарднер, В. Пропп, К. Юнг, а також сучасні психологи, педагоги-практики: А. Богуш, Н. Вітковська, Т. Гризозлазова, Д. Джола, Н. Лисенко, Ю. Мандрик, О. Савченко, О. Чебикін, А. Щербо, а також І. Вачков, О. Запорожець, Т. Зінкевич-Євстигнеєва, Н. Карпинська, А. Короткова, А. Михайлов, М. Молдавська та інші.

До жанру казки було неоднозначне ставлення у різні часи. На стику ХІХ- ХХ стст. зміцнювався матеріалістичний світогляд, який породив драматичні і трагічні події в житті багатьох країн. Дискредитувалася навіть дитяча казка, як плід «брехні», а не фантазії чи мрії. На стику ХХ- ХХІ стст. виникають нові загрози духовно-моральному вихованню дітей наступом технократичної, раціоцентричної, «оцифрованої» епохи, коли комп'ютер та інші технічні засоби все частіше замінюють дитині реальне спілкування, живе слово, а мудрі казки різних народів чи авторські казки замінюються примітивізованою псевдокомунікацією у віртуальному світі з його жорстокістю, агресією, кривавим насиллям. Добро і Краса давніх народних казок витісняються маніпулятивними текстами, «фейками» анонімних блогерів, численних непрофесіоналів, які прагнуть перетворити слово животворяще на деформовану інформацію, яка має приносити реальну фінансову вигоду, хоча може зашкодити здоров'ю і життю дитини. Жорстока інформаційна атака на серце і розум дитини становить загрозу для існування держави, духовно-душевного здоров'я народу і вимагає захисту свідомості дітей кордоцентричною педагогікою Добра, риторикою Любові засобами духовної логокреації та казкотерапії у пошуках Синього Птаха Щастя (М. Метерлінк).

Педагогічна логокреація і логотерапія – особливий Божий дар не

лише вчителя, вихователя, але священнослужителя й лікаря, бо ще великий Гіппократ повчав, що тіло, душу, дух людини лікують скальпелем, травами і словом. Отже, кордоцентризм (осердечений розум) – могутнє джерело натхненного красномовства з унікальним ефектом цілющого животворящого слова – педагогічної логотерапії в руках високопрофесійного майстра, відповідального за свій словесний (риторичний) вчинок.

Людина, яка діє словом (лат.: *homo verbo agens*), – з античних часів і до наших днів є предметом роздумів філософів, богословів, педагогів, психологів, філологів, риторів та ін., а також практиків, майстрів живого слова (*Сагач, 2000, с. 286*).

Мудреці різних часів і країн прагнули пізнати «істинну людину», «внутрішню людину» (Григорій Сковорода), сакральний первень словотворчості (Іоанн Златоуст), шукали «ключ розуміння» (Іоаннікій Галятовський), закликали «прийти до себе й пізнати самих себе» (Мелетій Смотрицький), вивчали «світло серця» (Памфіл Юркевич), прагнули вивищувати «ум многозрительний» (Кирило Ставровецький), який урочисто- пафосно писав про людину сакральну (*Сагач, 2000*).

На захист серця і розуму дитини, в оборону казки виступили видатні педагоги, мислителі, зокрема, С. Ф. Русова і В. О. Сухомлинський.

### **Видатний педагог, психолог і методист Софія Русова виступає в оборону казки**

У 2021 році минає 165 років від дня народження С. Ф. Русової – видатного педагога, ученого, талановитої письменниці, просвітительки, відомої громадської діячки, гаслом якої було: «Рідна школа на Україні!» (*Русова, 1996, с. 32*). Коло науково-педагогічних інтересів С. Ф. Русової включало дошкільне виховання дітей засобами літератури через «впорядкування читання дітей», зокрема, засобами казки. У 1913 р. в журналі «Світло», у сьомій книжці, вона аналізує дилему: казка сприяє чи шкодить «раціональному розвитку душі й розуму дитини», чи треба «обмежити вплив казки й вносити в матеріал дитячого читання більше реального, правдивого?» («Світло», 1923, с. 3 – 8).

На стику ХІХ – ХХ стст. у суспільстві активізувався матеріалістичний світогляд, як грізна увертюра майбутніх трагічних потрясінь у різних країнах із наступом атеїзму, раціоцентризму,

витісненням ідеального, отже, і сакрального, на узбіччя історії та соціокультурного поступу. Чим це закінчилося, знає увесь світ.

Отже, казка теж потребувала оборони, захисту від вульгарного матеріалізму, з вихолощенням усього дивовижного, незбагненого, непояснюваного науковими методами. «Реалісти» 60-х років ХІХ ст. замислили боротися не просто з казкою, як жанром дитячої літератури, а повели рішучий наступ на роз'єднання розуму й серця дитини, атаку на прекрасний дивосвіт фантазії, уяви, художньо-образного мислення, бо презирливо ставилися до казки, до «фантастичної творчості, до почуття», писали, що дитяча книга має «познайомити дитину з добром і злом, але не вигаданим, не схематизованим, а таким звичайним, яке є в дійснім житті. Дитяча література мусить рішуче перейти до художнього малювання дійсності» (Русова, 1996, с. 202).

Дитяча література була постійно у сфері уваги багатьох мислителів, зокрема, перший критик дитячої літератури Толль у 1882 р. повстав протиказки у таких дивних аргументах: «Діти мають дуже розвинену й брехливу фантазію. Пам'ять в них ще не міцна й багата на зайві факти, що дають дитині неправдиві погляди на дійсне життя й на природу. Казка підтримує ці неправдиві відносини, вона здається хіба вже для дуже млявих дітей, щоб хоч якось їх розбуркати, а взагалі непотрібна» (Русова, 1996, с. 202).

Хіба можна творчій, гармонійній людині уявити таку непрофесійну атаку на дивосвіт чарівниці-казки, етичної філософії життя, як прозвісниці майбутнього добра? Як можна назвати фантазію «брехливою», адже вона є невичерпним джерелом творчого натхнення й думки? За якими критеріями автор визначає «зайві факти», які творять широку палітру дитячого світогляду? Як можна назвати художнє бачення світу «неправдивими поглядами», а долю казки визначити придатною лише для «дуже млявих дітей»? Цікаво, а чим самі раціоністи того часу могли «розбуркати дітей»? На жаль, у ХХІ ст. малі діти Данії, країні геніального Андерсена, з волі дорослих мали зі страхом споглядати, як на їхніх очах різали живого жирафа! Казку про улюблену тварину вбивали разом із милою твариною, чим завдавали непоправної травми душам дітей.

Історія знає ще страшніші факти «виховання» серця дитини неприпустимими приниженнями людської гідності, психологічним та інформаційним насиллям, жорстокістю та патологічними виявами так званого гендерного виховання, ранньої сексуальної освіти, зміни статі

у дітей тощо. Отже, у часопросторі антагоністично зіштовхнулися дві протилежні тенденції: духовна та раціоцентрична, казка потрібна і казка не потрібна у вихованні дітей.

Менталітет українського народу є побожний, кордоцентричний, логоцентричний, дитиноцентричний, тому видатна українська мислителька С. Ф. Русова рішучо стає на захист серця дитини через оборону казки разом із численними однодумцями, педагогами й просвітителями, бібліотекарями і вихователями, вона мужньо протистоїть опонентам-позитивістам, матеріалістам, раціоцентристам, захищаючи «здоровий, раціональний розвиток дитячого розуму» (Русова, 1996, с. 203), «величне, вічне, з чим дитина й вступає в сучасне життя» (Русова, 1996, с. 204).

Вона дивиться в корінь проблеми, з'ясовуючи, а чого бажає сама дитина, чого прагне її душа, куди поривається сердечними порухами, що дитина любить читати, як виявляє свій смак до книги і які має нахили до мислення? Софія Русова наводить яскраві приклади великих поетів, прозаїків, які у дитячі роки виховувалися, кохалися у казках, як, зокрема, Гете, Пушкін, Жорж Занд та ін. Софія Русова щиро співчуває тим дітям, які змалечку не чули й не знали казки, не зачаровувалися її героями, фантастичними подіями, не співпереживали, не раділи і не дивувалися, не захоплювалися красою дивосвіту казки, чарами її сюжету, діями героїв, які входили в серце і життя дитини «шуканням правди», «ясною зіронькою» на довгі роки або й назавжди (Русова, 1996, с. 205).

Софія Русова була мудрим педагогом, тонким психологом і писала: «Казка й дитина щось таке споріднене, вони так одне з одним зрослися, що як би педагоги не намагалися вигонити казку з дитячої хати, вона таки там пануватиме, бо вона природно відповідає вимогам дитячого розуму, а ті людські відносини по казках такі прості й зрозумілі, що дитина може щиро спочувати лихові й неволі, радіти перемозі й щастю казкових героїв» (Русова, 1996, с. 203).

Софія Русова тонко й майстерно аналізує розвиток душевного світу дітей – від перших почуттів симпатії до героїв казок, через перше свідоме враження правди й неправди, через дитячу увагу до людей, співчуття їхній долі, «сердечну любов до усього вбогого, до краси й до добра (Русова, 1996, с. 203). Розвивається душа дитини, зміцнюються її інтелектуальні сили через сприйняття надзвичайного, не обмеженого часом чи простором, бо тут усе є живе, усе має почуття, знає ласку, знає правду, «тут усе повне

якогось чарівного життя – й квітка, й береза, й пташки, й звірі, й вітер і вода...» (Русова, 1996, с. 203).

Отже, когнітивно-ціннісна культура дитини зростає через захоплення цим життям, пізнання у здивуванні від наукових законів фізики, біології, хімії тощо, які розкривають красу природи, але разом із чарівницею-казкою, її етико-естетичними вимірами Добра і Краси, через радість серця, розвиток естетичного смаку, через збудження творчих сил душі, щоб дитина сама фантазувала, вигадувала ігри, казки, творила малюнки до казок тощо.

Психологи, педагоги, вихователі, письменники знають, що душа дитини мріє жити в обіймах казки, шукає захоплення, усього надзвичайного, не втрачаючи інтересу до звичайного з його дрібницями та деталями. Казка вабить дитину великою простотою, ясністю, доступністю змісту, чітко вираженими етичними засадами добротворення, тому персонажі казок є зрозумілими, цікавими, привабливими усім дітям. С. Ф. Русова вважає, що герої казок стають першими друзями дітей, бо знайомлять їх із реальним життям у доступній їм казковій формі.

Мислителька відзначає особливу, значущу культуротворчу роль народної казки, яка народилася на світанку свідомого життя в простій селянській хаті, серед пантеїстичного світогляду, яка об'єднує людей міцними творчими зв'язками із давноминулими часами, зі світом Добра і Мрії, обіцяє майбутнє щастя.

Видатний педагог С. Ф. Русова підкреслює велику мудрість людства, навічно закладену в казках. Тому дитина вступає у світ, озброєна великими, вічними цінностями, які етично можуть «відродити людей» – перемогою Правди, Краси, Добра, за які треба боротися, які треба невтомно шукати й берегти, як вищі цінності серця. Мислителька попереджає, що казки не повинні лякати чи жахати дітей, що є шкідливим для їхнього психічного розвитку. Вона підкреслює, що дітям особливо є близькими казки рідного народу, з його менталітетом, традиціями, мовою, якщо вони відповідають віковим особливостям, якщо гармоніюють із психологічними нахилами дитини, відповідають педагогічному принципу індивідуалізації виховання. С. Ф. Русова детально описує реєстр казок, відповідних малим діткам віком до 7-10, 12 років, народні, зарубіжні, літературні. Вона підкреслює, що дітям 10-14 років придатніші казки більш наукового, більш героїчного характеру: подорожі, оповідання із сучасного життя, вірші та поеми, наукові

книжки, аматорські казки. Вона підкреслює, що казки ваблять дітей до 10 років, коли прокидається і формується їхня думка, зміцнюється серце. С.Ф.Русова зауважує, що у казках важливі фантастична вигадка, а також якості казки як найкращого художнього твору із синтезом простоти й краси, поетичного настрою і гарних почуттів, які стають скарбами розуму і серця дитини. Велика письменниця і мислителька обороняє казку – і цим вона оберігає дитинство особистості, її щасливе майбутнє життя, зокрема, у царині слова-логоса. Казка і материнська молитва стають дороговказом до майбутньої професії.

Із давніх часів дитинства навіки зі мною залишилися чарівна Рукавичка з численними мешканцями: я ясно уявляю, як вони дружно й цікаво там живуть. А ось і красуня Русалонька Андерсена, яку я полюбила за її золоте серце. Андерсен – істинне уособлення казки у золотих вустах Казкаря від Бога. Через багато років я відвідала Данію, милий серцю Копенгаген і віч-на-віч зустрілася з мудрим Андерсеном, увічненим у бронзі: прямо посеред тротуару широкої столичної вулиці він сидів у великому та високому кріслі, оточений дітьми, які вмостилися в нього на колінах, на плечах, весело зазираючи в очі улюбленого Казкаря, не помічаючи нічого й нікого навколо себе, не реагуючи на шумний і суетний світ, бо їхнє щастя квітнувало в серці й слові Андерсена. Свою автобіографічну книгу славетний казкар назвав символічно: «Казка мого життя».

Справедливо, що казки Андерсена увійшли у «100 великих книг» світової літератури (наукової і художньої) усіх часів і народів (Абрамов, Демин, 1999).

А ось і казкова бронзова Русалонька, яка навіки застигла на березі Північного моря у Копенгагені і стала славетною візитівкою країни, таємничим магнітом для мільйонів дітей та дорослих. Наша група педагогів відвідала могилу великого Казкаря Андерсена на старовинному кладовищі у центрі Копенгагена, де величний пам'ятник був у вигляді високого кам'яного хреста. Там завжди квітнуть квіти, дзвінко й радісно співають птахи, славлячи Бога за Його щедрий дар дітям усього світу. Ми теж молилися, дякуючи Великому Казкарю за Казку свого життя. Казко! Не полишай наші серця до кінця земного життя, бо корінням ти проросла у глибини Землі, а верховіттям сягаєш найвищих Небес наших вдячних сердець!

## **Мистецтво казкотерапії Василя Сухомлинського і виклики сучасності**

Творчість В. О. Сухомлинського можна розглядати у концепції культурно-гуманістичного виміру радянської доби, ідеологічно заангажованої марксистсько-ленінським матеріалістичним ученням, антигуманною класовою боротьбою, державним атеїзмом. Але і в той час творили унікальну логосферу видатні майстри слова, серед яких сяє незгасною зіркою ім'я В. О. Сухомлинського.

На Заході В. О. Сухомлинського називають «альтернативним педагогом» (Еріка Гартманн, Німеччина), захисником «святого й непорушного» (Ален Кокеріль, Австралія). Феномен В. О. Сухомлинського визначають, «як духовний оазис України» (Олександр Антонович Захаренко), «єдність вітчизняної та світової культур» (Іван Андрійович Зязюн) тощо. Педагогіка серця Василя Сухомлинського, як філософія серця Іоанникія Галятовського, Григорія Сковороди, Василя Зеньковського, Памфіла Юркевича, християнська педагогіка розвивала в дітях найвищі досконалості розуму, волі, душі, серця.

Його теорія і практика виховання словом через десятки років сяє незгасним синтезом лінгводидактики, педагогічної риторики, педагогіки, психології, філології, демонструючи усім світовим педагогічним школам зоряний код українського кордоцентризму і логоцентризму, сакральне Причастя Серцем і Словом до виховання аксіології серця дитини, творить золоту пектораль думок, почуттів, слів, діянь як тезаурус народу, як Вічний Сад Слів дитиноцентричних, родинноцентричних, етикоцентричних, як сповідальну фреску-історію Педагогіки Серця – авторської неповторної мозаїки фактів, які стали аргументом щасливої педагогічної долі учнів, феєрією професійного успіху учителя, риторичною сагою-лоцією для молодих колег-неофітів, могутнім навігатором у пошуках творчого щастя у бурхливих житейських хвилях, де величне сузір'я слів любові вчителя за покликанням Віфлеємською зіркою осяває шлях побратимів духу, які прагнуть створити Сад Божественних Слів на новий лад, продовжуючи творчість велетів Духу і Слова, аби увічнити Час. Вони присвячують своє творче, подвижницьке життя пізнанню сакрального слова-логоса, казкового світу слова, земній і небесній архітектурі слова, світлозарній магії слова, аби примножилася благословенна когорта майбутніх лицарів слова животворящого на компетентнісній



основі, аби примножити культурну гідність людини духовної – homo spiritus (лат.) (Сагач, 2015, с.40).

Ім'я В. О. Сухомлинського – вершина теоретичної педагогічної думки й практичної творчості України. Інноваційно-гуманістичними «істинами педагогічної віри» автора-гуманіста, патріота, наділеного Небесами Божими дарами й щастям талановитого директора (організатора шкільного сільського колективу), філософа, педагога, мудрого вихователя, подвижника-просвітителя, тонкого психолога, письменника, плідного науковця, казкаря, логотерапевта, музиканта-скрипаля – людину Сковородинівського типу кордоцентричною філософією життя й творчості, присвяченого дітям України і світу із невмирущою педагогічною кордоцентричною афористикою: «Серце віддаю дітям».

У часи радянського атеїзму в сільській Павлиській Школі Радості, Школі Мислення, Школі під Блакитним Небом служив життям і творчістю український Велет серця, мудрець і національний Андерсен, який подарував світу велику кількість творів, серед яких чільне місце посідають його новаторські ідеї логокреації, казкокреації, логотерапії, казкотерапії. Перед нами «спалахують смолоскипи ідей»: через радість творення дивосвіту словом, інтелектуальну одухотвореність, через дію серцем і розумом, через «подив і благовіння», через власний «суд совісті», через «вплив ідеального», «захоплення красою і доблестю», «мудру владу педагога», через філософіюсерця (Сухомлинський, 1976, с. 507-520).

В. О. Сухомлинський – талановитий автор унікальної теорії й практики логокреації в прадавньому жанрі казкотерапії, а також створенні мінітворів у молодших класах, повномасштабних творів – у середніх та старших класах. Філософія освіти, навчання й виховання словом базувалися на концептах: творчість – серце (душа) – слово – творчість словом – краса – гармонійна особистість, чутлива до найтонших засобів впливу – до слова і краси.

Творчість великий учитель-вихователь розумів як діяльність, в яку людина вкладає немовби часточку своєї душі і чим більше вона вкладає, тим багатшою стає її душа. Творчість він осмислював як «радість відкриття істини», як «подив перед істиною», як «дух мислення», як «багатство життя в світі думки», як «творчість духу», як «прилучення до краси мислення», як «радість мислення», «царство думки», «радість відкриття», як «повноту, щастя життя для блага народу» (Сухомлинський, 1971, с. 95-96). Як бачимо, комуністичний

атеїзм не зміг знищити у В.О.Сухомлинського-гуманіста нестримного потягу до осмислення ролі й значення у житті людини сакральних християнських понять: «душа», «серце», «одухотворення й натхнення», «духовне життя» тощо.

Великий педагог мав Божий дар слова, художнього слова, обґрунтовував чільне місце «творчості словом» у житті дітей на фундаменті пізнання світу серцем. Він чітко розмежував багатство слова й думки від убогості слова й думки, що «веде до моральної, інтелектуальної, емоційної, естетичної «товстошкірості» (Сухомлинський, 1971, с. 96). У своїх педагогічних працях В. О. Сухомлинський розкриває перед нами секрети своєї авторської творчої Школи Логокреації, зокрема, через навчання на лоні природи у Школі під Блакитним Небом, у Школі Радості, де майстерно, тонко, мудро вводить дітей у світ пошуків, творення «свого слова» про оточуючий світ, індукуючи колективну творчу свідомість, індивідуальну логокреацією етико-естетичним фактором – красою, потрясінням чарами оточуючого світу рідної природи, спираючись на словесну творчість письменників, учителя, учнів. В. О.Сухомлинський створював мінітвори, чудові казки, вірші, грав дітям на сопілці, на скрипці, співав з ними, багато спілкувався.

Вражає його метод мозкового штурму: логіко-філософська, інтелектуальна софійність; майстерно сформульовані, вчасно поставлені, стимулюючі мислення дітей запитання, потужний авторський творчий імпульс у чутливому спостереженні, спогляданні фактів, предметів, явищ; у вмінні дітей шукати зв'язки між ними на 1-му етапі мисленнєво-мовленнєвої діяльності, а пізніше – пошуки й встановлення причинно-наслідкових зв'язків оточуючого світу. І все це супроводжується спрямованою учителем колективною великою радістю від «іскринки творчої думки», від «свого вогнику творчості», які народжуються від серця до серця, від учня до учня, від учителя до учня, бо учитель-майстер постійно заохочує дитячу логокреацію похвалою, своїми творчими запитаннями, репліками, учительською логокреацією Мудрого Наставника – Майстра – Педагога – Словесника, Педагога – Письменника, Педагога – Режисера і Виконавця.

Лексичне багатство кордоцентричної педагогічної риторики В.О. Сухомлинського можна проілюструвати багатьма словами його «педагогічної віри», аксіології виховання: душа, серце, слово, творчість, одухотвореність, захоплення, натхнення, розум, мислення,

праця, громадянин, краса, виховання, казка, добро, чуйність, доброта, школа, учень, істина, захоплення, чутливість, творчість, знання, гармонія, ідеал, мудрість тощо. Продуктивна категорія «духовність» вживалася В. О. Сухомлинським у таких словосполученнях: духовні сили, духовна спільність, духовний світ, духовне благородство, духовні риси, духовне життя, духовне багатство, духовні цінності, духовна опора, одухотворені, колективна одухотвореність, надихатись тощо. Як бачимо, корінь «дух» має пряме відношення до християнської культури і традиції.

В. О. Сухомлинський поєднує науковий, академічний опис, аналіз педагогічних ситуацій яскравими спалахами художньо-публіцистичної розвідки, наповненої емоційно-експресивними реченнями, судженнями, художньо довершеними, високоестетичними образами, які дарують духовні крила його книгам, які варті Вічності, бо наповнені його кордоцентричною, ноосферною, педагогікою, а тому часом поповнюють не лише українську Скарбницю Педагогічної Риторики, але й стають гідними Педагогічного Золотослова Вічності. Зокрема, В. О. Сухомлинський пише: «Одухотворення й натхнення однієї особистості породжує одухотворення й натхнення в душах інших людей. Творчість – це незримі ниточки, які об'єднують серця»; «Здивування – це надійна стежка мислення»; «Це перша пелюстка тієї квітки, яку ми називаємо радістю мислення. Другою пелюсткою є праця»; «Сумління – це, образно кажучи, емоційний вартовий переконань, і цього вартового треба поставити в людському серці ще тоді, коли радість діяння, радість творіння – єдина доріжка серця, людини до людини»; «кожна крапля поту, пролитого в дитинстві, варта багатьох днів трудового напруження зрілих літ»; «Казка, що народжується з уст учителя ось тут, серед природи, – це для них яскравий промінь, що пробивається до найпотаємніших куточків їхньої пам'яті, краплина живодайної вологи, що падає на спраглу землю»; «Дитяча радість зацвіла в очах, немов пролісок»; «Дитина пізнає світ дивуючись»; «Дорогий друже, вихователю! Не позбавляйте дитину щастя бачити світ, відбитий у чарівному дзеркалі казки»; «Казка – це колиска думки, зумійте поставити виховання дитини так, щоб вона на все життя зберегла хвилюючі спогади про цю колиску»; «Я ще раз переконався: казка – це радість мислення; у казці дитина утверджує свою гідність мислення»; «Дитина приходить до школи із беззахисною душею»; «Дитяче довір'я до вчителя – це крапля чистої води на квітці троянди:

треба так зрізати квітку, щоб не струхнути краплю»; «Мені не дає спокою думка: що робиться в твоїй душі, дитино?» (Сухомлинський, 1971, с. 66-201).

Кордоцентричну педагогічну риторичну В. О. Сухомлинського найяскравіше ілюструють концепти «серце», «сердечний», представлені не лише частотно, але й багатоманітними смисловими відтінками як Потужний Маяк любові в океані людських і педагогічних почуттів. Серце – фундаментальна категорія Біблії, невичерпного джерела любові, божественної любові, яку найполум'яніше описав Святий Апостол Павло: «Любов довготерпить, любов милосердствує, не задрить, любов не величається, не надимається, не поводить нечемно, не шукає тільки свого, не рветься догніву, не думає лихого, не радіє з неправди, але тішиться правдою, усе зносить, вірить у все. Сподівається всього, усе терпить! Ніколи любов не перестає!» (1. Кор. 13: 4-8). Це – гімн любові, торжество духовної любові, апофеоз вищих почуттів віри, надії, любові, серед яких першість має любов. Творчість словом, на думку В. О. Сухомлинського, має безумовний пріоритет у системі виховання духовно-морального впливу на душу, серце учнів, особливо молодших класів, винятково чутливих до слова, краси, творчості, серця яких відкриті Істині й Добру. Великий учитель розробив авторський алгоритм педагогічної риторичної, яка була прогресивним явищем не лише тогочасної освіти, але й на майбутні часи. У ґрунтовній статті «Творчість у колективі. Роль казки в колективному житті дітей». В. О. Сухомлинський акцентує увагу на красі слова, точності, культурі слова, на радості колективної творчості словом, посиленої незабутніми походами до першоджерела радості мислення на лоні пишної природи: «Я не можу уявити собі праці вихователя без мандрівок дитячого колективу до першоджерела слова – в ліс, на луг, до ставка, в сад, у поле. Колективне спостереження явищ природи, колективне захоплення й одухотворення – це, образно кажучи, настроювання струн мислі кожної особистості на вірний лад звучання оркестру» (Сухомлинський, 1976, с. 509).

Слово талановитого педагога набуває особливої художності, етико-естетичної сили, романтичного звучання, ідеального світосприйняття, забарвлюється яскравими фарбами краси оточуючого світу, яке сприймає любляче серце вчителя, яке передає золоте перо зачарованого педагога- майстра: «Важко переоцінити виховну роль того факту, що дитина вперше в своєму житті

спостерігає ранкову зірницю, народження дня або, піднявшись на високу степову могилу, бачить неосяжні ниви, далекий ліс, тремтяче марево на горизонті» (*Сухомлинський, 1976, с. 509*). Це – один із численних прикладів авторської письменницької, художньої логокреації, помноженої на високий професіоналізм педагога, психолога, філолога, філософа, етика, письменника, що створило педагогічний феномен акметраєкторії творчості Учителя від Бога, щасливого обраною «сродною» професією, який життям і словом творив світову скарбницю Казкової Педагогіки Серця.

Як природний філософ, В. О. Сухомлинський розрізняв поняття розуму й мудрості, що чітко протиставляв невігластву, малоосвіченості, інтелектуальним лінощам «нерозуменят» (його неологізм). Він писав, що кожному хочеться бути розумним, мудрим і не хочеться бути невігласом. Він утверджував ясно артикульовану відразу до невігластва, байдужості, тому що не просто мріяв про щасливу долю своїх вихованців, але все робив (часом перевищуючи їхніх батьків) для їхнього майбутнього щастя у «сродній» праці, як заповідав геніальний Г. С. Сковорода. Він був наділений філософським поглядом на життя, освіту, тому надавав величезного значення духовно-моральному, інтелектуальному розвитку учнів, зокрема, на рівні виховання словом, власною логокреацією: творенням мінітворів, казок, оповідань, віршів, пісень тощо.

Велике натхнення у майбутніх поколінь шанувальників педагогіки серця В. О. Сухомлинського викликають його сповідальні, емоційні зізнання: «Казка є тим різцем (її можна зрівняти хіба що тільки з музикою), який відточує найтонші риси індивідуального мислення кожної дитини і в той же час розкриває дитячі серця назустріч одне одному, творить тонкі інтелектуальні взаємини дитячого колективу. Творення казки – це найщасливіші хвилини мого духовного спілкування з дітьми, а для них – незрівнянна радість мислення» (*Сухомлинський, 1976, с. 124*).

Великий педагог майстерно прищеплював дітям любов до краси музики, як могутнього джерела думки: у музичній кімнаті діти грали на сопілках, баянах, скрипках, тут лунали пісні, творилася симфонія радості серця. В. О. Сухомлинський повторював афоризм геніального Г. С. Сковороди: «Тримаючи в руках скрипку, людина не здатна зробити погане» (*Сухомлинський, 1977, с. 193*). Тому український мислитель образно закликав дати в руки кожній дитині скрипку, щоб кожен відчував, як народжується музика, твориться краса і добро.

В. О. Сухомлинський – видатний новатор, педагог-гуманіст, який тримав у полі професійного зору кожную дитину: талановиту, звичайну, зокрема, дітей із особливими потребами: ослабленими, уповільненими процесами мислення й дуже слабкою пам'яттю, яким загрожувало бути «нешасними, знедоленими, вони б втратили віру в свої розумові сили й стали б недоучками, людьми з убогими, обмеженими інтересами, якби не спеціальна робота з дитячим колективом, метою якої є радість інтелектуальних взаємин, якби не казка. Казка, що народжується з уст учителя, ось тут, серед природи, – це для них яскравий промінь, що пробивається до найпотаємніших куточків їхньої пам'яті, краплина живодайної вологи, що падає на спраглу землю. Коли я сідаю з дітьми під столітнім дубом, коли над нами спалахують у небі перші зірки, а ми, притулившись один до одного, сидимо на високій степовій могилі й слухаємо музику степу, – саме в очах отих малоздібних діток я бачу перші вогники інтелектуального інтересу. Вони чекають казки. Я складаю казку про те, що бачать діти, що відбувається зараз перед ними, або про те, що неважко їм уявити. Найголовніше, про що я завжди дбаю, – це про те, щоб у казці була глибока думка. Щоб діти замислилися й здивувалися, переживали подив перед ідеєю, одухотворилися істиною. Щоб в очах оцих найслабкіших, малоздібних, важкомислячих спалахнули вогники власної думки, щоб їм захотілося сказати своє слово про світ і про себе, щоб колектив побачив, як вони виражають себе вдумці, в слові» (Сухомлинський, 1976, с. 510).

Це розлоге цитування ілюструє синтез теорії й практики (В.О. Сухомлинський – автор не лише теорії казкотерапії, але й талановитий казкар, улюблений дітьми автор і майстерний виконавець власних казок), інтегративної єдності класичних, традиційних, культурологічних поглядів на роль казки в житті особистості й суспільства, але й інноваційних ідей креативної духовно-моральної, інтелектуальної, етико-естетичної, психолого-лінгвістичної ролі казки у життєтворчості окремої дитини, колективу. Це є Педагогіка Серця в акметраєкторії від Землі до Неба, від Часу до Вічності, від наслідування – до власної логокреації, від буденності до казковості, від першопроліскової скромної думки-ідеї до її розкішного втілення в світ буяння фантазії, феєрії яскравих образів, торжества Любові, про яку геніальний Г. С. Сковорода сказав невмирущі слова: «Любов є джерело всякого життя». Творчість Учителя від Бога, зачарованого красою, силою думки, втіленої в

художньому слові, стає «іскринкою, що запалює вогник дитячої творчості», стає «конденсатором волі», входить каріокінезом в душу іншої людини, за Павлом Флоренським (*Флоренский, 1994, с. 797*), В. О. Сухомлинський підкреслював, що дитина у цей благословенний час стає мудрішою, розумнішою, допитливішою, креативнішою, бо у дитячій свідомості твориться казка, дитина прагне виразити себе в слові, переживає хвилюючу радість, вона прагне донести до інших цей спалах блискавки, це світле сяйво.

Творчі сили казки, творчі ресурси й духовно-моральний, інтелектуальний потенціал казки як жанру логокреації В. О. Сухомлинський вивчав багатоаспектно, поліфункціонально, системно й ґрунтовно. Великий педагог і майстер слова В. О. Сухомлинський проводив ефективні форми роботи з казкою у Павлівській школі: слухання казок, читання казок, бесіди про казки, виготовлення і добір ілюстрацій до казок, театралізація казок, творення казок. Про останню фазу він писав, що творення казки були найщасливішими хвилинами духовного спілкування з дітьми, які переживали незрівнянну радість мислення, утверджуючи свою гідність мислення: «Казка – це колиска думки, зумійте поставити виховання дитини так, щоб вона на все життя зберегла хвилюючі спогади про цю колиску» (*Сухомлинський, 1976, с. 520*).

В. О. Сухомлинський разом з дітьми створив унікальну «Кімнату казки», в якій оселилися казкові образи улюблених персонажів, куди діти приходили раз на тиждень або на два тижні, щоб уникнути перенасичення етико-естетичними почуттями. Тонкий психолог В. О. Сухомлинський регулював не лише кількісні виміри дотику до дивосвіту казки, але й час протягом дня чи пори року. Учні залюбки приходили в особливий час осінніх і зимових присмерків, занурювалися в особливу казкову атмосферу світу, в якому дитина живе, бореться, протиставляє злу свою добру волю. Цьому сприяла гра, музика, спів, розповідь вчителя, інсценізація, власна творчість дітей з проявами уяви, фантазії, прихованих творчих сил. В. О. Сухомлинський підкреслював роль мотивації чекання зустрічі у Кімнаті казки, де вони відчували себе казкарями, поетами, акторами, митцями, результатом чого стала колективна рукописна збірка «Казки вечірніх присмерків». Спогади про благословенні години в Кімнаті казки дарували дітям і вчителю істинне щастя і назавжди запам'ятовувалися. Усі учасники дійства насолоджувалися «зачаруванням словом», дивовижною музикою, переживали «живий

трепет музики рідного слова», що виховувало серце і розум юних патріотів рідної землі.

В. О. Сухомлинський разом з дітьми не міг задовольнитися здобутками творчості у Кімнаті казки, бо дітей приваблювала романтика подорожей, пригод, боротьба зі стихійними силами природи, як у Робінзона Крузо. Вони створили свій «Острів чудес» - таємничий куточок на лоні природи, країну Ліліпутію, побудували столицю Ліліпутії, створили фігури улюблених образів Іллі Муромця, Солов'я - Розбійника, печер злого Коцья Безсмертного тощо і творили у цьому просторі нові і прекрасні, романтичні і натхненні казки, які стали актуалізаторами їхніх думок (*Сухомлинський, 1977, с. 176-188*).

Дитяча солідарність, дитячий колективізм, почуття дружби й емпатії, симпатії – незабутні почуття в серці учителя та його учнів, тому казки, пісні, ляльковий театр, драматичний гурток стають потужною енергією любові, домінантою виховуючої системи В. О. Сухомлинського, який трепетно дбав про особливу роль казки в інтелектуальних, духовно-моральних взаєминах між дітьми; про колективне переживання казки; про велику радість і одухотворення творчою думкою; про пізнання світу й духовного життя дітей, про вираження їх творчих сил у казці; про особливу повагу до вчителя-казкаря, до однолітків- казкарів, які у благословенні хвилини чаруючих сутінок, на лоні природи чи в класі колективно переживають казковий катарсис, бо чутливими серцями слухають «музику казки», споглядають оточуючий світ зачарованими очима серця, коли учитель разом із учнями у ці чудові вечори, години, миті стають поетами, ораторами, акторами, з радістю входять у дивосвіт творчості словом – логокреацію, казкокреацію, казкотерапію. В. О. Сухомлинський пише про цей щасливий час із особливим натхненням, захопленням, трепетом: «Я розповідаю казки. Вони творяться тут же. Кожен з нас – і я, і діти – стає в ці чудові години поетом. Коли в мене не вистачає яскравого, потрібного слова, діти допомагають мені. У нас склалися тисячі казок. Наша творчість не є чимось винятковим і надзвичайним. Вона доступна кожному учневі. Бо кожна дитина – поет, бо вчителеві треба вміти ввести її в світ творчості» (*Сухомлинський, 1976, с. 515*).

Перефразовуючи великого Педагога, Поета у виховній творчості, учнів В. О. Сухомлинського можна назвати не лише натхненними «поетами», але й зачарованими «казкарями», в яких не



можна віднімати віру в казку, як віру в Добро і Красу, бо це може мати великі духовно-моральні, психологічно-патологічні наслідки.

В. О. Сухомлинський шукав і творив педагогічний логос (*Кленко, 2006, с. 229*), закликав колег постійно збагачувати духовно-інтелектуальний світ дитини казкою, застерігав від збіднення світу дитини, в якому немає краси казки, не збуджується у здивуванні думка, не активізуються бажання, жадоба до знань, дотику до неясного, незрозумілого, нового, таємничого. Він писав, що дитина пізнає світ дивуючись. Подив перед неясним, незрозумілим, особливо перед неймовірним, фантастичним, приваблює дитину тому, що їй хочеться відкрити своє захоплення товаришам, поділитися з ними своїми враженнями, почуттями, дивним переплетінням неймовірного й неможливого, дивного та незбагненого, що викликає у дитини жагуче прагнення шукати істину, до спілкування з товаришами, духовно зближує дітей. Дитині хочеться, щоб у фантастиці була правда. Саме подив перед правдою – неймовірною, небезпечною пробуджує у дитини потребу в іншій людині. «Потреба в людині» в учнів В. О. Сухомлинського – апофеоз гуманізму, кордоцентричної педагогіки, педагогіки серця, бо без потреби в людині, без казки з її перемогою Добра над злом, Правди над кривдою, Справедливості над несправедливістю, Красою над потворністю дуже складно створити дивосвіт людини й дивосвіт колективу, де знання й любов синергетично ідуть разом: «Адже треба не тільки знати, а й любити», – писав В. О. Сухомлинський. І закликав колег: «Дорогий друже, вихователю. Не позбавляйте дитину щастя бачити світ, відбитий у чарівному дзеркалі казки» (*Сухомлинський, 1976, с. 517*).

Щасливе дитинство В. О. Сухомлинського осяяли казки мудрої бабусі Марії, її незгасна любов, які він «ніс із собою в сон». Вона пробудила великі творчі сили талановитого онука любов'ю до слова (логокреації), до казки (казкотерапії), викликала «колискою думки» любов до рідної мови, Української культури, одухотвореної красою освіти, виховання, творчості. Йому захотілося «співати своє слово», казково утвердити «радість мислення», «гідність мислення» своїх любих вихованців унікальної сільської школи с. Павлиш, що на Кіровоградщині.

Змагання казки за освітнє поле, факел казкотерапії підхопили сучасні вчителі-сухомлинці, для яких логокреація – це:

- лікування та вивищення душі дитини казкою, музикою, піснею, танцем, грою, інсценізацією, живописом – арттерапією;

- інтелектуальний процес пошуку сенсу буття, розкодування знань про Божий світ і систему взаємозв'язків у ньому;
- психолінгвістичний, риторичний процес пошуку і творення слова животворящого, надихаючого, зцілюючого, яке вчить жити, як слово життєтворчості;
- духовно-моральне виховання дітей казкою – процес налагодження зв'язку між казковими подіями та реальним життям;
- творчий процес перенесення казкових персонажів у реальне життя;
- об'єктивація проблемних життєвих ситуацій;
- можливість душі дитини доторкнутися до таємниці, реалізувати власну мрію, заспокоїтися, відчувати душевний комфорт та захищеність;
- отримання незабутньої етико-естетичної та емоційної насолоди від спілкування з дивовижним світом казки-чарівниці.

На початку ХХІ ст. науковці, практики підкреслюють деградаційні процеси у сфері слова-логоса через протистояння Автора і Скриптора (плагіатора, компілятора), що веде до інфляції слова, зниження мовленнєвої та мовної культури особистості (Кленко, 2006, с.229). Нині розвиваються інноваційні напрями кордоцентричної педагогіки, гуманістичної психології, педагогічної теорії соціалізації особистості, самотрансценденції особистості через філософізацію, літературизацію, риторизацію освіти, педагогізацію філософії (Кленко, 2006, с.228); розвиваються напрями логотерапії, музичної казкотерапії, арттерапії в освітньому просторі України. Такі заняття стимулюють творчі здібності дитини, розвивають у неї пізнавальну активність, емоційну та вольову сфери, комунікативно-мовленнєву культуру, духовно-моральні етико-естетичні потреби. Казка в поєднанні з різними жанрами мистецтва здатна ознайомити дитину з різними історичними епохами, культурою різних народів тощо. Зокрема, розповідь української чи японської казки учителі доповнюють звучанням етнічної музики, красою пісні, танцю, дії театральної педагогіки, завдяки чому в уяві дитини постає цілісний образ, який вона глибоко проживає, а вплив психотерапевтичних властивостей казки, музики, співу, танцю, сценічної дії стає синергетичним. Завдяки активному сприйманню музики, слова, зображення, руху, дії дитина здатна зануритися у внутрішній світ і видобути з нього найнесподіваніші творчі асоціації, що робить дитину більш чутливою та спостережливою, розумною та радісною,

здоровішою у всіх вимірах. Так дитина привчається до духовної зосередженості, напрацьовує вміння прислухатися до себе, пізнає свій духовний світ, розвиває духовну інтуїцію, бо у людини, яка навчилася прислухатися до себе, є більше шансів зробити у житті правильний вибір – вибір серця, а, отже, стати щасливою особистістю.

Вчителі Одеси, Одещини постійно й наполегливо оволодівають кордоцентричною педагогікою, педагогічною риторикою, театральною педагогікою, розвивають казкотерапію у практичній педагогічній творчості. Зокрема, у січні 2021 року в ОАНО вчителі-філологи творчо працювали на курсі «Риторика як мистецтво, наука і навчальна дисципліна», занурилися в он-лайн «Презентацію» автора цих рядків, де були згармонізовані інформаційні потоки з філософії освіти, педагогічної риторики, кордоцентричної педагогіки, гуманістичної психології, філології, християнської етики, естетики, музики, поезії, живопису, фотодизайну – відеоряду з метою візуалізації теоретико-методологічних засад українського красномовства. Ефективному сприйняттю аудиторії у віддаленні допомагала музика: «Ода радості» Бетховена, «Аве Марія» Шуберта, пісні «Україна» Т. Петриненка, «Квітка-душа» К. Меладзе тощо. Особливий відгук у душах учителів-філологів викликав авторський відеоролик «Квітка-душа» (Сагач Г. М., Роздорожна В. І.), де квітував синтез красного слова, добірної музики, яскраві слайди та світлини квітів України і світу, поезія і висока виконавська майстерність співаків та музикантів – від Героя України Ніни Матвієнко до п'ятирічної Вероніки Морської, переможниці конкурсу «Україна має талант» (відеоролик можна знайти в Ютубі: «Ода квітці» Галини Сагач).

Освітня громада потребує компетенізації освіти і виховання, усвідомлює виклики «оцифрованої» епохи із десакралізацією людини, інфляцією живого слова, духовно-моральною кризою та проявами деінтелектуалізації підростаючого покоління, орієнтованого на техніку, а не на дух; на швидкісне віднайдення інформації, а не на її творення; на мовні, мовленнєві стереотипи, а не на логокреацію; на «фізику», а не на «метафізику», за Арістотелем. Тому кордоцентрична педагогіка, педагогічна майстерність, педагогічна риторика, гуманістична психологія мають допомогти сучасному учителю віднайти Золоті Ключі до сердець молодішої генерації України. Це – пріоритетне завдання професорсько-викладацького

складу Одеської академії неперервної освіти, усієї освітянської громади України, спадкоємців ноосферних геніїв рідної держави та світу.

### **Висновки**

1. Суспільство демократичної України має великий запит на концепцію тоталогії – синергетичну взаємодію філософії та освіти (Кленко, 2006), інноваційну підготовку вчителів початкових класів нового покоління НУШ із вищими дидактико-філософськими компетентностями духовно-моральної, інтелектуальної, вербальної та невербальної культури, інтегративними творчими компетенціями у царині логокреації, казкотерапії, зцілення серця дитини ефективними методами імпліцитної концепції особистості засобами творення казки, чутливості до живого слова, музики, живопису, театральної дії у вимірах здобутків педагогічної думки і життєтворючої практики українських та світових геніїв, як Софія Русова, Василь Сухомлинський та інших.

2. У соціокультурному просторі існують два погляди на роль і місце мистецтва казки в духовно-моральному та інтелектуальному вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Матеріалістичний світогляд на стику ХІХ-ХХ стст. прагнув дискредитувати духовно-моральний скарб казки в життєтворчості підростаючого покоління, тому на її захист повстають велети духу і слова, талановиті педагоги, зокрема, Софія Русова і Василь Сухомлинський, підкреслюючи велику мудрість людства, навічно закладену в казках та афоризмі Е. Муньє: «Я люблю, отже, я існую» (лат: Amo ergo sum).

3. Драматичні виклики ХХІ ст. породили потворні явища в інформаційному полі України і світу: кризу віри і моралі, інфляцію слова, духовно-душевні розлади людей через заклики до зміни статі, одностатевих шлюбів, нівеляцію поняття «батька» і «матері» на «батьки №1 і №2», руйнацію фундаментальних підвалин родинного життя і щастя, цінностей мрій, фантазії, цнотливості, чистоти думок, слів, почуттів. Все це загрожує існуванню міцної держави, щастю людей ризиками патологічних деформацій суспільства й особистості. В оборону життя на Планеті, для усвідомлення людиною власної гідності виступає одухотворена педагогіка – кордоцентрична педагогіка, педагогічна риторика, педагогічна майстерність, гуманістична психологія із креативним арсеналом логокреації,

казкотерапії, музикотерапії, арттерапії, зцілення серця животворящим словом Правди і Мрії, Добра і Краси, Віри, Надії, Любові, Софійності.

4. Незважаючи на соціально-економічні труднощі, вимальовується образ майбутньої інноваційної школи України, як синтезу науки і мистецтва, віри і знання, найновішої сучасної техніки і витворів рук дітей і вчителів, які мають модернізовані Кімнати Казки, Острови Чудес, багаті бібліотеки, фонотеки, відеотеки, куточки рідної природи, Педагогічний Пантеон рідного краю, України і світу, Куточок Краси із розаріумом та зображеннями улюблених казкових героїв; гарно оснащені майстерні «Золоті руки», Кімнати технічних новинок, де учні відчують себе Ціолковськими, Вернадськими, Жуковськими, Корольовими, Едісонами тощо. У цілому, жертва любові учителя від Бога створить дивосвіт Школи Під Вічними Небесами – істинну візитівку України, країни щасливих людей.

5. Ми навіки закарбовуємо на скрижалях серця імена видатних українських педагогів С. Ф. Русової, В. О. Сухомлинського, їхніх сподвижників, животворяща творчість яких надихає учителів, учнів різних країн світу до власної логокреації, педагогічної риторики, театральної педагогіки, казкокреації, музичної казкотерапії, у вимірах плекання духовних сил дитини: слово – музика – уява – фантазія – дія – творчість – щастя. У казках пульсують живі сили любові, струменить енергія радості життя. Нам, педагогам і науковцям ХХІ ст., треба наполегливо й натхненно шукати Істину, Добро, Красу, Віру, Надію, Любов, Софійність, розвивати концепцію кордоцентричної педагогіки, риторики любові, вивищувати серця дітей на крилах казки-чарівниці у викликах раціоцентричної, технократичної, «оцифрованої» епохи, бо у Святому Письмі сказано: «Над усе, що лише стережеться, серце своє стережи, бо з нього походить життя» (Пр. 4:23).

Наше сходження до Педагогіки Серця і Риторики Любові продовжується!

### **Список використаних джерел**

1. Абрамов Ю. А., Демин В. Н. 100 великих книг. Москва : Вече, 1999.
2. Біблія або Книги Святого Письма Старого й Нового Завіту. Українське Біблійне товариство. Київ , 1995. 1600 с.

3. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті. Полтава : ПОШПО, 2006. 328 с.
4. Русова С. Вибрані педагогічні твори. Київ : Освіта, 1996. 304 с.
5. Сагач Г. М. Духовні засади педагогічної спадщини В. О.Сухомлинського. Слово животворяще. Київ : Пошук, 2000. 286 с.
6. Сагач Г. М. В.О.Сухомлинський про мистецтво слова педагога. Риторика. Київ : Видавничий Дім «Ін Юре», 2000. 568 с.
7. Сагач Г. М. Дивосвіт педагогічного красномовства В.О. Сухомлинського: мистецтво логокреації (казкотерапії). Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. 40 с.
8. Сагач Г. М. Ода квітці. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=V-FfhTn1DDE>
9. «Світло». Книга сьома. Санкт-Петербург, 1923. С. 3-8.
10. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу. Київ : Радянська школа, 1971. 260 с.
11. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.1. Київ : Радянська школа, 1976. 654 с.
12. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.3. Київ : Радянська школа, 1977. 670 с.
13. Флоренский П. А. Сочинения в 4 т. Т.1. Москва : Мысль, 1994. 797 с.

## **РОЛЬ ЦИФРОВІЗАЦІЇ В ОНОВЛЕННІ ОСВІТНІХ СТРАТЕГІЙ**

*Анотація.* В статті розглянуті процеси трансформації освіти, пов'язані з її перетворенням задля відповіді суспільним викликам сьогодення. Проаналізовано наслідки переходу знань у ранг глобального нематеріального капіталу, зміна статусу науки, техніки, форм і сутності освіти у постіндустріальній фазі розвитку людства. Подальша діджиталізація освіти передбачає залучення у навчальний процес перспективних імерсивних технологій: штучний інтелект, віртуальна та доповнена реальності. Проаналізовано психологічні особливості учнів «цифрових генерацій», визначення яких дозволяє доцільно застосовувати новітні інформаційні технології, посилюючи їх педагогічний потенціал, і значною мірою впливати на рівень та якість знання, на формування світогляду та мислення молоді. Підготовлена добірка освітніх ресурсів віртуальної (VR) та доповненої (AR) реальності, використання яких можливо при наявності смартфонів та інших доступних гаджетів. Розглянуто потенціал технологій штучного інтелекту в освіті. Доведено, що цифрові технології – це нове середовище для людини, а зміни способів отримання, сприйняття і ретрансляції інформації обов'язково мають враховуватись в сучасних освітніх стратегіях.

*Ключові слова:* цифровізація, трансформація, освіта, цифрові технології, імерсивність, віртуальна реальність, технології штучного інтелекту в освіті.

### **Вступ**

Людство перебуває у новій фазі свого розвитку – фазі інтенсивного освоєння інформаційного ресурсу. Соціум 21-го сторіччя має значно складнішу структуру, ніж структура усіх попередніх суспільств. Швидкість і глибина змін у всіх сферах життя: економічної, політичної, соціальної, технологічної досягла небачених темпів. Глобалізація, розвиток технологій, залучення штучного інтелекту у повсякденне буття – такі соціальні тренди ми бачимо щодня, відчуваємо їх вплив на всіх і кожного, через них вносимо корективи у нашу власну реальність. Відбулась суттєва цивілізаційна

трансформація – перетворення світоуявлення особистості з лінійного на мережеве, зміна способів сприйняття нею оточуючого світу та розширення цифрового простору існування людини. Основу нашої глобальної спільноти з філософської точки зору виразив М. Кастельс. Він вказує на «атрибут особливої форми соціальної організації, в якій створення інформації, її обробка і передача стають фундаментальними джерелами виробництва влади, завдяки виникненню в даний історичний період нових технологічних умов» (Кастельс, 2000, с. 68).

Домінуючою тенденцією сучасності став створений глобалізацією простір, в якому вільно відбувається взаємний вплив соціальних рухів, культур і економік різних держав. Ми бачимо адаптацію усіх соціальних структур до таких динамічних перетворень, яка не оминула і освіту, її організацію та модернізацію. Країни світу фокусують оновлення стратегічних напрямів розвитку своїх систем освіти на здатності реалізовувати основні задачі соціоекономічного та культурного розвитку суспільства з урахуванням насиченого цифрового середовища. Лідери змін в освіті визнають цінність такого оновлення і усвідомлюють, що цей процес все більше залежить від того, наскільки влучно використовується трансформаційний потенціал цифрових технологій. В сучасних світових реаліях рушіями перетворення стають інновації, які орієнтують освіту на запити цифрового суспільства, відповіді на які досягаються через розвиток креативного типу мислення. Акцент, при цьому, робиться на пошуку нових, вдосконалених, економічно ефективних засобів навчання.

Враховуючи високі темпи системних змін світових процесів, стає недоцільним фінансування підготовки спеціалістів, чії компетенції та навички можливо не будуть затребувані, в повній мірі, на момент завершення освіти. Результати навчання, які раніше гарантували якісне працевлаштування і життєвий успіх, сьогодні повинні бути переглянуті й переоцінені. Такий запит базується на суттєвих змінах у попиту на ринку праці, оскільки все більше робочих місць вимагають високого рівня використання ІКТ, комунікації, адаптивності до певної невизначеності буття, здатності самостійно приймати відповідальні рішення в ситуації вибору, прогнозуючи можливі наслідки своїх дій. Принцип, коли було достатньо однієї освіти та професії на все життя, вже не спрацьовує. Соціум вимагає від людини навичок швидкого та постійного



навчання. А сам освітній процес повинен забезпечити можливість отримання надійних, необхідних, важливих і ґрунтовних знань для будь-якої сфери суспільства.

### **Цифрова трансформація освітніх завдань**

Світ пристосувався до цифровізації, але далі процес буде наростати, тому що на усі ланки виробництва та управління прийдуть люди, які взагалі не знають, як жити та працювати без мережевої підтримки. Інформаційні, комунікативні, технологічні, екологічні, соціальні та інші зміни, що відбуваються в світі, пов'язаний з ними динамізм і різноманіття інформації, піднімають освіту на якісно новий рівень і вимагають адекватного її оновлення. В сучасних умовах модернізація сфери освіти передбачає перегляд теорії освіти, освітніх систем та освітньої політики.

Подальший прогрес суспільства значною мірою пов'язаний з відношенням до знання, удосконаленням його перетворення, розповсюдження і споживання. Доречно навести думку одного з провідних економістів світу Лестера Туроу: «Знання стає єдиним джерелом довготривалої стійкої конкурентної переваги, оскільки все інше випадає з рівняння конкуренції; але знання може бути використано тільки через кваліфікацію індивідів» (Туроу, 1999, с. 92). Інформація та знання набувають вирішального значення в масштабах всієї цивілізації та радикально змінюють ринок праці, створюють людиноцентричну екосистему, використання якої допомагає кожному з нас будувати траєкторію особистого розвитку на протязі всього життя.

Освіта завжди була однією з головних системних ознак розвинутого суспільства, а освітні цифрові технології постали невід'ємною частиною процесу набуття знань, розвитку інтелекту і творчості людини в просторі зростання та стрімкого оновлення інфотехносфери. Зміни, які постійно продукуються технічним розвитком, суттєво змінюють характер і умови навчання, уможливаючи самореалізацію особистості через вміння аналізувати та синтезувати ключову цінність сучасності – інформацію. У будь-якому різновиді людської діяльності інформація є основним компонентом, глобальним, майже невичерпним ресурсом. Відповідно, освіта, як стратегічна сфера життя, сприяє формуванню у людини здатності до інформаційного оперування і отримання знань впродовж всього життя. Зауважимо, що технологічний вплив на

освітній процес не обмежується проблемою інноваційності освіти. Не менш важливим є інший рівень даної проблеми – йдеться про спосіб сприйняття світу через технічні засоби, розвиток власної творчості через технічні артефакти, зміни способів людського існування зі зміною технічних засобів.

Американський педагог Філіп Шлехті (Phillip C. Schlechty) у книзі «Школа XXI сторіччя. Пріоритети реформування освіти» надав результати опитування бізнесменів та державних роботодавців на предмет їх задоволеності рівнем підготовки студентів. Переважну більшість відповідей на питання: «Що ви очікуєте від освіти?» можна об'єднати в дуже показовий блок – «нам потрібні люди, які вміють вчитися самостійно. Здатні досягати цілей, використовувати різноманітні джерела інформації для рішення проблем, отримувати будь-які необхідні додаткові знання, підвищувати свій професійний рівень або легко і швидко перекваліфіковуватись» (Полат, 2003, с. 7).

Такі очікування формують стратегії освітніх перетворень, оскільки одним з основних компонентів прискореного розвитку будь-якої держави є людський капітал. А система освіти стає посередником між спеціалістом, роботодавцем і державою. Завдяки освіті, кожен має можливість опанувати необхідні навички і знання, які дозволять швидко адаптуватися до умов високої невизначеності у принципово новій системі взаємовідносин людини та соціуму.

Проте, ні одна стратегія не будується без аналізу сьогодення і прогностичного бачення місця оновленої освіти у системі інтелектуалізації усіх форм взаємодії та виробництва у глобальній економіці. Стратегії мають будуватись на нових розуміннях та засадах, відмінних від властивостей та підходів ХХ століття.

Освіта є своєрідної суспільною проекцією в майбутнє, і будь-які нововведення та трансформації мають виходити з уявлення про те, на яких ціннісних та світоглядних засадах вона продовжить своє існування. Динаміка цифровізації усіх сфер сучасної людської спільноти змушує постійно переосмислювати основні вимоги до освіти, які концептуалізуються не стільки в абстрактних настановах – «підготовка дитини до життя», а спрямовують суб'єктів освітнього процесу на реалізацію, в повному обсязі, своєї особистості. Слід звернути увагу на влучний опис основного завдання сучасної освіти З. Баумана: «Підготовка до життя» – це вічне і незмінне завдання будь-якої освіти – повинна, в першу чергу, і перш за все, означати розвиток здатності існувати в сучасному світі з невизначеністю і

двозначністю, з розмаїттям точок зору і відсутністю нездатних помилятися і гідних довіри авторитетів; формування терпимості до відмінностей і готовності поважати право бути відмінними; зміцнення критичних і самокритичних можливостей і мужності, необхідних для прийняття відповідальності за свій вибір та його наслідки; вдосконалення здатності «змінювати рамки» і чинити опір спокусі втечі від свободи з причини цієї невизначеності, яку вона приносить разом з новими незвіданими радощами» (Бауман, 2004, с. 81).

Зміст сучасної педагогічної діяльності, осмислення проблем сутності і форм навчальних процесів трансформуються під впливом цінностей соціотехнічних стратегій мислення. Відповідно, завдання сучасної освіти – навчити отримувати та трансформувати знання для розвитку своєї успішної життєвої траєкторії. Точніше, навчити орієнтуватися в інформаційних потоках, якими насичене життя сучасної людини, оперувати інформацією, змінювати ставлення до знання та інтелекту, формувати навички критичного сприйняття та ретрансляції інформації. Учасники освітнього процесу повинні не лише орієнтуватися на життєві та освітні новації, а навчитись відчувати суспільну вартість власної діяльності і вміти переконати інших в її значимості.

Освіта, як і усі сфери життя, має підвищувати власну технологічність та наукоємність. Реалізація таких запитів базується на піднятті рівня інтеграції інноваційної діяльності в освіту; визначенні нових освітніх методів, утворених за допомогою віртуалізованих технологій; розвитку проблемно-орієнтованого мислення учасників освітнього процесу для вирішення наданих задач та проблем.

Сьогодні вже сформовано розуміння, що залучення в навчальний процес цифрових (інформаційних) технологій приводить до надзвичайно стрімких трансформацій освітніх парадигм і зміни способу передачі інформації в процесі отримання знання. Оскільки ключовою цінністю суспільства є інформація, освіта може підвищувати власні статуси, навчаючи орієнтуватися в інформаційних потоках і даючи вміння оперувати інформацією, виробляти або перетворювати з неї нове знання. Такі знання стають соціоекономічним здобутком, вони переходять у розряд суспільного блага, яке відкрите для вільного користування. Отже, «знання не можуть бути предметом ексклюзивної інтелектуальної власності: в

режим інтелектуальної власності може увійти тільки вираз ідеї або винахід, але жодним чином не вихідні факти або ідеї, які лежать в їх основі» (Лукіна, 2012).

На відміну від інформації, яка отримує свою цінність тільки тоді, коли вона є новою і маловідомою, знання цінні своєю суспільною значущістю та стають базою для продукування нових знань.

Закріплюючи зростаючу роль знаннєвого компонента в постіндустріальному інформаційному суспільстві, Н. Г. Багдасарьян пише: «Які б оцінки не давалися, двадцять перше століття інтенсивно набирає обертів, і абсолютна більшість сходяться на тому, що фундаментальною характеристикою суспільства майбутнього виступає знання. Іншими словами, суспільство майбутнього, контури якого чітко проступають сьогодні, це суспільство, засноване на знаннях, і, значить, це інтелектуальне суспільство» (Багдасарьян, 2008, с. 338).

Зауважимо, що в такому інтелектуальному суспільстві провідне місце займають техніка і технології. Їх вплив на усі ланки життя особливо помітний у взаємозв'язку з наукою і знаннями.

«Архімед якось сказав: «Дайте мені точку опори, і я переверну Землю, – міркує М. Маклюен. – Сьогодні він ткнув би пальцем у наші електричні засоби комунікації і сказав би: я спиратимусь на ваші очі, вуха, нерви і мозок, і світ буде обертатися в будь-якому ритмі і на будь-який лад, як тільки я забажаю» (Маклюен, 2003, с. 81).

Необхідність появи в навчальному процесі нових технічних розробок та пристроїв обумовлена складним, по своїй суті, процесом перетворення інформації на знання, надання їм нового виміру та оперативності. Процес неперервного виробництва знань має спиратись на нові технології перетворення інформації.

Однією з таких технологій перетворення є інтерактивність (англ. interaction – «взаємодія») – властивість ІКТ, яка спочатку змінила лінійні ієрархічні моделі педагогічної діяльності і призвела до необхідності переосмислення багатьох педагогічних концепцій. «Специфіка сучасної віртуальності полягає в інтерактивності, що дозволяє замінити мисленнєву інтерпретацію реальним впливом, що матеріально трансформує об'єкт. Перетворення глядача, читача із спостерігача у співавтора, що впливає на становлення твору і при цьому відчуває ефект зворотного зв'язку, формує новий тип свідомості» (Михайлева, 2007, с. 311).

Традиційний поділ учасників освітнього процесу на суб'єктів та об'єктів інформації змінив сенс: кожен учасник навчального процесу може ситуативно змінювати власну рольову ідентичність у процесі навчання, залежно від завдання. На думку І. Тагунової, індивідуалізація запитів на отримання конкретної освіти може привести до відмирання «стандартизованої» освіти:

«Освіта, яку отримують ті, хто навчаються... припиняє бути ієрархічно вибудованою, нормативно-детермінованою. Учень стає суб'єктом конструювання власної освіти. Водночас і освіта вибудовується так, щоб бути здатною «заточуватися» під конкретного учня» (Тагунова, 2009). Відтак, освіта в інтерактивному мережевому середовищі постає динамічною, передбачає швидку заміну застарілої інформації на нову і виконує її креативну ретрансляцію.

Основною технологією віртуалізації освіти стала всесвітня мережа і не лише як глобальний знаннєвий накопичувач. Інтернет може слугувати засобом для генерації когнітивно-продуктивної діяльності. У зв'язку з цим, У. Еко заявляв: «Часто мені думається, що в найближчому майбутньому суспільство розщепиться – бо вже розщепилося – на два класи: тих, хто дивиться тільки телебачення, тобто отримує готові образи і готове судження про світ, без права критичного відбору отриманої інформації, і тих, хто дивиться на екран комп'ютера, тобто тих, хто здатний відбирати і обробляти інформацію» (Еко, 1998).

Нові виміри глобалізації світу, активний перехід навчання на цифрові рейки і залучення техносфери до освітнього процесу мають привести до використання новітнього, поки ще малознаного інструментарію віртуальних систем, технологій-симуляторів, створити акцент на технічному моделюванні навчання, шляхом занурення у штучно створені умови відповідного середовища. Взагалі, для педагогів сучасної школи є нормою прогресивне користування можливостями різних форм інтерактивної взаємодії з цифровим освітнім контентом: маніпулювання екранними об'єктами, лінійна навігація, імітаційне моделювання, контентом, який є синтезом різних видів інформації (текстової, графічної, анімаційної, звуковий і відео).

Піраміда навчання, створена на основі досліджень професора Едгара Дейла («Audiovisual Methods in Teaching») і його демонструє рівень засвоєння матеріалу і, відповідно, послідовників (рис.1),

задає напрямок, в якому необхідно рухатися при виборі доцільних навчальних технологій.



Рис.1. Піраміда навчання (за Едгаром Дейлом)

Поки ще неможна прийти висновку, що один з методів має безперечну перевагу перед іншими. Ми знаємо, що коефіцієнт корисного навчання значною мірою залежить від певних предметних цілей. Проте, проведення експериментів, занурення у реальні ситуації, демонстрація діючих моделей поєднує вербальні та візуальні образи у практичних діях, посилюючи загальний освітній ефект.

Інноваційні освітні методики акцентують увагу на «гібридних» навичках сучасної людини. Серед них виділяють в якості базових «4К»: комунікація, критичне мислення, колаборація, креативність. Вони вкрай важливі для нової генерації учнів, яка приходить до школи і привносить з собою нові цифрові звички, нове ставлення до звичайних речей.

Трохи менше тридцяти років тому, американський історик В. Штраус і відомий економіст Н. Хоув створили «теорію поколінь», пов'язану з так званою проблемою «батьків і дітей». Вчені змогли довести, що люди, які уособлюють різні генерації, відрізняються один

від одного у світосприйнятті істотно і глибше, ніж це могло б здатися спочатку. Суттєво відрізняються їх соціальні характеристики, цінності та потреби, пріоритети та особисті очікування від школи та освіти. Адже життя нових поколінь проходить серед цифрових гаджетів, вони неперервно перебувають в інформаційному потоці і відрізняються здатністю швидко його обробляти.

Генерація «Z» – це діти, народжені в 1995-2012 роках. Молодші ще навчаються в школі, старші вже отримують професійну освіту у коледжах чи вишах. Відповідно до демографічної статистики, чисельність цього покоління в світі близько 73 мільйонів осіб. Діти з молодшого шкільного віку мали доступ до мобільних телефонів і комп'ютерів. Саме їх соціологи називають «аборигенами цифрового світу». Для дітей цього покоління Інтернет став повсякденністю, звичним та необхідним атрибутом життєдіяльності, як їжа та одяг, а реальний і віртуальний світи тісно переплетені. Підлітки взаємодіють через Facebook, Instagram, YouTube, Twitter. В ході комунікації відбувається обмін інформацією, досвідом і результатами особистої діяльності. Один клік - і людина отримує джерело спілкування, пошуку інформації та повноцінний «хмарний» цифровий інструмент.

Аналізуючи такий спосіб цифрового життя, психологи прийшли висновку, що підлітки більш адаптовані для отримання великих потоків поверхневої інформації, оскільки самозахисна функція мозку відсіює непотрібну і малозначущу інформацію аби уникнути перевантаження. Саме цей самозахист формує «кліпове» мислення. Основним недоліком якого є нездатність зосереджуватися тривалий час на чомусь одному, і відповідно відсутня навичка до вдумливого довготривалого аналізу подій чи явищ. Дитині простіше обробити одночасно кілька інформаційних потоків, ніж зосереджуватися великий проміжок часу на чомусь одному. «Кліпове» мислення характеризується й іншими негативні особливості, які мають бути подолані у період шкільного навчання. Так, аби вибудовувати будь-яку життєву стратегію, дитина має бути несприйнятливою до різних маніпуляцій, здатна рефлексувати і вибудовувати складні логічні ланцюжки, мати аналітичний підхід до професійних завдань у майбутньому.

Загалом, американський дитячий психолог Ш. Постнік-Гудвін (*Sana, 2014, с. 24*) визначає такі характерні риси дітей генерації «Z», враховуючи інформаційне середовище, у якому вони перебувають:

- *нетерплячість* – діти «росли» в онлайн-середовищі та звикли до швидкого виконання їхніх бажань у віртуальній реальності, але не звикли до того, що в реальному житті недостатньо просто натиснути на кнопку;

- *зосередження на короткотермінових цілях* – у всьому прагнуть отримати негайні результати, як це відбувається у мережі;

- *фрагментарність* мислення («кліпове» мислення) – надають перевагу невеликій за обсягом інформації, статті, найчастіше – міні-новини, формат твітів і статусів у соціальних мережах;

- *захоплюються цифровими комунікаціями*, тому в соціальній мережі відкриті (інколи, дуже відкриті, чим шокують старше покоління);

- *пріоритетність віртуального світу* – у виборі між особистою зустрічю та спілкуванням у кіберпросторі, надають перевагу цифровому контакту;

- *техніку знають краще, ніж дорослі*, тому здебільшого шукають відповіді не у вчителів й батьків, а в Інтернеті. Це приводить до збільшення комунікативної відстані між поколіннями, перериває ланцюг соціального наслідування.

Відомий американський експерт у сфері освіти дорослих і дітей Дж. Коатс у праці «Покоління та стилі навчання» дає такі поради сучасним вчителям відносно побудови комунікацій та стилю навчання учнів, які відносяться до покоління «Z»: «Основою мотивації генерації Z є зацікавленість. Відсутність нудьги та наявність завдання, які захоплюють, – частина їх комфортного стану. Учень може швидко вирішити декілька завдань одночасно без втрати якості.

Але він не готовий виконувати завдання, сутності якого не розуміє. Йому важливо знати: що він робить, чому, навіщо і як це узгоджується з його власною метою» (Катс, 2011).

Не менш цікавим, з точки зору навчання, є покоління «альфа» (австралійський демограф і дослідник Марк Мак-Кріндл ввів назву нового покоління, яке вже фокусує на собі увагу суспільства). Це діти, що народилися після 2010 року. Літера «Альфа» була обрана не випадково, вона означає, що стара хронологія генерацій завершилася і світ перейшов до нового обчислення поколінь. Це покоління навчилося користуватися гаджетами у дошкільному віці, аби мати доступ до розважально-розвивального контенту. Картинка вже давно замінила для них текст. Покоління «альфа» не бачить різниці між



реальним світом і віртуальним. Обидва світи є однакові і рівнозначні. Аби залишатися затребуваними у соціумі в епоху штучного інтелекту, їм доведеться постійно змінювати себе, здобувати нові навички і змінювати види діяльності. Перед ними обов'язково стане питання— скільки часу треба затратити на отримання освіти в умовах технологій, що постійно удосконалюються?

Для таких дітей важлива не тільки поява нових освітніх стратегій і технологій навчання, а й формування так званої «інноваційної поведінки», яка забезпечує здатність кожного з них розширювати творчі активності за межі звичного контексту життєдіяльності. Така поведінка «в умовах інноваційного розвитку суспільства вимагає якісно нового способу життя, орієнтованого на отримання якісно нового продукту і оволодіння відповідними інтелектуальними технологіями, які закладаються та формуються в системі освіти» (Барболин, 2009, с. 62-65).

### **Імерсивні технології в освіті: віртуальна та доповнена реальності**

Для сучасних дітей важливо отримувати навчальний матеріал саме у технологічному форматі. Доцільним буде використання технології імерсивності (англ. *immersive* – «створювати ефект присутності, занурення») як інновації у способі сприйняття інформації, можливості імітувати різноманітні освітні сценарії та життєві ситуації, як фактор зміни свідомості під час формування навичок та закріплення отриманих або створених особисто знань. Імерсивні технології також називають технологіями розширеної реальності. Вони забезпечують ефект повної або часткової присутності в альтернативному просторі й штучно моделюють призначені для користувача сценарії розвитку подій у різних сферах.

Імерсивність, як технологія, не є здобутком суто цифрової епохи, різновиди ефекту занурення мають довгу історію у соціокультурних напрямках не дотичних безпосередньо до педагогічної галузі. Людство долучалось до імерсивного сприйняття через живопис, театр, літературу. Але саме в цифрову епоху увага до ефекту імерсивності стає особливою, завдяки потужній можливості активізувати мисленнєві процеси та загострити відчуття взаємодії у технологічно змодельованому предметному просторі. Така стратегія ставить перед освітою вимогу вийти за межі простого навчання (надання знань та вмінь) і піднести уявлення дитини про діяльнісний зміст та систему взаємозв'язків на новий рівень. При зануренні у

віртуальне середовище передбачається принцип комплексного впливу на всі сенсорні системи людини. Ще Ян Амос Коменський заклав даний принцип в своєму «золотому правилі», коли стверджував про наступне: «все, що тільки можна, надавати для сприйняття почуттями, а саме: видиме—для сприйняття зором, чутне — слухом, запахи — нюхом, що можна скуштувати — смаком, доступне дотику — шляхом дотику. Якщо будь-які предмети відразу можна сприйняти кількома почуттями, нехай вони відразу схоплюються кількома почуттями» (Коменський, 2019, с. 289).

Така технологія швидко розповсюджується у всіх сферах життя людини: розваги, освітні процеси різних рівнів та напрямів, штучне моделювання небезпечних природних чи технологічних явищ для відпрацювання командних дій. Імерсивність тісно пов'язана з поняттям штучних середовищ навчання та різноманітними технологічними видами реальності. Віртуалізований освітній простір відрізняється неможливими для традиційного навчання якостями: спостереження явищ з ефектом занурення і можливістю зміни відстані та куту зору на об'єкт; дослідницька доступність складних і небезпечних експериментів; швидка зміна просторових локацій. Така стратегія корелюється з іншими підходами в освіті (діяльнісний, контекстний, інформаційний), поглиблюючи їх значення. Для більш чіткого розуміння можливостей штучного середовища, розглянемо, що саме створює цифровий шар ефекту присутності та занурення. Його складовими є:

- RR (real reality) – «реальна реальність» або об'єктивна реальність, в якій ми знаходимося і яку сприймаємо органами чуття;
- віртуальна реальність VR (virtual reality) – у цьому варіанті користувач взаємодіє з виключно віртуальною дійсністю, яка генерується комп'ютерною програмою;
- додана (доповнена) реальність AR (augmented reality)— особливість даного виду реальності полягає у тому, що інформація, яку генерує комп'ютер, накладається поверх зображень реального світу;
- змішана реальність MR (mixed reality) – де віртуальний світ пов'язаний з реальним і є його складовою, штучний інтелект AI (artificial intelligence).

Термін «віртуальна реальність» походить від лат. *virtus* – енергія, сила та від лат. *realis* – дійсний речовинний, існуючий в дійсності. Тобто, віртуальна реальність – об'єкт та суб'єкти, які імітують

реальність за допомогою технічних засобів (рушійною силою для них є енергія).

Ідея віртуальності не є новою, її досліджували у античній, середньовічній, сучасній філософії. Як спеціальний технічний термін «віртуальна реальність» виник у 80-х роках ХХ ст., в період бурхливого технологічного та комунікаційного розвитку. Сучасне наукове сприйняття «віртуальності» було доповнено поняттям реальності існування об'єктів, які належать до однієї і тієї ж реальності. Наприклад, у фізиці матерія і енергетичне поле належать одній і тій же фізичній реальності. Таке доповнення є цінним з точки зору філософської та психологічної площини занурення у освітню віртуальність. Адже, ми маємо особливий тип взаємовідношень між різнорідними об'єктами: об'єкти віртуального рівня взаємодіють з об'єктами породжуючої реальності і залишаються онтологічно рівноправні. Таким чином, сукупність віртуальних об'єктів відносно реальності, яка їх породжує, утворюють віртуальний простір. Розуміння цього питання пропонує суспільству принципово нову структуру мислення, змушує по-новому подивитись на сенсорні стимули, які отримує людина та відкрити доступ до формування віртуального образу наявного світу.

Перші дослідження в області побудови віртуальної реальності (VR) з використанням цифрових технологій почалися в США в Массачусетському технологічному інституті понад півстоліття назад. У 2010 році журнал Time додав VR та AR до списку технологічних тенденцій майбутнього. А поняття штучної цифрової реальності в публічний простір вперше ввів комп'ютерний дизайнер Майрон Крюгер (Myron Krueger). Його визначення дещо відрізняється від філософського погляду і більш спирається на технічне розуміння віртуальної реальності як штучного тривимірного образно-звукового відтворення предметів існуючого світу у взаємодії з нашою свідомістю, активізуючи її діяльність для стимуляції чогось уявного. Віртуальна реальність існує до того часу, поки продукується і сприймається суб'єктом, тобто у режимі реального часу. Саме присутність людини відрізняє створену реальність від інших цифрових продуктів та ресурсів, які розгортаються без особи, що сприймає візуальну інформацію та включається в певну раціональну дію. Віртуальна реальність – це простір, створений технічними засобами, який імітує подію, реакцію на цю подію, дає можливість зрозуміти процеси та явища на більш глибокому рівні свідомості.

Такі реальності відрізняються ступенем імерсивності, яка, в свою чергу, залежить від технічних характеристик пристроїв та гаджетів. Що є умовою та вимогою для існування віртуальної реальності та її різновидів саме у просторі освітніх комп'ютерних технологій? В широкому значенні таке існування розглядається як спосіб сприйняття світу, діяльність по перетворенню здібностей на артефакти, опредметнення власної творчості через технічні засоби та інтерактивності в мережі Інтернет. А що може бути більш інтерактивним, ніж знаннєво-освітня діяльність? Зміст знання починає формуватися довкола способу його отримання, створюючи цифровий образ світу. Можемо визначити, що освітній процес перебуває під впливом технологічності способу отримання інформації. Зрештою, освіта вже не може існувати поза інноваційними процесами сучасності, які оптимізують життєвий простір людини відповідно до власних потреб та інтересів.

Ще одним якісним показником віртуальної реальності (VR) з технологічної точки зору є те, що людина може повністю «зануритися» у штучний світ не тільки як спостерігач, але і як учасник.

Системи віртуальної реальності – це технічні пристрої і програмне забезпечення, що створені для побудови та підтримки ілюзії присутності в штучному світі і можливості маніпулювання його об'єктами.

Системи віртуальної реальності мають такі базові властивості:

- реалістична імітація навколишнього оточення;
- моделювання в реальному часі – система віртуальної реальності повинна миттєво, без помітних затримок, реагувати надії користувача і видавати у відповідь зміни картинки, звуку, а також комплекс інших відчутних перетворень;
- підтримка одного або декількох користувачів: системи віртуальної реальності розрізняють по числу одночасно працюючих користувачів і поділяють на індивідуальні та колективні. Індивідуальні системи створюються на базі пристроїв відображення таких як шоломи, окуляри, рукавичка. Для колективної роботи використовують стереоскопічний проектор, який формує об'ємне зображення на великій поверхні;
- VR-система повинна давати стереоскопічне зображення, що забезпечує відчуття глибини простору. Людина має бінокулярний зір, тобто сприймає світ обома очима відразу. При цьому зображення, які

спостерігаються кожним оком, трохи відрізняються один від одного і окремо не володіють об'ємністю, але наш мозок складає дві картинки в єдине об'ємне зображення. Сучасні технології генерації псевдооб'ємних образів засновані саме на цьому ефекті та на отриманні так званих стереоскопічних пар зображень, що забезпечують ілюзію глибини зображення;

- інтерактивність – людина повинна бути виключно активним користувачем. Кожен має можливість взаємодіяти з віртуальним оточенням, а воно в свою чергу буде спиратися та реагувати на дії користувача. Це дозволить переміщатися в будь-яких напрямках та діяти всередині віртуального середовища.

Однією з перших VR технологій, до якої долучилась людина, можна назвати систему Headsight – відеошолом з магнітною системою слідкування та зовнішніми відеотрансляційними камерами. Наприкінці 70-х років світу був представлений перший віртуальний тур по місту Аспен, а у 80-ті роки були застосовані зручні мобільні пристрої доповненої реальності, одним з яких став Eye Tap Стіва Манна. Розвитку імерсивності сприяв проєкт RB2, в якому дві людини занурювались в одну віртуальну реальність, мали змогу взаємодіяти зі штучним світом та один з одним.

Українські дослідники І. Сальник та Е. Сірик виокремлюють три ключові ознаки віртуального освітнього середовища. Перша – його попередня невизначеність для суб'єктів взаємодії. Друга – унікальність для кожного роду взаємодій, у тому числі й з реальними освітніми об'єктами. Третя – існування тільки впродовж взаємодії, оскільки властивості і ознаки віртуального простору визначаються тільки підчас безпосередньо взаємодії в ньому індивідів (*Сальник, Сірик, 2009, с. 158-160*).

Сьогодні віртуальна і доповнена реальність (VR і AR) – це високотехнологічні методи навчання. Їх метою є розширення фізичного простору людського життя об'єктами, створеними цифровими пристроями і програмами. Інноваційність VR полягає в її здатності імітувати реальний світ, взаємодіяти з користувачем та створювати сюжети за допомогою мережевих зв'язків (стимулом для цього є прискорений розвиток 5G-сервісів). Автор теорії «віртуального суспільства» Ахім Бюль (Buhl Achim) у роботі «Віртуальне суспільство, економіка, політика та культура під знаком кіберпростору» зауважує, що віртуалізація стає процесом заміщення реального простору, утворюючи паралельні світи в яких

функціонують віртуальні аналоги реальних механізмів відтворення суспільних та освітніх відносин. А з подальшим розвитком технологій віртуальної реальності, комп'ютери з обчислювальних машин перетворюються на універсальні пристрої по виробництву «дзеркальних світів».

VR може імітувати предметні сценарії навчання та сприяти проектній комунікації, ефективно створювати позитивне навчальне предметне середовище. Залучені у навчання віртуальні системи надають нові можливості для створення, конструювання, інтелектуалізації віртуальних подій, зворотних зв'язків, зміни віртуального середовища у відповідь на активність користувача. Стрімкий розвиток таких технологій не міг не позначитися на навчальному процесі. Використання систем віртуальної та доповненої реальності в системі освіти є сучасним світовим трендом, який вже показав свою ефективність: 2016 рік, відомий як рік буму віртуальної реальності, мав надзвичайну популярність у світовій освітній спільноті. Навчання, засноване на VR, продемонструвало величезний потенціал, оскільки, конкретизує проблеми і завдання, посилює відчуття дотичності, надає захоплюючий досвід під час опанування практичних навичок. Слід зазначити, що вартість на відповідне обладнання постійно зніжується і, як наслідок, його масова доступність отримає в найближчій перспективі певну нішу у навчанні в якості сучасного мотивуючого інструменту. На даний момент не обов'язково, щоб школа мала дорогі цифрові пристрої для використання технології доповненої реальності. Достатньо гарнітури віртуальної реальності Очки 3D VR, камери, яка є невід'ємною частиною будь-якого смартфона, дисплей (екран), програмне забезпечення, тобто мобільний додаток (mobile application), підключений до камери і дисплею, графічне зображення (малюнок, розмальовка) або будь який реальний об'єкт, який відповідає цілям уроку. За допомогою мобільного додатка, який здійснює 3D моделювання, можливо перетворити ідею в віртуальний результат, створити об'ємне зображення історичних діячів з мультимедійним доповненням, відтворити ландшафти, провести віртуальні експерименти з фізики, хімії, біології. Тобто, використати в навчальних цілях з різних дисциплінарних напрямків. У продажі вже з'явилися, розроблені компанією ClassVR спеціально для навчальних закладів, комплекти мобільного обладнання для створення віртуальної, змішаної і доповненої реальності з

можливістю навчання азам розробки програм і об'єктів у цьому середовищі. Комплект складається з VR-гарнітур (від 4 до 8 одиниць) для занурення у віртуальне середовище та кубів змішаної реальності для взаємодії предметів фізичного і віртуального світів. ClassVR дозволяє за доступною ціною створити імерсивне середовище для активного залучення учнів до навчального процесу. Найновіше програмне та апаратне забезпечення робить елементи AR більш реалістичними, ніж коли-небудь – від автомобіля, що рухається по дорозі, до тривимірного зображення будь-якої молекули, клітини чи історичної події. Додаток ClassVR налічує близько тисячі одиниць контенту для роботи у віртуальній і доповненої реальності, які допомагають максимально ефективно використовувати час незалежно від предмету. Ресурс дозволяє самостійну розробку і відтворення зображень і відео з круговим оглядом, тривимірних сцен і моделей, учні можуть взаємодіяти з контентом як самостійно, так і під контролем вчителя.

Доповнену реальність генерують спеціальні мобільні додатки, поєднуючи елементи віртуальних розробок та реальності навколо. Знайти їх можна у каталогах App Store, Google Play або Steam. У цих сервісах є кілька десятків найрізноманітніших додатків, спрямованих на навчання і отримання нових навичок в форматі VR. Багато пропозицій, створених спеціально для VR, доступні безкоштовно у відеоформаті на сервісі YouTube.

Яке програмне забезпечення AR можна використовувати з користю для навчання? Розглянемо добірку цікавих та змістовних застосунків, які освітяни можуть використовувати вже сьогодні. Так, на жаль, небагато з них доступні українською мовою, але це лише питання часу.

- Universe Sandbox 2 – справжній космічний симулятор, в якому учні можуть візуально побачити, як працюють гравітація, клімат і фізичні взаємодії в космосі.

- Google Earth VR – надає можливість побачити світові пам'ятки і розглянути їх з усіх боків. Єгипетські піраміди, Ейфелева вежа, Ніагарський водоспад – всі унікальні об'єкти стають все ближче, ніж будь-коли.

- 3D Organon VR Anatom – це перший у світі атлас анатомії людини у VR.

- The VR Museum of Fine Art – відкриває найвідоміші музейні експонати. Надає можливість розглянути кожен деталь

завдяки відмінній графіці.

- Apollo 11 VR – демонструє перший політ людини на Місяць, при цьому користувач може або виступати в якості пасивного спостерігача, або взяти під контроль політ своїми руками.

- Labster – дає можливість проводити наукові експерименти всередині віртуальної лабораторії;

- MEL Chemistry VR – структурований збірник інтерактивних уроків хімії.

Корисними для вчителів та учнів стануть ресурси, для використання яких потрібен лише смартфон або планшет. Дані ресурси доступні для безкоштовного завантаження на сервісах Google Play чи App Store.

Just a Line. Цей застосунок стане у нагоді на уроках малювання, математики та креслення. З його допомогою можна наочно показати учням побудову проєкцій та принцип креслення об'ємних фігур. При зміні положення камери, програма дозволяє розглядати віртуальний об'ємний візерунок або фігуру з різних боків, змінювати масштаб, а також коригувати ескіз у процесі роботи.

AR Solar System. Сервіс стане у пригоді під час вивчення планет Сонячної системи на уроках астрономії та природознавства. У межах «AR Solar System» можна досліджувати окремі планети чи Сонячну систему загалом, проєктуючи їхнє віртуальне 3D-зображення у реальний простір навколо – середкімнати, на подвір'ї чи у класі.

ARLOOPA. Цей застосунок можна використовувати при вивченні багатьох шкільних дисципліни. Різноманітні AR-об'єкти представлені у різних категоріях – мистецтво, історичні пам'ятки, тварини, наука і технології та інші.

Середовище «ARLOOPA» дозволяє проєктувати у реальність віртуальні AR-об'єкти з категорій, наявних у бібліотеці додатку. Окрім того, є можливість, після сканування смартфоном, перетворити малюнок на віртуальне 2D зображення, 3D-анімацію чи навіть відео. А заздалегідь скановані віртуальні об'єкти після дотику з екрана смартфона можуть реагувати на інтерактивну дію. AsthiAR. Цей сервіс стане у нагоді на уроках біології під час вивчення курсу анатомії. З його допомогою учні зможуть досліджувати будову тіла, віртуальну модель певної системи чи окремого органа людини, розміщуючи віртуальні моделі на будь-якій поверхні довкола. Додаток дозволяє змінювати положення та розмір AR-



моделі, поєднувати окремі органи в єдиний організм, розглядати під різним кутом, змінюючи положення камери смартфона та інше.

Electricity AR. Цей застосунок навчить дитину працювати з аналоговими вимірювальними приладами та самостійно робити вимірювання з використанням технології доповненої реальності (AR). Навчання в «Electricity AR» проходить без будь-яких додаткових пристроїв. AR-експерименти оживають в планшеті або смартфоні. Додаток можна використовувати на уроках фізики за темою «Електрика».

Українська міфологія для дітей - Мобільний додаток з AR | Чарівний світ.UA (magicworld.com.ua). Мобільний додаток «Чарівний світ.UA» – перший крок проекту, який покликаний зберігати та популяризувати українську міфологію в Україні і за кордоном. Додаток призначений насамперед для дітей і підлітків від 8 до 13 років, але неодмінно захопить і дорослих. 20 міфологічних персонажів «оживуть» завдяки технології доповненої реальності. Але для цього потрібно послухати історії, дізнатися про традиції і вірування українців і пройти ряд квізі-випробувань. Проект реалізовано за підтримки Українського культурного фонду.

Electric Circuit AR. Застосування електричного ланцюга допомагає учням дізнатися про електронні компоненти та електричні схеми. Цей додаток розроблений для того, аби зробити навчання простим, захоплюючим та ефективним. За допомогою функції доповненої реальності учні можуть вивчати внутрішні структури електронних компонентів. За допомогою перетягування та скидання компонентів у тривимірний простір можна створити різні комбінації схем. Міні-ігри та вікторини також надають способи перевірити рівень розуміння учнями.

LABSTER. Науковий сайт. В наявності є симуляції експериментів з хімії та біології (інтерактивні 2D та 3D моделі). Матеріали сайту перекладаються українською мовою. (<https://www.labster.com/new-products/>).

Historypin. Головним автором проекту є британська компанія «We Are What We Do», в ролі партнера виступила корпорація Google. У проекті взяли участь сотні бібліотек і музеїв, включаючи The Imperial War Museum, Museum of the City of New York, Національні архіви США і Великобританії. Проект «Historypin» – це не просто ресурс, в якому втілені високі технології, «Historypin» – це інтерактивний музей, відкритий цілодобово для всіх відвідувачів.

Завдяки новітнім технологіям людина не залишається стороннім спостерігачем, а має можливість пройти по вулицях минулого, порівняє їх з сьогоденням, з'єднає дві історичні реальності. Проєкт має намір стати головним історичним сервісом в Мережі, виконувати освітні цілі, бути корисним студентам і школярам.

WowBox AR. Цей додаток сподобається учням початкової школи. Дитина має можливість читати улюблені казки і грати з AR-персонажами в доповненій реальності, слухати казку в розділі «аудіокнига».

Окремо слід сказати про офіційний сайт Британського музею. У межах платформи Google Art Project можна здійснити віртуальну екскурсію як залами, так і поглянути на споруду музею зовні. Тут представлені світлини понад 5 тисяч найцікавіших експонатів. А на сайті Sketchfab у вільному доступі розміщені 3D-моделі 257 артефактів з Британського музею, кожен з яких можна не лише роздивитися з усіх боків, а й безкоштовно завантажити на свій смартфон чи комп'ютер. Змістовні 3D-моделі високої роздільної здатності можуть стати у пригоді для проведення цікавих уроків.

Як ми бачимо, віртуальна реальність давно перестала бути лише розважальною темою. За останні кілька років ціни на сучасні VR пристрої, призначені для домашнього і професійного використання, істотно знизились, зробивши їх більш доступними. Бурхливо зростає кількість програмного забезпечення для VR. Такі технологічні IT-гіганти, як Oculus, HTC, Sony, Microsoft, Samsung і багато інших вже давно активно вбудовують віртуальні технології в усі сегменти освітнього, соціального та економічного життя людини. Потрібно враховувати, що знаннєвий аспект розвитку теж розгортається в соціальному просторі і має реагувати на цифрові зміни тиражуванням нетрадиційних форм освітньої практики. Використання вищезгаданих сучасних ресурсів здатне змінити загальне уявлення про навчання і «віртуальну» творчість. Адже сьогодні, освітня система значно відстає від часу та суспільних запитів. Незважаючи на активну пропаганду технологічних інновацій, освітні установи у всіх країнах світу поки не готові змінюватися кардинально за короткий проміжок часу. При цьому, з'являються все більше навчальних закладів, в яких керівники та педколектив намагаються поліпшити результати навчання за рахунок цифрових змін або зовсім змінити підхід до структури освітнього процесу і взаємодії з учнями.

Змішана модель навчання (blended learning), що об'єднує

традиційну «класно-урочну систему» і електронне навчання, залучає нові підходи в контексті віртуалізації освітнього процесу. Дитина вже не замкнена у просторі класної кімнати. Учень може почати віртуально досліджувати реальний світ у будь-якій точці земної кулі та будувати навчання навколо серйозних проблем саме власними діями. Зауважимо, що крім створення персоналізованих освітніх можливостей учнів, інноваційні технології змінюють статус і роль освітян в процесі здобуття знань. Неможливо налагодити ефективне навчання спираючись лише на технічну компоненту. Аналіз публікацій, присвячених проблемам оновлення сфери освіти, дозволив дійти висновку, що саме педагоги мають стати фахівцями високого рівня, яким притаманне новаторство та педагогічний пошук. Вони сприяють розбудові комфортного освітнього середовища, окреслюють головне завдання – дати дітям навички самостійного навчання, тобто навчити вчитися, забезпечити учнів інструментами *life-long learning*, коли люди навчаються все життя. Бо інновація не має сенсу доти, доки вона не буде впроваджена. Глобальна цифровізація не може витіснити професію вчителя. Для здобувачів освіти дуже важлива присутність людини, яка направляє, координує, мотивує. Звісно, технології допомагають нам діяти швидше, але навчитися дитину мислити, можливо лише при взаємодії з іншою досвідченою людиною. Необхідно зосередитися на зміні освітніх програм закладів підвищення кваліфікації, які повинні фокусуватись на ознайомленні вчителів новітнім цифровим ресурсам та технологіям їх використання. Поєднання педагогічних технологій, комунікацій наживо та застосування можливостей систем віртуальної та доповненої реальності створюють освітню систему, яка активно знаходить свою нішу у модерновій інтерактивній педагогічній практиці.

### **Технологія штучного інтелекту – компонент новітньої освітньої системи**

Всеосяжний характер діджиталізації розмиває межі між явною та цифровою реальністю, інноваційні рішення науково-технічних галузей потужно впливають на сфери людської діяльності через нейротехнології, штучний інтелект, компоненти робототехніки. Активно використовується аналітика *Big Data* – знаходження закономірностей, складних для людського розумового опрацювання. Все це відноситься до проривних інновацій (англ.

disruptive innovation) – таких, що змінюють співвідношення цінностей у соціумі. При цьому старі підходи стають неконкурентоздатними тому, що параметри, на основі яких вони формувались, більше не відповідають запитам часу. При розгляді залученості штучного інтелекту у сучасне буття, неможливо не погодитись з виразом професора Інституту математичних наук у Нью-Йоркському університеті, розробника однієї з перших версій популярного методу навчання штучних нейронних мереж, Янна ЛеКуна (Yann André LeCun): «Наш інтелект – це те, що робить нас людьми, а штучний інтелект – це продовження цієї якості».

Визначення терміну «штучний інтелект», як відомо, є досить складним, оскільки технології штучного інтелекту відносяться до різних галузей знань, включаючи кібернетику, інженерію, освіту, ігровий дизайн та психологію. У класичному розумінні штучний інтелект (ШІ) визначається як властивість інтелектуальних систем для виконання творчих функцій, які традиційно вважаються прерогативою людини. Технологічний аспект ШІ – це моделювання процесів людського інтелекту комп'ютерними системами.

Системи штучного інтелекту щільно вбудовані в наше життя і їх застосування в різних сферах постійно зростає. Це GPS-навігатори, безпілотні літальні апарати і автомобілі, автоматичний переклад і розпізнавання зображень, заводи-автомати, системи «розумний будинок» і «розумне місто». У персональному щоденному використанні – віртуальні особисті системи: Siri, Cortana, Аліса та інші інтелектуальні цифрові помічники, які співпрацюють з користувачем в одному інформаційному середовищі на різних платформах (iOS, Android и Windows). Вони допомагають знайти корисну інформацію, спираючись на природну людську мову, збирають інформацію про ваші запиту, намагаються краще розуміти людську мову у різному емоційному стані та відображати результати пошуку з урахуванням ваших уподобань.

Така прогресивна технологія не могла залишатися осторонь потреб навчального середовища. Очікування ефекту від використання ШІ базується на поєднанні традиційних освітніх функцій з інтелектуальною навчальною системою, яка дозволяє будувати персоналізоване навчання, спираючись на нові форми генерації знань (інтелектуальні експертні системи на основі BigData), проводити автоматичну оцінку якості знань, актуалізацію знань засвоєних у минулому, використовувати нові форми подання інформації. Однак,

активне застосування штучного інтелекту, який на якісно новому рівні вирішить проблему супроводу учня по індивідуальній освітній траєкторії, можливо, коли кожен почне користуватися персональним цифровим гаджетом, а школи матимуть постійний швидкісний доступ до розташованих у «хмарі» цифрових ресурсів. Все говорить про те, що ми знаходимося у відповідальному моменті, аби встановити більш чіткі параметри використання AIEd (arteficial intelligence education) освіти.

Навчання сучасного покоління дітей високо підняло планку технологічності педагогічної праці. Вже було розглянуто особливості сприйняття і засвоєння нової інформації в режимі «кліпового» мисленням молодшою генерацією учнів. Діти, здебільшого, сприймають навколишню реальність як послідовність непов'язаних явищ, а не як однорідну структуру і така трансформація свідомості є певною проблемою для освіти. У такому випадку, системи штучного інтелекту несуть функцію корекції в напрямку побудови логічних відносин між явищами і діями, а методологія і темп навчання, яку застосовує ШІ, залежать від індивідуального прогресу і потреб кожного учня. Застосування систем штучного аналізу не лише мають трансформувати навчальні програми окремих дисциплін, а змінити освітню галузь в цілому відповідно до основних тенденцій персоналізації навчального процесу.

Розуміння необхідності таких глобальних змін і пов'язаних з цим численних ризиків та проблем, знайшло своє відображення у Пекінській Угоді. Документ був прийнятий в квітні 2019 року на Міжнародній конференції по штучному інтелекту в освіті. На конференції формувалось загальне розуміння можливостей і викликів, які пропонує ШІ для освіти, а також переваг використання цієї технології різними групами суспільства (інвалідами, біженцями): доступ до відповідних можливостей навчання, підтримка безперервності навчання в надзвичайних ситуаціях або кризах.

В Угоді надаються рекомендації щодо можливостей використання штучного інтелекту в освіті за п'ятьма напрямками:

- ШІ для управління та організації надання освіти;
- ШІ для розширення прав і можливостей вчителів;
- ШІ для навчання та оцінювання навчання;
- розвиток цінностей і навичок для життя і роботи в епоху глобальної цифровізації;
- забезпечення можливості навчання протягом усього життя

для всіх. Помічник Генерального директора ЮНЕСКО з питань освіти пані Стефанія Джанніні зазначила: «... ми крокуємо до епохи, в котрій штучний інтелект – конвергенція нових технологій – трансформує кожний аспект нашого життя, ми маємо направити цю революцію у вірному напрямку, покращити через освіту буття людей, зменшити нерівність, спонукати до справедливої інклюзивної глобалізації» (*Штучний інтелект в освіті, 2019*). В Угоді зафіксовані основні проєкти ЮНЕСКО, в рамках яких стверджується, що впровадження технологій ШІ в освіту мають бути пов'язані з укріпленням людського потенціалу, ефективної співпраці людини і технічних пристроїв на основі ШІ та використання освіти як глобальної лабораторії] ідей для сучасної молоді.

Взаємозв'язок між штучним інтелектом та освітою розвивається за такими напрямками: навчання за допомогою штучного інтелекту (використання інструментів на основі штучного інтелекту в класах), вивчення технологій та методик використання штучного інтелекту – надання можливості всім бажаючим краще зрозуміти потенційний вплив штучного інтелекту на життя. Вже сьогодні необхідно сприяти включенню як людських, так і технічних аспектів ШІ до шкільних навчальних планів, ознайомити сьогоднішніх школярів з основами ШІ, оскільки саме зараз вирішується і буде вирішено багато принципово важливих питань, пов'язаних з когнітивними технологіями, Інтернетом речей, цифровою економікою, яка спирається на хмарні обчислення.

Упровадження штучного інтелекту в існуючу систему освіти пов'язане з низкою викликів і ризиків. Інститут Клейтона Крістенсена (Clayton M. Christensen) опублікував дослідження «Проривні інновації в освіті» (Breakthrough Innovations in Education), суть якого полягає в тому, що програмне забезпечення відмінно підходить для створення швидкого автоматизованого зворотного зв'язку в процесі оволодіння учнями базовими знаннями та навичками. Але зворотний зв'язок психолого-емоційного порядку виходить за рамки цифрових компетенцій. Так, ми отримуємо нові технології для генерації, передачі й засвоєння знань, але навчання, яке проводиться без емоційної комунікації учасників освітнього процесу, тобто цілком із залученням штучного інтелекту, має недостатньо досліджені психологічні, соціальні та гуманітарні наслідки. Учням потрібно надати зворотний зв'язок через більш тонкі аспекти людського спілкування, а освітянам не потрібно турбуватися, що програмне

забезпечення та цифрові пристрої повністю займуть їх місце. Педагогі є визначальною ланкою результативного навчання, навіть у найбільш технологічно складних навчальних середовищах. Технології допомагають якісно викладати, застосовуючи індивідуальний підхід, але вони, поки ще, не здатні розвивати соціальні навички і творчі здібності у дітей так саме, як це робить людина.

Для подальшого цифрового розвитку нашої держави, в рамках залучення технологій штучного інтелекту в сфері сучасного життя, Міністерством цифрової трансформації підготовлено, а Кабінетом Міністрів затверджено Концепцію розвитку штучного інтелекту в Україні. Реалізація Концепції передбачена протягом 2020-2030 років. Розвиток і впровадження штучного інтелекту розглядається як важливий інструмент для запобігання численним політичним, економічним, екологічним, військовим та іншим ризикам і загрозам. Документ надає таке тлумачення штучного інтелекту: «Штучний інтелект – організована сукупність інформаційних технологій, із застосуванням якої можливо виконувати складні комплексні завдання шляхом використання системи наукових методів досліджень і алгоритмів обробки інформації, отриманої або самостійно створеної під час роботи, а також створювати та використовувати власні бази знань, моделі прийняття рішень, алгоритми роботи з інформацією та визначати способи досягнення поставлених завдань» (*Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні, 2020*).

Пріоритетними напрямками реалізації Концепції є: «впровадження технологій штучного інтелекту у сфері освіти, економіки, державного управління, кібербезпеки, оборони та інших сфер для забезпечення довгострокової конкурентоспроможності України на міжнародному ринку» (*Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні, 2020*).

У Концепції окреслюються актуальні кроки в освіті: планують організувати курси для педагогічних працівників щодо роботи з великими даними (big data) та основ штучного інтелекту; поширити такі ж знання серед школярів; створити спеціалізовані програми з вивчення штучного інтелекту у вишах; залучити спеціалістів ІТ-індустрії для розроблення спеціалізованих програм.

Подібні документи вже прийняті в Європейському Союзі та багатьох розвинених країнах. Держави, які створюють стратегічні документи для розвитку штучного інтелекту, бачать приблизно

однакову головну мету освіти в цьому процесі – забезпечити можливість людини повною мірою скористатися перевагами, що надаються штучним інтелектом. Для цього планується приділити підвищену увагу STEM-освіті в школі, підготовці кваліфікованих користувачів систем штучного інтелекту в професійно-технічних і вищих навчальних закладах, підтримці програм перепідготовки та навчання протягом усього життя.

Вже сьогодні вчителі можуть скористатися технологією для автоматизації деяких видів своїх робіт завдяки алгоритмам машинного навчання. Існує достатня кількість систем з використанням елементів штучного інтелекту, які стануть в нагоді для педагога, відкритого для безперервного експериментування у шкільному інтерактивному навчальному процесі.

1. Active Math. Ця система – спільна розробка Німецького центру досліджень в сфері штучного інтелекту і університетом СААР (Німеччина). Active Math – являє собою навчальне мережеве середовище, яке генерує інтерактивні освітні матеріали з математики, відповідно до можливостям та знанням учасника освітнього процесу. Система адаптується до конкретного учня – індивідуалізує завдання, спосіб роз'яснення математичних понять і алгоритмів рішень, допомагає знаходити та виправляти некоректні відповіді.

Для детального ознайомлення можна використовувати ресурс [\(PDF\) ActiveMath - Learning Environment System Description \(researchgate.net\)](#)

2. Aleks. Інтерактивне освітнє середовище є розробкою компанії McGraw Hill Education (США), призначено для опанування природничо-математичних наук у школах та коледжах. Навчання починається з оцінювання. За його результатами будується освітній профіль учня, який описує поточний стан його знань. Протягом навчання профіль постійно оновлюється. Адаптивна система управління навчальною роботою дозволяє вибудовувати індивідуальну послідовність (траєкторію) подачі навчального матеріалу, спираючись на дані про фактичні знання учня і його індивідуальних особливостях, що накопичуються в ході навчання. Учні можуть вибирати найбільш прийнятний їм сценарій навчання: самонавчання; домашню освіту під керівництвом педагога або батьків; аудиторні заняття, для яких платформа формує індивідуальні листи завдань і автоматизує їх перевірку. Система оцінює, засвоєння яких матеріалів відбулось учнем найкраще і формує відповідні



рекомендації педагогу або учневі (в разі самонавчання).

Для детального ознайомлення можна використовувати ресурс [ALEKS – Adaptive Learning & Assessment for Math, Chemistry, Statistics & More](#)

3. Cognitive Tutor. Carnegie Learning Inc., розробила комплекс навчальних програм, які доцільно використовувати при змішаному навчанні (blended learning). Комплекс адаптує матеріали до запитів та потреб учнів, всі завдання є практико-орієнтованими. Поєднання традиційних освітніх матеріалів з інтелектуальною навчальною системою дозволяє використовувати формуюче оцінювання, здійснювати неперервний контроль знань учнів. Все це має на меті розвиток логічного, алгоритмічного та критичного мислення в особистісно орієнтованому освітньому середовищі.

4. Write To Learn. Дана система акцентована на підвищення грамотності учнів середньої та старшої школи. Завдання на опанування текстів, дає їм можливість письмово викласти зміст прочитаного і оцінити, наскільки вони його зрозуміли. Система коментує зміст підготовленого учнями тексту і спосіб його викладення, дає поради, як поліпшити текст. Завдання на даному етапі – сформулювати навичку розповідання змісту прочитаного тексту власними словами. Така робота спонукає учнів читати спеціально підібрані системою тексти і детально описувати, що вони зрозуміли. В системі також існує Блок Intelligent Essay Assessor (IEA) – автоматизований інтелектуальний інструмент, який оцінює підготовлені учнями творчі завдання (твір). Учень вводить свій текст в поле екрану і відразу отримує оцінку його якості по шести параметрах, прийнятим в навчальних закладах США. В разі необхідності даний інструмент може дати оцінку і інших властивостей письмового тексту.

Цей ресурс буде корисним для викладачів англійської мови.

5. ThinkerMath – додаток покликаний допомогти дітям вивчити математику. Система самостійно перевіряє рівень знань учня та параметри, за якими він запам'ятовує та опрацьовує нову інформацію, після чого учень отримує цифрового репетитора та індивідуальний план уроку.

6. Netex Learning дозволяє викладачам розробляти та інтегрувати навчальні плани на різних цифрових платформах та пристроїв. Проста у використанні платформа, доступна для створення індивідуального контенту для учнів, містить інструменти для

цифрових обговорень, персоналізованих завдань та аналітики навчання, а також візуалізує особисте зростання кожного учня.

7. «Geekie Lab». Одна із кількох персоналізованих навчальних програм, які надають учням шкільну програму у вигляді цифрових уроків, які поєднують текст, відео та зображення. Додаток дозволяє кожному навчатися у своєму власному темпі: аналізує ефективність навчання, досліджує індивідуальний прогрес та оновлює вміст на основі цих даних. Крім надання освітнього контенту, ресурс задає дитині питання, оцінює її роботу і передає інформацію вчителю.

8. Smart Content Technologies Inc. компанія, що спеціалізується на проектуванні процесів та автоматизації, створила інтелектуальний пакет для середньої школи Cram101, який використовує ШІ для розбивки вмісту підручника на невеликі навчальні посібники, включаючи резюме розділів, створення практичних тестів та роздаткових карток.

Для дослідників і освітян важливо вивчити, як саме штучний інтелект в освіті (AIEd) доповнить і змінить характер роботи вчителів у школах. Ми повинні розуміти, як можна зробити в освіті, щоб людський інтелект і реляційні ролі вчителів домінували.

Більшість вчителів, які застосовують цифрові технології сьогодні, використовують її для незначного доповнення традиційних методів навчання, а не для цифровізації своєї роботи та розширення навчальних можливостей. Ця прихильність до звичайного навчання є цілком раціональна. Часто вчителі сприймають свою професійну цінність з точки зору своєї майстерності і ефективності в наданні якісної традиційної освітньої послуги. Якщо коротко, цифровізація деяких аспектів роботи вчителів не відбувається повною мірою тому, що не всі вчителі зацікавлені в постійному оновленні своїх цифрових компетенцій. Адже, інноваційні технології можуть вимагати занадто багато часу і зусиль для їх вивчення і подальшого використання для створення освітнього контенту. Якщо технологія займає багато часу і зусиль, тим менше шансів її застосування. Тим не менш, педагогам варто зрозуміти, що основною метою ШІ є оптимізація рутинних процесів в навчанні, підвищення їх швидкості та ефективності. Вирішення цієї проблеми базується на постійному якісному оновленні програм курсів підвищення кваліфікації, методичній допомозі інтегрування ШІ в навчальні програми освітніх закладів, самоосвіті вчителя.

Таким чином, пропонуючи системи штучного інтелекту, наука

забезпечує освіту потужним інноваційним інструментом, необхідним для системи управління, для навчального процесу та для отримання результату, який відповідає потребам сучасного суспільства. І хоча людський аспект наших вчителів ніхто не замінить, є необхідність в використовувати технології штучного інтелекту для створення індивідуальних освітніх траєкторій в самих різних форматах, багаторівневого контенті, освітньому інформаційному середовищі; при оцінці компетенцій здобувачів освіти, моніторингу та обліку освітніх досягнень та надати студентам рекомендації щодо подальшого навчання.

Яким би не був сучасний погляд на технології штучного інтелекту, не можна заперечувати його місце в перспективах освіти, як поштовхом до кардинальних змін у взаємозв'язку між ключовими суб'єктами в освіті – тими, хто навчає і тими, хто навчається.

### **Висновки**

Поділяючи думку експертів Всесвітнього економічного форуму з аналізу наявного цифрового контенту, констатуємо, що в найближчому майбутньому традиційні види навчання в класах та аудиторіях будуть доповнені віртуальними цифровими технологіями у повному обсязі. Такий простір дозволяє детально вивчити об'єкти і процеси, які неможливо або дуже складно опрацювати в реальному світі. Сценарій навчання може бути запрограмований, реалізований і контрольований з гарантовано високою якістю. У віртуальній реальності учні можуть проводити хімічні експерименти, бачити видатні історичні події і вирішувати складні завдання в більш захоплюючій дієвій формі. При цьому використовувати віртуальну реальність в навчанні можна в будь-якому віці – як для учнів початкової школи, так і для людей значного віку, які вирішили опанувати нову професію або вдосконалити вже існуючі навички. Потенціал цифрових технологій перетворився у потужний інструмент впливу на навчальний процес з високим коефіцієнтом результативності. Безперервне навчання може стати звичкою, інтегрованою в повсякденне життя. Відмінною рисою модернізації цифрової освіти стає все більш гнучке навчання в інтерактивному середовищі з використанням відкритого контенту з усього світу.

Точкове використання VR або AR з позиції діяльнісного підходу насичує навколишній простір інтерактивною інформацією, посилює продуктивну взаємодію вчителя і учня, сприяє мотивації досягнень з

метою перспективної діяльності в майбутньому.

Все це свідчить про нагальну необхідність побудови нових освітніх стратегій навчання і підготовки кадрів, адже реалізація такого потенціалу неможлива без нового погляду на підготовку та перепідготовку вчителя, здатного творчо використовувати цифрові ресурси для партнерського (разом зі здобувачами освіти) вирішення нестандартних завдань, проведення досліджень, моделюванні життєвих ситуацій.

Систему освіти неможливо адаптувати до нових, більш складних умов глобальної економіки, без принципової зміни підходів до навчання. Позитивні перетворення освітніх стратегій полягають у персоналізації траєкторії здобуття освіти в самому широкому сенсі, побудові нових моделей організації навчання, можливості для кожного учасника освітнього процесу навчатися незалежно від локації та часу приєднання до курсу, переходу до таких видів інтерактивної взаємодії, при якому людина самостійно виробляє особисте інноваційне знання, спираючись на опанування певного обсягу тематичної інформації. Досягнення таких перетворень відбувається за підтримки «хмарних» ресурсів та обчислювань, використання методів штучного інтелекту та технологій віртуалізації освіти. Технологічне майбутнє вже відбувається і ми бачимо, які структурні зміни воно приносить в освіту та життя соціуму вже сьогодні.

### Список використаних джерел

1. Багдасар'ян Н. Г. Культурологія: навч. посібник для вузів. Москва, 2008. 393 с.
2. Барболин М. П. Метасистемний підхід до інноваційного розвитку освітніх систем. *Філософія освіти*. 2009. №1. С.62-65.
3. Бауман З. Глобализация. Последствия для человека и общества. Москва : Весь мир, 2004. 188 с.
4. Галкин Д. В. Проблемы освіти в контексті інформатизації: в пошуках моделі критичної педагогіки. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-obrazovaniya-v-kontekste-informatizatsii-v-poiskah-modeli-kriticheskoy-pedagogiki>.
5. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. Москва: ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.
6. Катс Дж. Покоління і стилі навчання. Москва : МАПДО; Новочеркаськ : НОК, 2011. 121 с.

7. Коменський Я. Вибрані педагогічні твори; пер. Н. П. Степанов, Д. Н. Корольков. Москва : Видавництво Юрайт, 2019. 440 с.
8. Лукина Н. П. Информационное общество: состояние и перспективы социально-философского исследования. URL: <https://www.freepapers.ru/71/informacionnoe-obshhestvo-sostoyanie-i-perspektivy/158923.982297.list1.html>.
9. Маклюэн М. Внешние расширения человека. Москва; Жуковский:КАНОН-пресс-Ц, Кучково поле, 2003. 464 с.
10. Михайлева Е. Г. Интеллектуальная элита в матрице современных цивилизационных изменений: Монография. Харків : Изд-во НУА, 2007. 576 с.
11. Сальник І. В., Сірик Е. П. Віртуальність як принцип і технологія навчання. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського націон. унів-ту*. 2009. №14. С.158-160.
12. Сапа О. В. Покоління Z - покоління епохи ФГОС. *Інноваційні проекти і програми в освіті*. 2014. №2. С. 24-30. URL: [http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova\\_14\\_43\\_12055.pdf](http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_14_43_12055.pdf).
13. Тагунова І. А. Модель світового освітнього простору в контексті Інтернет. URL : [http://www.library.univ.kiev.ua/ukr/elcat/new/detail.php3?doc\\_id=1299335](http://www.library.univ.kiev.ua/ukr/elcat/new/detail.php3?doc_id=1299335).
14. Туроу Лестер. Будущее капитализма. Новосибирск, 1999. 92 с. URL : [www.modernproblems.org.ru/attachments/article/295/transl\\_v10\\_Thurow.pdf](http://www.modernproblems.org.ru/attachments/article/295/transl_v10_Thurow.pdf).
15. Эко У. От Интернета к Гутенбергу: текст и гипертекст. URL : <http://umbertoeco.ru/ot-interneta-k-gutenbergu-tekst-i-gipertekst>.
16. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва: АСАДЕМІА, 2003. 271 с.
17. Штучний інтелект в освіті: Матеріали міжнародної конференції (м.Пекін, 16-18 травня 2019 р.). URL : <https://unesco.org/artificial-intelligence/education>.
18. Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text>.

**Тетяна Гарачук,**  
кандидат педагогічних наук,  
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»  
**Наталія Аркавенко,**  
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»  
**Вікторія Щур,**  
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

## **АНАЛІЗ СУТНОСТІ ПОНЯТЬ «КОМПЕТЕНТНІСТЬ» І «КОМПЕТЕНЦІЯ» У СИСТЕМІ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНИХ КАТЕГОРІЙ**

***Анотація.** У дослідженні, на основі аналізу тлумачних, психолого-педагогічних, наукових джерел, зроблено спробу диференціації психолого-педагогічних категорій «компетентність» та «компетенція». Одні науковці вважають ці поняття синонімами і не бачать істотної різниці, а інші припускають, що «компетентність» і «компетенція» відмінні за сутністю, змістом та структурою, і чітко розмежовуються. Дослідники розглядають компетентність як якість чи сукупність якостей особистості, здатність, результат освіти або специфічну характеристику індивіда, засновану на зв'язку ґрунтовних теоретичних знань з практичними вміннями і навичками, що вказує на готовність людини до певної діяльності. В публікації компетентність розглядається як інтегративна характеристика особистості, що виявляється у діяльності і впливає на ефективність вирішення поставлених задач, основою якої є знання, вміння, навички, здобутий досвід, особистісні переконання та ціннісні орієнтири. Компетенцію трактовано як коло питань, певну соціальну вимогу, що конкретизується, формуючись через компетентності. Проаналізовано сутність даних понять, їх зміст, структуру, класифікації. Зауважимо, що знання проявляються як компетенції не постійно, але без знань компетенції відсутні. Водночас, слід зазначити, що компетенції не рівноцінні знанням, а суттєво від них відрізняються.*

***Ключові слова:** компетентність, компетенція, компетентнісний підхід, ключова компетентність, предметна компетентність, парадигма, освіта.*

## Вступ

Історично вітчизняна система освіти будувалася за принципом «знання-уміння-навички», т. б. в основу закладено знаннєву парадигму навчання. Вважалося, що міцні ґрунтовні знання є фундаментом для формування та розвитку необхідних умінь і навичок. Здавалося, що дітям потрібно дати тільки міцні знання для того, щоб вони були успішними, конкурентоспроможними та конкурентоздатними в майбутньому.

Світовий банк у 2004 році провів дослідження випускників закладів вищої освіти України і країн Євросоюзу. Порівняльна характеристика показала, що студенти України мають найвищі результати (9-10 балів) за критерієм «знання», але низькі результати за критерієм «застосування знань на практиці». І навпаки, студенти європейських країн показали високий рівень з аналізу і вміння практично застосовувати отримані знання, хоча показник «знання» в них на відносно невисокому рівні (*Курлянд, Хмелюк, Семенова та ін., 2017*).

Загальна глобалізація світу, стрімка комунікація, розвиток інформаційного простору, технологічний процес та посилення конкуренції, збільшення чисельності низькокваліфікованого прошарку суспільства, зростання сфери освітніх послуг, прискорена інтеграція України у міжнародний освітній простір сприяли формуванню сучасної освітньої політики під впливом загальноєвропейських векторів реформування. За даними Всесвітнього економічного форуму серед навичок, які будуть актуальними у 2025 році, визнано: аналітичне мислення та інноваційність; активне навчання та стратегії навчання; розв'язання складних проблем; критичне мислення та аналіз; креативність, оригінальність та ініціативність; лідерство і соціальний вплив; моніторинг та контроль; технології та програмування; витривалість; стресостійкість та гнучкість; логічна аргументація; розв'язання проблем та формування ідей (*Маляревич, 2020*).

Такі навички сучасного фахівця вимагають активного пошуку нових і модернізацію вже існуючих способів професійної підготовки громадян України. Платформою для формування таких спеціалістів має стати сучасна освіта, як стратегічна ланка цього процесу, адже освіта залежна від державних чи світових суспільно-економічних трансформацій. Освіта має задовольняти професійні потреби і формувати сучасного висококваліфікованого фахівця. Тому,

переосмислення освітніх векторів спровокувало старт фундаментальної реформи «Нова українська школа».

Як наслідок, змінилася освітня парадигма, адже завданням освітніх закладів є не просто забезпечити здобувачів освіти чітко окресленими знаннями, а розкрити сфери їх застосування та впровадження. Тобто, освіта наразі має практико-орієнтоване спрямування, а підґрунтям стало формування компетентностей, необхідних для подальшої успішної самореалізації. Відтак, сучасна освіта характеризується переходом від суто знаннєвої до компетентнісної парадигми.

### **«Компетентність» як дидактичне поняття: сутність, зміст, структура, класифікація**

Пріоритетність компетентнісного підходу в організації освітнього процесу, прямо чи опосередковано, окреслено в основних нормативних документах: у законах України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», «Про вищу освіту», у Державному стандарті початкової освіти, Державному стандарті базової середньої освіти, у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. тощо. Зазначено, що компетентнісний підхід спрямований на формування і розвиток компетентностей, якими повинні оволодіти здобувачі під час навчання.

Поняття «компетентність», «компетенція», їх сутність та значення розглядали Н. Бібік, В. Бондар, С. Бондар, Н. Волкова, М. Головань, О. Дубасенюк, І. Зимня, І. Зязюн, О. Пометун, Г. Селевко, Н. Сидорчук, А. Хуторський та ін. Структуру компетентності як явища розглядали О. Локшина, О. Пометун, В. Свистун, В. Ягупова та ін. Процес формування компетентностей аналізували В. Байденко, В. Куніцин, В. Сейд, Г. Шотмейер та ін. Дослідженням компетентнісного підходу займалися Н. Кузьміна, Л. Петровська, А. Маркова, Л. Мітіна, Л. Алексєєва, Н. Нагорна, М. Нагач, А. Усачова та ін. Відтак, ці питання досить ґрунтовно висвітлювались у наукових дослідженнях.

Однак, аналіз наукових джерел засвідчив існування різних трактувань понять «компетентність» та «компетенція». Так, одні дослідники вважають ці поняття синонімами і не бачать чіткого розмежування, а інші припускають, що «компетентність» і «компетенція» різняться за структурою та змістом і чітко розмежовуються. Тому, вважаємо за потрібне дослідити ці поняття та



відношення між ними.

Плутанина понять «компетентність», «компетенція», як вважає Н.Нагорна, відбулася у зв'язку з неточним перекладом Рекомендацій Ради Європи, тобто, англійське слово «competency» помилково переклали на співзвучне до «компетенція». Причиною цього є відповідність двох українських слів: компетенція і компетентність, одному англійському слову «competency(е)» (Нагорна, 2007, с. 266).

Міжнародна комісія Ради Європи використовує тільки поняття «competence», тобто вживає одне слово. Уточнимо, що під поняттям «competence» експерти комісії розуміють: 1) здатність людини успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання; 2) комплекс знань, умінь, навичок, ставлень, цінностей, якостей, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції (*Implementation of «Education and Training 2010» Work Programme, 2002*).

Підкреслимо, що значення поняття «competence» залежить від того, з якої іноземної мови воно перекладено. Наприклад, у французькій мові «competence» має два значення – компетенція та обізнаність; в англійській – три – здатність/вміння, компетентність, компетенція. Так, в англо-українському словнику поняття «competence» і «competency» пояснюються як абсолютно тотожні. Обидва мають однакові значення – «спроможність» і «правомірність». Із словом «competence» («competency») співвідноситься українське слово «компетентність», а у другому значенні – «компетенція» (Подвезько, Балла, 1988, с. 2). Відтак, виникає потреба дослідити етимологію цих понять, які прийшли із англійської мови для уточнення їх змісту.

В етимологічному словнику англійської мови зазначено, що поняття «competency» з'явилося у 1590 році, має корінь латинського слова «compete», що означає «суперництво», визначається як спроможність забезпечити життєві потреби (*Etymological Dictionary*). Аналізуючи різні англійські тлумачні словники бачимо, що дефініції «компетентність» та «компетенція» являються синонімічними та визначаються як здатність людини виконувати щось добре; як здатність людини бути добре фізично та інтелектуально підготовленою; як умова або здатність особи бути компетентним.

Науковці вважають, що «компетентність» і «компетенція» є синонімами, адже існує дуже тісний зв'язок між знаннями та застосуванням їх на практиці (Леднев, Никандров, Рыжаков, 2002,

с. 59). Отож, вважаємо доречним дослідити кожне поняття окремо, проаналізувати найпоширеніші наукові погляди і встановити зв'язки між цими поняттями.

Як свідчить аналіз літературних джерел, уперше поняття «компетентність» використано в 60-х рр. ХХ ст. у Сполучених Штатах Америки у сфері бізнесу та менеджменту. Воно розглядалось в аспекті підвищення якості та конкурентоспроможності майбутніх працівників та удосконалення діяльності організацій (*White, 1959*).

І. Зимня зауважує, що орієнтована на компетенції освіта (competence-based education – CBE) зародилася у 70-х роках ХХ у США (*Зимня, 2003*). На основі аналізу наукових джерел, дослідницею умовно виділено три періоди становлення вказаного освітнього напрямку:

- І період (1960–1970 рр.) відзначається введенням у науковий словник поняття «компетенція», визначенням передумов для розмежування понять «компетенція» і «компетентність». Тоді ж розпочинається дослідження різних видів мовної компетенції, відбувається введення поняття «комунікативна компетентність» (Д. Хаймс).

- II період (1970–1990 рр.) характеризується розробкою змісту поняття «соціальні компетенції / компетентності». У праці Дж. Равена «Компетентність у сучасному суспільстві» з'являється розгорнуте тлумачення компетентності. Так, автор розглядає компетентність як специфічну здатність необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній галузі (*Марущак, 2016*).

- III період (починається з 1990 р.) пов'язаний з ґрунтовним дослідженням та тлумаченням понять «компетенція/компетентність», їх видів. Найбільш вагомими працями на цьому етапі були дослідження Н. Кузьміної, Л. Петровської, А. Маркової та інших (*Маркова, 1996*). Отже, можемо стверджувати що «компетентність» як явище зародилося ще у минулому столітті і використовувалось для позначення характеристик, пов'язаних з розвитком бізнесових організацій.

Згодом цей термін почав використовуватись в освітній площині. У 70-х роках поняття «компетентність» було включено до професійних освітніх програм США та у 80-х роках до професійних підготовчих програм Великобританії та Німеччини (*Bowden, 2001*). Ж. Делором було окреслено чотири вихідні положення, на яких повинна базуватися сучасна освіта: навчитися пізнавати, навчитися

робити, навчитися жити разом, навчитися жити. (Локишина, 2007, с. 18). Так було визначено фундаментальні компетентності, що слугували основою для подальших ґрунтовних досліджень.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови «компетентність» трактується як властивість щодо поняття «компетентний».

«Компетентний» розглядається у двох значеннях: «той, який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий»; «той, «який ґрунтується на знанні; кваліфікований; який має певні повноваження, повноправний, повновладний» (Бусел, 2009, с. 560). Згідно з іншим словниковим тлумаченням, «компетентність» – це «спроможність за рахунок знання виконувати і керувати виконанням певного комплексу робіт з певною швидкістю, якістю та ефективністю, та мати уявлення про теорію, уміння, навички і досвід у цій сфері» (Велика українська енциклопедія).

«Компетентність» (лат. *competens, competentis* – здібний, відповідний), у словнику-довіднику з професійної педагогіки, трактується як «спеціальним шляхом структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються у процесі навчання, що дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, що є характерними для певної сфери діяльності» (Синявський, Сергєєнкова, 2006, с. 85).

Акцент на поєднанні різних складових компетентності відображено і в глосарії освітнього європейського проекту «TUNING» («Tuning of educational structures in Europe»/«Гармонізація освітніх структур у Європі»), початковою метою якого є моніторинг результатів Болонського процесу, удосконалення підходів до оцінювання та програм вищої освіти, де компетентність є «динамічним поєднанням когнітивних та метакогнітивних умінь та навичок, знань і розуміння, міжособистісних, розумових та практичних умінь і навичок, а також етичних цінностей» («Tuning of educational structures in Europe»/«Гармонізація освітніх структур у Європі»).

У законі України «Про освіту» та Концепції «Нова українська школа» «компетентність» розглядається як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи

успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» (Про освіту : Закон України від 26.02.2021 р.; Концепція Нової української школи). Закон України «Про вищу освіту» дає схоже трактування як «здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» (Про вищу освіту : Закон України від 26.02.2021р.). У Державному стандарті початкової освіти «компетентність» розуміється як набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлень, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці (Державний стандарт початкової освіти від 21 лютого 2018 р. № 87). Отже, реалізації компетентнісного підходу сприяють прийняття та ухвалення нормативно-правових документів, які визначають та регулюють стратегічні напрями навчання здобувачів освіти, а також трактують поняття «компетентність» як інтегровану здатність особистості.

Психологи розглядають це поняття як «якісна характеристика суб'єкта, набута ним в процесі навчання/інформованість, обізнаність, авторитетність, професійні знання і вміння. В процесі самостійної діяльності компетентність трансформується у професіоналізм. ... це екстрафункціональні здібності, пов'язані не тільки з конкретним «технічним» трудовим процесом, а й з його організаційними і соціальними взаємозв'язками» (Синявський, Сергєєнкова, 2007, с.141).

А педагоги, як ступінь освіти і рівень життєвого досвіду, розвиток бажання особистості до самовдосконалення, відповідальності в професійній діяльності (П. Щербань) (Щербань, 1998); сукупність особистих якостей учня, необхідних і достатніх для здійснення продуктивної діяльності по відношенню до певного об'єкту (А. Хуторський) (Хуторской, 2003, с. 138); наслідок опанування певною компетенцією (В. Краєвський) (Краевский, 2003); комплексну характеристику особистості, яка включає в себе знання, вміння, навички, креативність, самостійність, когнітивну гнучкість (Богуш, 2007, с. 161); «здатність особистості ефективно застосовувати набуті знання, уміння й навички у певній галузі професійної діяльності та повсякденній життєдіяльності», і конкретизовано, що компетентність – це «певні конструкти, що визначають спрямованість компетентної особистості» (О. Цільмак)

(Цільмак, 2009, с. 128); поняття, що логічно походить від ставлень до цінностей та від умінь до знань (О. Овчарук) (Овчарук, 2004).

О. Пометун вважає, що «компетентність» варто трактувати як психологічне новоутворення, «зароджувану в діяльності здатність людини змінювати в собі те, що має змінитись як відповідь на потребу, на виклик ситуації. Це поняття, як і компетентнісний підхід у навчанні, є наслідком нової економіки і нового підходу до людських ресурсів» (Пометун, 2015, с. 149). Дослідниця визначає компетентність як результативно-діяльнісну характеристику освіти. Нижній поріг компетентності – це рівень діяльності, що є необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату (Пометун, 2004, с. 17).

Отож, науковці розглядають компетентність як якість чи сукупність якостей особистості, здатність, результат освіти або специфічну характеристику індивіда, засновану на зв'язку ґрунтовних теоретичних знань з практичними вміннями і навичками, що вказує на готовність людини до певної діяльності.

А. Гришина, А. Маркова, на противагу, трактують компетентність як комплекс психологічних властивостей людини та її розумових здібностей, які допомагають самостійно вирішувати поставлені задачі, приймати рішення та бути відповідальними за власні погляди (Гришина, 2002; Маркова, 1996). О. Безносюк, І. Бех вважають «компетентність» обізнаністю людини в певній сфері і можливістю реалізувати свій потенціал у практичній діяльності (Безносюк, 2015; Бех, 2009). Наголошено, що при формуванні компетентності увагу потрібно звертати на досвідченість, а не на обізнаність особистості в певній сфері діяльності (Бех, 2009).

Заслуговують на увагу в цьому контексті результати дослідження О. Савченко, яка розглядає «компетентність особистості» як «складне інтегративне утворення зрілої психіки, що має три рівні сформованості (когнітивний, метакогнітивний та особистісний)». Рівні формуються при використанні індивідуального досвіду в ході вирішення різних видів проблемних питань, задач, проблемних ситуацій. Дослідниця наголошує, що компетентність особистості – це система «новоутворень, що формується в процесі вирішення задач при застосуванні наявної системи когнітивних ресурсів» (Савченко, 2014, с. 417).

На думку Г. Селевка, поняття «компетентності» значно ширше понять «знання, вміння, навички» тому, що включає

спрямованість особистості, її здатність долати стереотипи, виявляти проникливість, гнучкість мислення, характер. Дослідник зауважує, що «під компетентністю частіше розуміється інтегральна якість особистості, що виявляється в загальній здатності і готовності її до діяльності, заснованої на знаннях і досвіді, які здобуті в процесі навчання і соціалізації і орієнтовані на самостійну та успішну участь в діяльності» (Селевко, 2004, с.139).

Очевидно, що у своїх дослідженнях науковці, акцентують увагу або співвідносять компетентність із якісною характеристикою, властивістю, інтегральним утворенням, обізнаністю особистості, її спроможністю, на певному рівні, виконувати визначену діяльність, умінням розв'язувати завдання чи вирішувати проблеми. Основою компетентності, як наголошено не одноразово, є знання, уміння і навички. Компетентності, як вважають науковці, є показниками сформованості, особистісного розвитку чи готовності до конкретної діяльності. Їх набуття допомагає людині орієнтуватися в сучасному суспільстві та інформаційному просторі, спрямовувати діяльність на здобуття освіти та впевнено себе відчувати на сучасному ринку праці.

Висновимо, «компетентність» у наукових джерелах розглядається як інтегративна характеристика, особистісна якість, психічне новоутворення, формується при вирішенні конкретних завдань та орієнтована на їх самостійне й успішне виконання; як здатність особистості, відповідно до ситуації, використовувати раніше здобуті знання, уміння і навички на практиці. Ми вважаємо, що «компетентність» – це показник сформованості певних компетенцій, який включає в себе поєднання знань, умінь, навичок, відношень, способів діяльності, що визначає готовність і здатність особистості до подальшої професійної діяльності.

Основною оцінкою компетентності вважається не сукупність чи обсяг знань, умінь та навичок, а, скоріше, уміння їх правильно впроваджувати чи застосовувати у повсякденній діяльності, тобто бути компетентним (бути обізнаним). Варто зауважити, що крім професійно орієнтованих знань, умінь і навичок, компетентність включає особистісні якості, спроможності та здатності людини, такі як уміння ставити питання, спостережливість, здатність до навчання, уміння досягати поставлених цілей, бути здатним до комунікації тощо. Часто компетентність виступає як своєрідна модель діяльності спеціаліста, комплекс його функцій, умов професійної діяльності.

Проаналізувавши сутність ключового поняття, звернемо увагу

на інші аспекти дослідження. Так, Дж. Равен (*Равен, 2002*) виокремлює такі складові компетентності: когнітивні, афективні, вольові якості, досвід. Кожна складова призводить до відповідних дій особистості, а точніше: когнітивні – до знань, умінь, навичок; афективні – до емоцій, стимулів, цінностей, ставлень; вольові якості – до керування поведінкою, енергетичної мобілізації, наполегливості; досвід – до уміння доводити справу до кінця, працювати в команді, до успіху, уміння отримувати задоволення від закінченої справи тощо.

Заслуговує на увагу думка класифікувати компетентності як надпредметні компетентності – це базові компетентності, які впливають на ефективність соціального життя та взаємодію у ньому; загальнопредметні компетентності – це ті, що формуються впродовж вивчення того чи іншого предмету; спеціальнопредметні – це компетентності, які здобуваються, при опануванні певного предмету впродовж конкретного навчального року або ступеня навчання (*Овчарук, 2004, с. 21*).

Так, І. Зимня ґрунтуючись на роботах вітчизняних психологів, виокремила чотири групи компетентностей: базова – інтелектуально-забезпечуюча; особистісна – особистісно-забезпечуюча; соціальна – соціально-забезпечуюча життєдіяльність людини та адекватність взаємодії з іншими людьми, групою, колективом; професійна – забезпечує адекватність виконання професійної діяльності (*Зимня, 2004*).

На думку М. Вачевського до загальноприйнятої системи компетентностей в освіті відносять надпредметні (міжпредметні), загальногалузеві і предметні компетентності. Перші, як стверджує дослідник, називають «ключовими». Ключова компетентність трактується як здатність особистості «здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язувати відповідні проблеми» (*Вачевський, 2012, с. 27*). Загальногалузевих компетентностей можна набути в процесі вивчення конкретної навчальної дисципліни. Предметні компетентності формуються в процесі опанування різних освітніх програм упродовж усього навчання (*Вачевський, 2012*).

Г. Селевко виокремлює ключові компетентності і наголошує, що ключові компетентності як базові, універсальні є багатофункціональними, надпредметними та багатовимірними. Їх наявність сприяє вирішенню найрізноманітніших проблем у різних сферах життя. Фундаментом ключових компетентностей є

властивості людини, що проявляються в певних способах поведінки і опираються на психофізіологічні якості (Селевко, 2004).

Нам видається актуальною точка зору О. Цільмак, яка зауважує, що «ключова компетентність – це суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень тощо, який має особистісно-соціально- діяльнісний характер» (Цільмак, 2009, с. 128). Дослідниця також пропонує розглядати ключові компетентності як ті, що «сприяють досягненню успіхів у житті; сприяють підвищенню якості функціонування суспільних інститутів; відповідають найважливішим сферам життя. ... Визначають адекватний прояв соціального життя людини в сучасному суспільстві. За своєю суттю вони є соціальними, відображаючи особливості взаємодії, спілкування, застосування інформаційних технологій». Заслуговує на увагу думка про синонімічне вживання понять «компетентність» і «базова навичка» (Цільмак, 2017).

За іншим тлумаченням, ключові компетентності – це суміш особистого та соціального, що передбачає комплексне оволодіння різними способами діяльності, оцінюється в певних ситуаціях, набувається в процесі навчання, засобами неформальної освіти, під впливом середовища (Бібік, 2017, с.12).

У Концепції Нової української школи виокремлено наступні ключові компетентності: спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами; спілкування іноземними мовами; математична грамотність; компетентності в природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння навчатися впродовж життя; соціальні і громадянські компетентності; підприємливість; загальнокультурна грамотність; екологічна грамотність і здорове життя (Концепція Нової української школи). Так як Концепція є базовим документом, що є основою розробки інших нормативно-правових документів, у Державному стандарті початкової освіти ключові компетентності практично повністю дублюються, але до них ще додається інноваційність (Державний стандарт початкової освіти від 21 лютого 2018 р. № 87).

Спираючись на предмет нашого дослідження, розглянемо основні функції компетентності: мотиваційно-спонукальна, гностична, діяльнісна, емоційно-вольова, ціннісно-рефлексивна, комунікативна. За мотиваційно-спонукальною функцією, компетентність виступає найголовнішою умовою мотивації, самоствердження та самореалізації особистості, здатністю бути



авторитетом у будь-якому колективі. За гностичною функцією у людини активується пізнавальна та інтелектуальна діяльність, розширюється кругозір, ерудиція. Діяльнісна функція відображає застосування отриманих знань на практиці, уміння вирішувати проблемні завдання у різних галузях. Емоційно-вольова функція полягає у здатності докладати вольові зусилля та активувати власні сили для подолання труднощів в оволодінні компетентностями. Суть ціннісно-рефлексивної функції у здатності зрозуміти та об'єктивно оцінити рівень власних знань, поведінки, уподобань. Уміння комунікувати та бути відкритим до спілкування, тобто комунікабельність, є проявом комунікативної функції компетентності. Кожна з цих функцій сприяє розвитку вміння вирішувати будь-які проблеми у професійній діяльності, застосовувати набуті знання на практиці, розвиває емоційну стійкість, забезпечує свідому поведінку і отримання найвищих результатів (Барко, 2010).

У дослідженні Т. Коновалої (Коновалова, 2005) досить конкретно визначено інші функції. Опираючись на них, на нашу думку, компетентності слід розмежовувати за такими функціями:

- пізнавально-пошуковою – встановлення закономірностей в діяльності, отримання власних результатів та шляхів пізнання;
- апробаційною – можливість застосувати на практиці те, чому людина навчилася; мотиваційною – оцінка дій особистості собою або іншими людьми;
- оціночною – контроль результатів будь-якої діяльності та її оцінювання.

О. Цільмак пропонує розрізняти компетентності за формою прояву: свідому компетентність і несвідому компетентність; за обсягом: предметна, спеціальна, загальна. Дослідниця наголошує, що саме предметна, спеціальна та загальна компетентності віддзеркалюють рівень набутих знань, умінь, навичок, досвіду, інформаційної насиченості та інших властивостей, зокрема предметна компетентність окреслює вищезгадане у певних навчальних предметах, спеціальна – у вузькій сфері діяльності, а загальна – у широкій сфері життєдіяльності (Цільмак, 2009).

Зробимо висновок, на сьогодні немає єдиної чіткої класифікації компетентностей, а також не визначені параметри їх виміру.

Враховуючи наукові позиції дослідниці Т. Коновалої, компетентність варто розрізняти за: форматом прояву, діапазоном та видами. За форматом прояву компетентність може бути: свідомою і

несвідома. Свідома компетентність проявляється, коли людина опановує знання, розуміє зміст і починає їх практично застосовувати в особистому житті. Несвідома компетентність – це коли навички повністю автоматизовані, не потрібно замислюватись і все відбувається автоматично. За діапазоном розрізняємо: наглядно предметна, вибірково демонстраційна, універсальна. Так відтворюється ступінь отриманих знань, умінь, навичок та інформаційної обізнаності. Наглядно предметна віддзеркалена у певних навчальних дисциплінах, вибірково демонстраційна – в обмеженій сфері життєдіяльності, універсальна – у широчезній сфері діяльності (Коновалова, 2005).

Заслуговують на увагу виокремлені рівні компетентності: від «повної некомпетентності», а саме неможливості виконати поставлені завдання, до «високої компетентності» – здатності бути конкурентоспроможним та обдарованим (Овчарук, 2004).

Отож, компетентності здобувач набуває не тільки під час навчання, а ще й унаслідок впливу середовища. Результатом набуття компетенцій є компетентність, яка, на відміну від компетенцій, передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності. Це ті якості особистості, що потрібні для успішного існування в суспільстві; інтегрований результат, що відображає зміщення акцентів з накопичення знань, умінь, навичок, до формування і розвитку можливості практично діяти, застосовувати набутий досвід в будь-якій сфері. Поняття «компетенція» є більш вузьким та вживається для визначення умінь, знань, які необхідні для ефективного виконання дій. Компетентність же формується із окремих компетенцій, проте, як вважає І. Гудзик, нетотожне з ними (Гудзик, 2007).

### **«Компетенція» як категорія діяльності: теоретичний аналіз поняття**

Вважаємо за необхідне, у площині нашої роботи, дослідити поняття «компетенція» для глибокого усвідомлення і правомірного його використання у науково-педагогічних дослідженнях.

Великий тлумачний словник трактує поняття «компетенція» як «добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи» (Бусел, 2009. с. 560). Психологи розглядають це поняття як «коло повноважень якоїсь певної структури чи посадової особи; коло питань, в яких дана особа

досконало володіє знаннями та досвідом для досягнення намічених цілей» (*Синявський, Сергєєнкова, 2007, с. 147*). Педагоги – як «внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і відношень), що потім виявляються у компетентностях людини як актуальні, діяльнісні прояви. Ці компетентності проявляючись у поведінці людини перетворюються у її особистісні якості, властивості та, відповідно, стають компетентностями, які характеризуються і мотиваційними, і смисловими, і регуляторними складовими, поряд з когнітивними (знаннями) та досвідом» (*Семенова, 2006, с. 85*).

Отже, узагальнюючи можна сказати, що «компетенція» – це коло питань, в яких особистість має добру обізнаність; внутрішні новоутворення, що конкретизуються, формуючись через компетентності на основі знань і досвіду.

Варто зазначити, що до 90-х рр. ХХ ст. дослідження компетенцій як явища були досить неоднозначні. Але вже 1996 році ЮНЕСКО було визначено їх перелік, і, в цілому, вони виступали як бажаний результат освіти.

Варто звернути увагу на прийняті Радою Європи п'ять ключових компетенцій, якими повинні володіти «молоді європейці». До них належать політичні і соціальні компетенції; компетенції, пов'язані із життям у багатокультурному суспільстві; компетенції, що належать до оволодіння усною та письмовою комунікацією; компетенції, пов'язані із підвищенням інформатизації суспільства; здатність навчатися впродовж життя (*Локишина, 2007, с. 20 – 21*).

В описі теорії особистості і поведінки американський психолог К. Роджерс використовує поняття «компетенція» як внутрішню систему цінностей і внутрішній світ переживань особистості (*Роджерс, 1994*). На думку С. Бондаря «компетенція» – це «здатність розв'язувати проблеми, що забезпечуються не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей учнів» (*Бондар, 2003, с. 9*).

Н. Бібік вважає, що «компетенція» – це «відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки дитини, необхідна для її якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат». Дослідниця наголошує, що характерною ознакою компетенції «є її специфічний предметний або загальнопредметний характер, що дає змогу визначити пріоритетні сфери формування (освітні галузі, навчальні

предмети, змістові лінії тощо)» (Бібік, 2004, с. 48).

Науковці розуміють це поняття також як інтегровану особистісно- діяльнісну категорію, яка утворюється у процесі навчання на основі особистого досвіду, знань, способів діяльності, вмінь, навичок, особистісних цінностей та здатності їх застосування в процесі діяльності (О. Заблоцької) (Заблоцька, 2008) як «сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які висуваються відносно певного кола предметів і процесів й необхідні, щоб якісно та продуктивно діяти щодо них»(А. Урбанович) (Урбанович, 2001, с.60); як «чітко окреслені знання, які повинна мати особа, коло питань, у яких вона має бути обізнана і які необхідні для успішної практичної діяльності відповідно до загальноновизначених норм, законів, правил» (Компетентнісний підхід до навчання української мови в основній школі. Матеріали круглого столу, 2012. с. 55).

Отож, аналізуючи наукову літературу, ми помітили, що значення поняття «компетенція» тлумачиться вченими неоднозначно, а саме як:

- комплекс повноважень певного суб'єкта;
- коло питань, у яких особистість має відповідний досвід та знання;
- формально описані вимоги до особистісних, професійних та інших якостей особистості;
- сфера відносин між знаннями та діями в людській практиці;
- узагальнені способи дій, що виявляються в конкретних ситуаціях та забезпечують продуктивне виконання діяльності (Вербицький, 2004; Краевський, 2003; Леднев, 2002; Вербицький, Мачуський, Литовченко та ін., 2015).

Зробимо узагальнення, «компетенція» – це особистісно- діяльнісна категорія, що ґрунтується на індивідуальних цінностях; сукупність якостей особистості, що впливають на ефективність розв'язання проблем та потребують не тільки розумових зусиль, але й творчих здібностей; чітко окреслені знання, соціальна вимога до підготовки особистості, її соціально закріплений результат. Компетенції відіграють важливу роль у житті особистості, їх актуальність зумовлена формуванням потреб ує самонавчанні та самовдосконаленні всучасному конкурентному світі.

Констатуємо, що компетенція – це встановлення відносин між отриманими знаннями та практичною діяльністю особистості або

сукупність сформованих утворень, які використовуються в будь-якій сфері діяльності.

Не завжди знання проявляються як компетенції, але без знань компетенції відсутні. Водночас, слід зазначити, що компетенції не рівноцінні знанням, а суттєво від них відрізняються. Ця відмінність полягає в тому, що знання втілюються у певній діяльності, а не тільки у вигляді інформації, адже можна володіти знаннями, але не вміти застосовувати їх у практичній діяльності.

Компетенції, на відміну від умінь, можуть використовуватися у різних сферах діяльності, і, на відміну від навичок, допомагають упевнено відчувати себе у стандартних та нестандартних ситуаціях. Отже, бачимо, що без знань, умінь і навичок неможливо сформувати компетенції.

### **Висновки**

Швидкий розвиток світового суспільства та пов'язана з ним неможливість перспективного планування на ринку праці спровокували зміни в освіті. Трансформацію освітніх орієнтирів, на нашу думку, наразі варто розглядати не як модну тенденцію, а як вимогу часу. Так, сьогодні пріоритетним є компетентнісний підхід, орієнтований на розвиток і формування компетентностей. Особливістю компетентнісного підходу є не формальне оцінювання чи контроль теоретичних знань і практичних умінь, а комплексна об'єктивна оцінка всіх компетенцій, переконань, досвіду, установок, результатів діяльності, сформованої та розвиненої здатності вчасно та доцільно використовувати всі компетенції.

У наукових дослідженнях актуальними стали поняття «компетентність», «компетенція». Однак, як свідчить аналіз наукових дослідженнях у тлумаченні даних понять немає константності. Деякі вчені стверджують про синонімію даних понять, інші наголошують на їх чіткому розмежуванні.

Компетентність, на нашу думку, це інтегративна характеристика особистості, що виявляється у діяльності і впливає на ефективність вирішення поставлених задач, основою якої є знання, уміння, навички, здобутий досвід, особистісні переконання, ціннісні орієнтири. Компетентність можна розглядати як суму компетенцій. Компетенція, за нашим трактуванням, це коло питань, певна соціальна вимога, що конкретизуються, формуючись через компетентності. Наше дослідження підкреслює, що категорії

«компетентність» і «компетенція» перебувають у тісному взаємозв'язку та співвідносяться як часткове і загальне, розрізняються структурою, процесом, результатом та наявністю професійного досвіду.

Сучасна освіта націлена на формування і розвиток ключових компетентностей. Так, на наш погляд, ключові компетентності – це внутрішні комплексно-організовані, соціально-орієнтовані складові особистості, націлені на вирішення поставлених завдань, що впливають на успішність загальної життєвої позиції та проявляються у діяльності.

Отже, «компетентність», «компетенція», «компетентнісний підхід» – це нові орієнтири в освітньому просторі. Для того, щоб вони стали не уявою а реаліями, потрібне грамотне, систематичне, доцільне впровадження їх у педагогічний процес закладів освіти. Очевидно, що специфічною рисою компетентнісного підходу є мета та зміст навчання, то закономірно, що відповідно до цього повинні бути переглянуті всі складники сучасного освітнього процесу. Відтак, тільки за таких умов, можна говорити про перемену парадигми, охоплення змінами всього педагогічного процесу, формування та розвиток компетентностей як інтегративної характеристики особистості та результату навчання.

### **Список використаних джерел**

1. Англо-український словник. Близько 65000 слів / уклад. М.Л.Подвезько, М. І. Балла. Едмонтон : Канадський інститут українських студій, Альбертський університет, 1988. 663 с.
2. Барко В. І. Роль креативності у формуванні професійної компетентності. *Вісник Національної академії оборони України*. 2010. № 6. С. 69–75.
3. Безносок О. О. Сутність та складові професійної компетентності слухачів навчальних закладів системи професійно-технічної освіти. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка*. 2015. № 5. С. 147–153.
4. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 26-31.
5. Богуш А. М. Компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку дошкільників. *Педагогічна наука в Україні : до 15-річчя АПН України*. Київ, 2007. Т. 2 : Дидактика, методика, інформаційні

технології. Київ, 2007. С. 155– 170.

6. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід в освіті: світовий досвід та українські перспективи; Бібліотека освітньої політики /за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. С. 47– 52.

7. Бондар С. Компетентність особистості інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Біологія і хімія в школі*. 2003. № 2. С. 8 – 9.

8. Вступне слово до проекту ТЬЮНІНГ – гармонізація освітній структуру в Європі. Внесок університетів у Болонський процес. URL : [http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_Brochure\\_Ukrainian\\_version.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf).

9. Вачевський М. Сутність компетенцій у навчальному процесі та компетентнісний підхід у професійній освіті. *Молодь і ринок*: наук.-метод. журнал. 2012. № 8 (91). С. 25–32.

10. Велика українська енциклопедія. URL : <https://vue.gov.ua/%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8>.

11. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь: ВТФ «Перун». 2009. 1736 с. URL : <https://vue.gov.ua/%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8>.

12. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения : материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 84 с.

13. Вербицкий В. В., Мачуський В. В., Литовченко О. В. та ін. Формування у вихованців позашкільних навчальних закладів базових компетентностей: монографія / за ред. В.В. Мачуського. Харків : «Друкарня Мадрид», 2015. 330 с.

14. Гришина И. В. Профессиональная компетентность руководителя школы как объект исследования : монографія. Санкт-Петербург : СПбГУПМ, 2002. 232 с.

15. Гудзик И. Ф. Компетентностноориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школе с украинским языком

обучення). Черновці : Видавничий дім «ВУК РЕК», 2007. 496 с.

16. Державний стандарт початкової світи від 21 лютого 2018 р. № 87. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>.

17. Заблоцька О. С. Компетентність, кваліфікація, компетенція як ключові категорії компетентнісної парадигми вищої освіти. *Вісник Житомир. держ. ун- ту ім. І. Франка*. 2008. Вип. 39. С. 52–56. URL : <http://zavantag.com/docs/2053/index-37058-1.html>.

18. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. URL : [http://old.vvsu.ru/dap/development\\_program/files/zimnyaya.pdf](http://old.vvsu.ru/dap/development_program/files/zimnyaya.pdf).

19. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.

20. Компетентнісний підхід до навчання української мови в основній школі (матеріали круглого столу). *Українська мова і література в школі*. Київ, 2012. № 4. С. 51–64.

21. Коновалова Т. Ю. Социально-психологическая компетентность руководителей отделов внутренних дел и методы ее развития : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Москва, 2005. 235 с. URL : <http://diss.rsl.ru/diss/05/0189/050189048.pdf>.

22. Концепція Нової української школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/.../ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

23. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах. *Педагогика*. 2003. № 3. С. 3–10.

24. Курлянд З. Н., Хмельюк Р. І., Семенова А. В. та ін. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Знання, 2007. 495 с.

25. Леднев В. С. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования. Воронеж : МОДЭК, 2002. 384 с.

26. Локшина О. Развитие компетентностного подхода в образовании Европейского Союза. *Шлях освіти*. 2007. № 1. С. 16–21.

27. Маркова А. К. Психология профессионализма. Знание. 1996. 308 с.

28. Марущак О. М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності. *Креативна педагогіка*: [наук.-метод. журнал] / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся». 2016. Вип. 11. С. 97–108.



29. Маляревич Т. Якими будуть основні 10 навичок у 2025 році – Всесвітній економічний форум опублікував список. URL : [https://nus.org.ua/news/yakymy-budut-osnovni-10-navychok-u-2025-rotsi-vsesvitnij-ekonomichnij-forum-opublikuvav-spysok/#:~:text.](https://nus.org.ua/news/yakymy-budut-osnovni-10-navychok-u-2025-rotsi-vsesvitnij-ekonomichnij-forum-opublikuvav-spysok/#:~:text=)

30. Нагорна Н. В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*. 2007. № 1-2. С. 266–268.

31. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

32. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.

33. Пометун О. І. Реалізація компетентнісного і діяльнісного підходів у сучасному підручнику історії. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 2. С. 146–156.

34. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи; Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. С. 15 – 25.

35. Про вищу освіту : Закон України від 26.02.2021р. № 1556-VII. Дата оновлення: 28.09.2017. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 20.01.2021).

36. Про освіту : Закон України від 26.02.2021р. № 2145-VIII. Дата оновлення: 01.01.2021. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 20.01.2021).

37. Психологічний словник / авт.-уклад. В. В. Синявський, О.П.Сергеєнкова / за ред. Н. А. Побірченко. URL : [http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O\\_Serhieienkova\\_IL.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf).

38. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Пер. с англ. М. : «Когито-Центр», 2002. 396 с.

39. Роджерс К. Становление человека. Москва : Прогресс, 1994. 478 с.

40. Савченко О. Я. Компетентність особистості на когнітивному рівні. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць К-ПНУ*

імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. 2014. Вип. 25. С. 413–427.

41. Селевко Г. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138 – 143.

42. Селевко, Г. Педагогические компетенции и компетентность: их классификация. *Сельская школа*: рос. пед. журн. 2004. №3. С. 29–32.

43. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с.

44. Урбанович А. А. Психология управления: учеб. пособ. Мн.: Харвест, 2001. 640 с.

45. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С.58– 64.

46. Цільмак О. М. Педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: підручник. Одеса : ОДУВС, 2017. 124 с.

47. Цільмак О. М. Складові структури компетентностей. *Наука і освіта*. 2009. № 1–2. С. 128–134. URL : [http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/1\\_2\\_2009/30.pdf.pdf](http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/1_2_2009/30.pdf.pdf).

48. Щербань П. М. Мистецтво управління – це передусім бути чесним. *Освіта і управління*. 1998. № 4. С. 83–90.

49. Bowden J. Competency – Based Education – Neither a Panacea nor a Pariah. URL : [www.crm.hct.ac.ae/events/archive/tend.018.bowden.html](http://www.crm.hct.ac.ae/events/archive/tend.018.bowden.html).

50. Etimological Dictionary. URL : [http://www.etymonline.com/index.php?allowed\\_in\\_frame=0&search=competency&searchmode=none](http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=competency&searchmode=none).

51. Implementation of «Education and Training 2010» Work Programme. Key Competences For Lifelong Learning A European Reference Framework. 2004. 22 p.

52. Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. Bruxelles : EYRYDICE, 2002. 188 p.

53. White R. W. Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*. 1959. Vol. 66, Issue: 5, Publisher: Elsevier, Pages: P. 297–333.

## РОЗДІЛ II

# МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ТА ТЕХНОЛОГІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

---

**Світлана Скворцова,**  
доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України,  
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського»

### НАСТУПНІСТЬ У НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ МІЖ ПОЧАТКОВОЮ І БАЗОВОЮ ШКОЛОЮ

*Анотація.* Розділ монографії присвячений проблемі наступності у математичній освіті між початковою та базовою школами. Здійснено порівняльний аналіз Державного стандарту початкової школи та Державного стандарту базової школи, і визначено майже повну узгодженість у формулюванні мети математичної освітньої галузі. З'ясовано спільне і відмінне у обов'язкових результатах навчання. Порівняно базові знання за Додатком 7 до Державного стандарту базової школи і обов'язковим результатом «Застосування досвіду математичної діяльності для пізнання навколишнього світу» за Державним стандартом початкової освіти, і визначено потенціал початкової школи для успішного навчання математики в базовій школі. Зіставлено зміст початкового курсу математики та програму для 5-го класу та визначено наявне у випускників початкової школи підґрунтя для вивчення математики в базовій школі. Встановлено, що недоліки у початковій математичній освіті значно впливають на засвоєння математики у подальшому навчанні.

**Ключові слова:** початкова школа, базова школа, математика, наступність.

## Вступ

Починаючи з 2016 року в Україні впроваджується Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (Постанова Кабінету Міністрів України № 988-р від 14.12.2016 року). З огляду на це, в Україні оновлюється нормативне забезпечення загальної середньої освіти. У 2018 році Кабінетом Міністрів України було затверджено Державний стандарт (ДС) початкової освіти (№87 від 21.02.2018 року), а у 2020 році постановою Кабінету Міністрів було затверджено Державний стандарт (ДС) базової середньої освіти (№898 від 30.09.2020 року). Таким чином, в Україні наявні нормативні документи, які слідпорівняти з точки зору забезпечення наступності і перспективності навчання математики в початковій та базовій школі.

### Порівняльний аналіз Державних стандартів початкової і базової освіти

Співставимо мету математичної освітньої галузі (рис. 1). Як бачимо, прослідковується кореляція цілей і планується приріст компетентності у базовій школі, а саме, передбачається – *засвоєння системи знань, удосконалення вміння розв'язувати математичні та практичні задачі; розвиток логічного мислення та психічних властивостей особистості, розуміння можливостей застосування математики в особистому та суспільному житті*. Але, у початковій школі висувається ще й така мета, як формування здатності робити усвідомлений вибір, і як ми бачимо, вона не має аналогу у базовій школі. І це цілком коректне, оскільки, навіть дорослі люди не вміють робити усвідомлений вибір.

Таким чином, у формулюванні мети математичної освітньої галузі прослідковується наступність між початковою і базовою школою.

Звернемося до обов'язкових результатів математичної освітньої галузі в початковій школі та у базовій школі й прослідкуємо кореляцію (рис. 2).

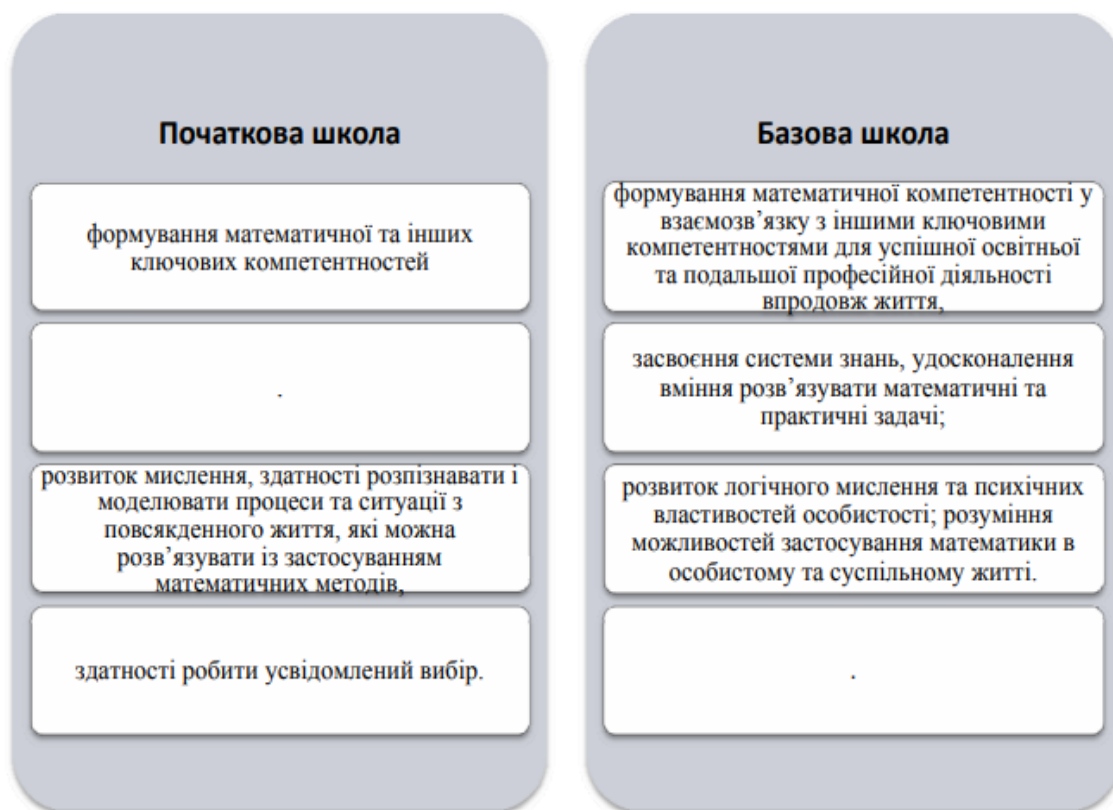


Рис. 1. Мета математичної освітньої галузі за ДС початкової освіти і ДС базової освіти

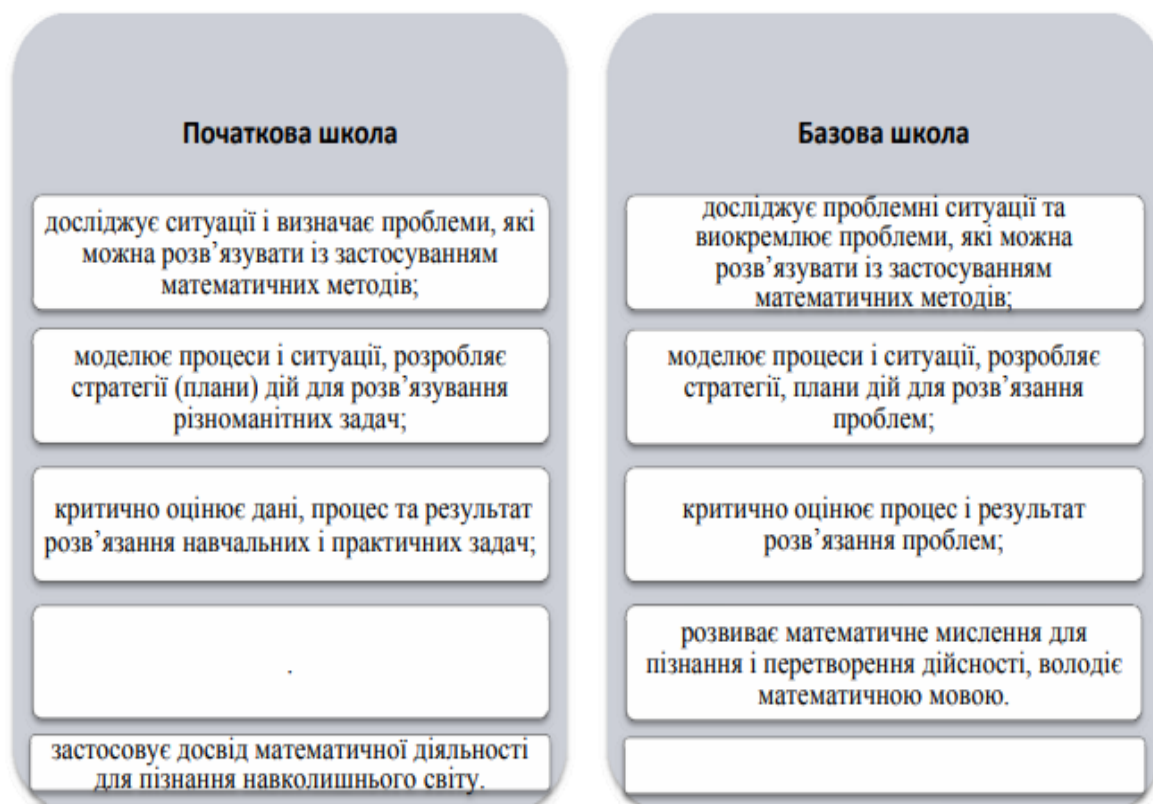


Рис. 2. Обов'язкові результати математичної освітньої галузі за ДС початкової освіти і ДС базової освіти

Як бачимо, обов'язкові результати узгоджуються повною мірою. Водночас, є і деякі розбіжності. По-перше, це стосується того, що випускник базової школи розвиває математичне мислення для пізнання і перетворення дійсності, володіє математичною мовою, а в початковій школі такого результату не зазначено. На наш погляд, це пояснюється тим, що в початковій школі провідним видом мислення є наочно-образне мислення, початкова школа є сенситивним періодом для розвитку абстрактно-логічного мислення, а математичне мислення є абстрактно-логічним мисленням, тому і таку вимогу висувати не є виправданим. Єдине що, можна було б в початковій школі зазначити серед обов'язкових результатів, то це розвиток математичного мовлення на тому рівні, який вимагає зміст початкової освіти. По-друге, в початковій школі визначено такий результат, як застосування досвіду математичної діяльності для пізнання навколишнього світу, який у базовій школі відсутній. Але, тут слід зазначити, що у Додатку 7 до ДС базової освіти визначено базові знання, які є основою для досвіду математичної діяльності, хоча й очевидно, що досвід ґрунтується ще й на математичних вміннях і навичках. Отже, існує потреба у співствленні загальних результатів із застосування досвіду математичної діяльності та пізнання навколишнього світу за ДС початкової освіти і базових знань, які визначені у додатку 7 у ДС базової школи (рис. 3).

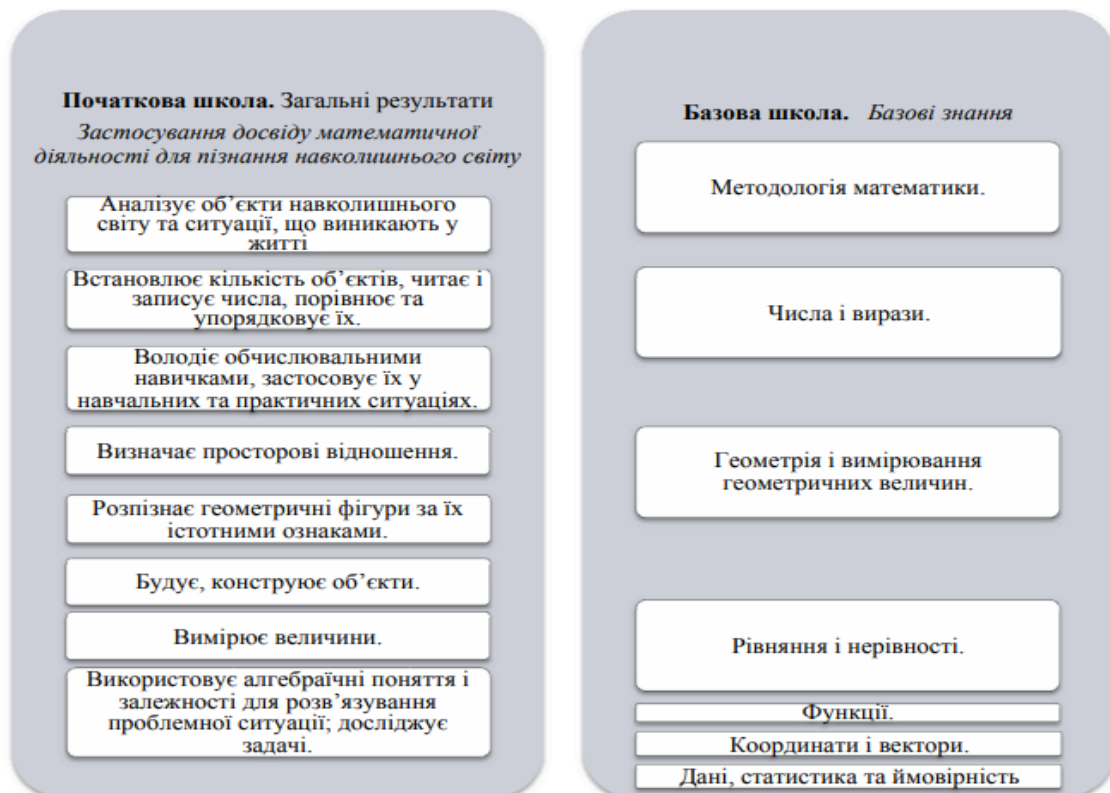


Рис. 3. Співставлення досвіду математичної діяльності за ДС початкової освіти з базовими знаннями за ДС базової освіти

Відтак, загальний результат ДС початкової освіти «аналізує й об'єкти навколишнього світу та ситуації, що виникають у житті» не має аналогу у ДС базової освіти; а блок базових знань, які стосуються методології математики відсутній у ДС початкової освіти. Також у ДС початкової освіти відсутні знання щодо функцій, координат та векторів, даних, статистики та ймовірності, що є очевидним приростом базової школи порівняно з початковою. Але, навіть і у цих блоках базових знань початкова школа має певний потенціал для створення підґрунтя для успішного навчання у базовій школі.

### Потенціал курсу математики початкової школи для забезпечення успішного вивчення математики у базовій школі

Розглянемо потенціал початкової школи щодо створення основи для засвоєння в базовій школі знань блоку «Методологія математики» (рис. 4).

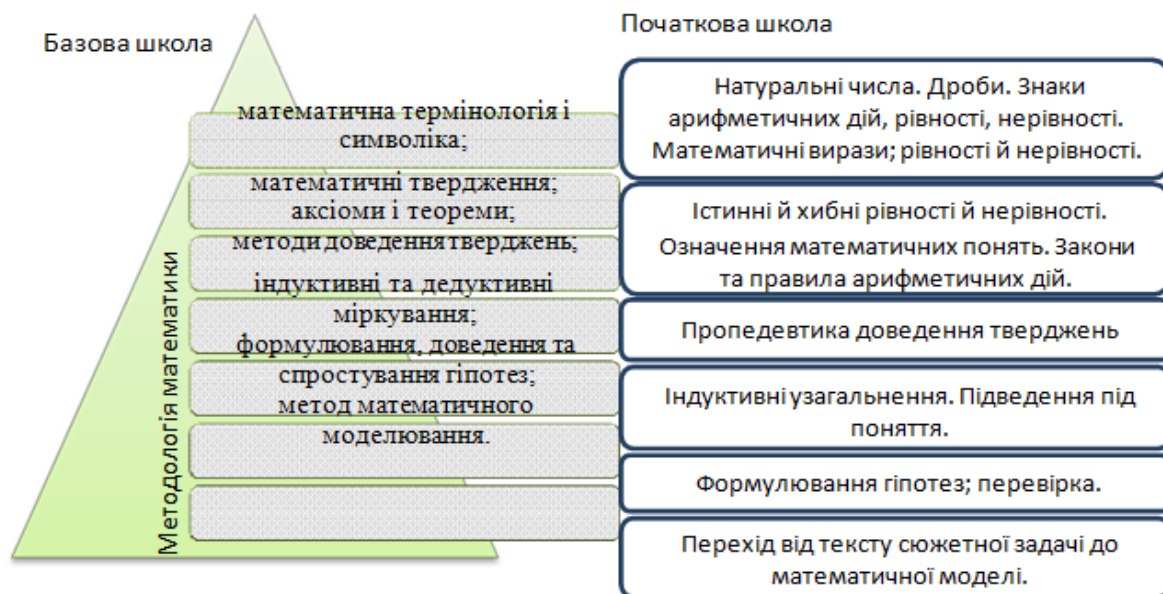


Рис. 4. Базові знання за Додатком 7 до ДС базової освіти та потенціал початкової математичної освіти. Методологія математики

Слід зазначити, що автори чинних підручників з математики для початкової школи та вчителі по-різному вирішують це питання. Якщо говорити про навчально-методичний комплект з математики С. Скворцової та О. Онопрієнко (НМК), то можна впевнено стверджувати про максимальну реалізацію можливостей початкового курсу математики. Так, у підручниках на форзацах та у навчальних зошитах на вкладках в узагальненому вигляді, успівставленні, подано означення, властивості, закони та інша інформація про арифметичні

дії додавання та множення, віднімання та ділення; подано таблиці співвідношення одиниць вимірювання величин, опорні конспекти щодо відомостей про дроби, опорні конспекти із групами взаємопов'язаних величин, з формулами швидкості руху, подоланого шляху, часу руху тощо, пам'ятку «Працюю над задачами», опорні схеми простих задач, опорні схеми деяких видів складених задач, узагальнені плани розв'язування задач різних типів тощо. Ці відомості є опорою для учнів для відповідей на запитання усного опитування, яке за цим НМК проводиться майже кожного уроку, і таким чином математична термінологія, означення математичних понять актуалізуються систематично.

Отже, з 1-го по 4-й клас в початковій школі використовуються терміни «натуральні числа» і «цифри», молодші школярі розуміють дроби, використовують знаки арифметичних дій, знаки рівності і нерівності, оперують поняттям вирази, розрізняють числові вирази та вирази зі змінною, рівняння, нерівності зі змінною тощо. Обсяг і якість пропедевтики математичних тверджень залежить від позиції авторів підручника. Так, у НМК С. Скворцової та О. Онопрієнко з першого класу йде робота над істинними та хибними рівностями і нерівностями; школярам пропонуються завдання на оцінювання вже виконаних завдань, і завдання на пошук та виправлення помилок. Математичні твердження подаються у вигляді означень математичних понять, законів та правил арифметичних дій. Окрему увагу в початковому курсі математики можна приділити пропедевтиці умовиводів. На уроці можна пропонувати учням завдання на оцінку істинності або хибності умовиводів, побудованих за законом контрапозиції або за правилом прямого виводу. Очевидно, з методами доведення істинності умовиводів учні початкової школи не знайомі, але шляхом ілюстрації обсягу понять за допомогою кругів Ейлера, учні можуть встановити їх істинність або хибність. Наприклад: 1) якщо всі квадрати є прямокутниками, то всі прямокутники є квадратами (хибно); 2) у прямокутника протилежні сторони рівні, ABCD прямокутник, то у прямокутника ABCD протилежні сторони рівні (істино).

Також у початковій школі існує можливість пропедевтики індуктивних узагальнень, але це, більшою мірою, стосується методики організації навчального відкриття учнями. Наприклад, при визначенні нового способу дії, ми можемо сформулювати гіпотезу щодо впливу зміни умови завдання на спосіб міркування, перевірити



цю гіпотезу на кількох випадках і далі узагальнити орієнтувальну основу дії. Також індуктивні узагальнення допомагають сформулювати орієнтувальну основу дії у випадку відкриття нового способу дії на прикладі роботи з роздатковим математичним матеріалом.

Якщо будувати методику навчання математики в початковій школі у такий спосіб, щоб постійно ставити учнів в умови зіставлення нового випадку, наприклад обчислення, з новим, в умови з'ясування відмінностей і дослідження їх впливу на спосіб міркування, то учні вже з початкової школи привчаються до формулювання гіпотез. Також гіпотези можна формулювати і на підставі аналогії. Наприклад, за аналогією можна сформулювати переставний закон множення, виходячи зі спільних ознак в арифметичних діях множення та додавання і виконання переставного закону для додавання. Очевидно, що засобів доведення або спростування гіпотез в учнів початкової школи немає, і ми можемо лише вдатися до перевірки гіпотез на окремих прикладах.

Таким чином, методика навчання математики в початковій школі, реалізована у НМК С. Скворцової та О. Онопрієнко, яка орієнтує учнів на спостереження математичних об'єктів, на порівняння, на визначення спільного та відмінного, на дослідження впливу відмінності на спосіб розв'язування, на перенесення відомого способу дії в нову ситуацію або на реконструкцію відомого способу дії відповідно до змінених умов, сприяє створенню підґрунття до вивчення в базовій школі знань методології математики.

Щодо пропедевтики методу математичного моделювання, то можливості початкового курсу математики досить обмежені. Водночас, розв'язування сюжетних математичних задач у початковій школі розглядається як перехід від текстової моделі до допоміжної моделі у вигляді короткого запису, схематичного рисунка, а далі й до моделі процесу розв'язування задачі – наприклад, у вигляді схеми аналізу, і вже від неї – до побудови математичної моделі. Вираз, рівняння, які складені за текстом задачі, які дають можливість відповісти на запитання задачі – це є математична модель задачі.

Наступний блок базових знань «Числа і вирази» (рис. 5). Очевидно, що початкова школа має великий потенціал щодо створення підґрунття до засвоєння учнями у наступних класах знань цього блоку. Так, вперше з множинами учні зустрічаються вже в 1-му класі. Вправляючись у лічбі, досліджуючи ознаки предметів,

розглядаються предметні множини, учні виконують операції об'єднання двох множин у одну множину – узагальнення за спільною ознакою, розбиття на підмножини за відмінними ознаками – класифікація. Суть арифметичних дій додавання та віднімання також вводиться в результаті оперування предметними множинами.

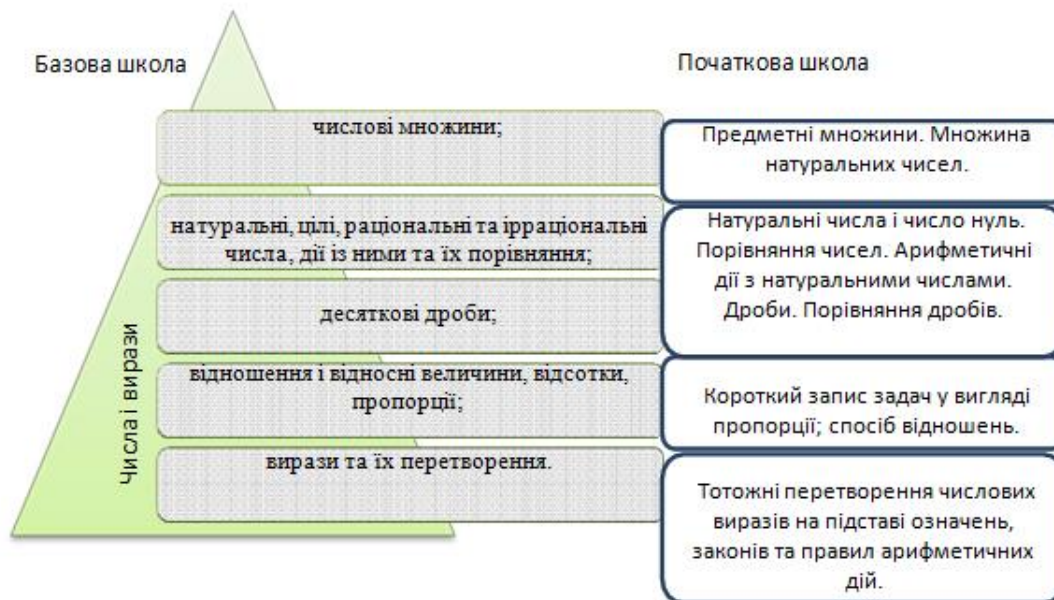


Рис. 5. Базові знання за Додатком 7 до ДС базової освіти та потенціал початкової математичної освіти. Числа і вирази

Під час вивчення чисел першого десятку можна перейти до множини натуральних чисел, повідомивши учням про те, що числа, які використовуються у лічбі є натуральними; учні з'ясовують, що число нуль не є натуральним. Також, вправляючись у лічбі, відтворюючи послідовність чисел, використовується термін «ряд натуральних чисел», «натуральний ряд». На підставі послідовності чисел в натуральному ряді, за розташуванням чисел на числовому промені першокласники здійснюють порівняння натуральних чисел. Також порівняння натуральних чисел здійснюється на основі їх складу – десяткового (порозрядне порівняння) й складу з чисел перших двох класів (покласове порівняння).

Вивчивши склад чисел в межах 10, на підставі суті арифметичних дій додавання та віднімання, учні вже виконують арифметичні дії з числами. Але, в початковій школі в якості обов'язкового результату є володіння учнями обчислювальними навичками у виконанні арифметичних дій додавання та віднімання, множення та ділення. Тому, в учнів початкової школи формуються усні та письмові прийоми обчислення, а обчислювальна навичка

розглядається як найвищий ступінь оволодіння прийомами обчислення.

Отже, формування поняття про десяткову систему числення, вивчення нумерації чисел в межах мільйона, порівняння чисел, формування обчислювальних навичок додавання та віднімання, множення та ділення в межах мільйона є основою для розширення множини натуральних чисел і виконання арифметичних дій з числами, у тому числі, й для вивчення десяткових дробів та арифметичних дій з ними.

У початковій школі в 3-4-х класах вивчаються правильні звичайні дроби, формується уявлення про дріб як про одну чи кілька рівних частин цілого; дроби вивчаються на практичній основі з використанням великої кількості роздаткового матеріалу для ділення цілого на рівні частини та великої кількості малюнків, на яких ціле поділено на рівні частини та виокремлено певну кількість таких частин. Також на наочній основі вивчається порівняння дробів, у тому числі й з рівними знаменниками, знаходження дроби від числа та числа за величиною його дроби. Щодо порівняння дробів, то тут в результаті виконання порівняння з використанням наочності, учні можуть зробити індуктивне узагальнення щодо порівняння дробів з рівними знаменниками, яким далі можуть користуватися при порівнянні. Очевидно, що одержані уявлення про звичайні дроби будуть надійним підґрунтям для наступного вивчення дробових чисел в 5-6-х класах. В 5-му класі дроби будуть розглядатися як абстрактні числа без прив'язки до певного цілого, порівняння дробів буде здійснюватися виключно за правилами порівняння дробів з рівними знаменниками та рівними чисельниками. В 5-му класі застосовуються ті самі правила знаходження дроби від числа та числа за величиною його дроби як і в початковій школі, які потім в 6-му класі, модернізуються.

Пропедевтикою відношень, пропорцій є використання в курсі математики початкової школи термінів «короткий запис задачі у вигляді пропорції» та «спосіб відношень» при розгляді задач на знаходження четвертого пропорційного, звичайно без розкриття цих понять. Але, при розв'язуванні задач на знаходження четвертого пропорційного в учнів початкової школи формується розуміння того, що якщо два значення однієї величини знаходяться у певному кратному відношенні, то й два значення іншої величини знаходяться у відповідному кратному відношенні; поняття кратне відношення – кратне порівняння знайоме випускникам початкової школи і широко

використовується при розв'язуванні сюжетних математичних задач.

У початковій школі вивчаються математичні вирази. Учні знаходять значення математичних виразів, користуючись правилами виконання дій у виразах з дужками та без дужок. Крім того, для знаходження значень математичних виразів є можливість здійснювати тотожні перетворення математичних виразів. Тотожні перетворення математичних виразів в початковій школі здійснюються на підставі означення арифметичної дії множення, на основі переставного, сполучного законів додавання та множення, розподільного закону множення відносно додавання та правил, які вивчаються в початковій школі – правила віднімання суми від числа, правила ділення суми на число тощо.

Наступний блок базових знань «Рівняння та нерівності» (рис. 6). Розглянемо внесок початкової школи для забезпечення наступності вивчення математики у базовій школі. В початковій школі, в 3-му класі, вводиться поняття рівняння як рівності, яка містить змінну; поняття розв'язку/кореня рівняння як числового значення змінної, за якого рівняння перетворюється на істинну числову рівність. Учні розв'язують прості рівняння способом добору, способом на підставі застосування правила знаходження невідомого компонента та способом на підставі властивостей рівності. Також, випускники початкової школи розв'язують ускладнені рівняння, в яких або права частина, або один з компонентів представлено числовим виразом; спосіб розв'язування цих рівнянь полягає у зведенні цього рівняння до простого через обчислення числового значення виразу. Крім того, учні знайомі з рівняннями, в яких змінна входить до складу одного з компонентів, і для розв'язування яких потрібно двічі застосовувати правило знаходження невідомого компоненту. Слід зазначити, що в 5-му класі учні розв'язують всі ці види рівнянь способами, які відомі з початкової школи. Приріст компетентності відбувається за рахунок введення нового виду рівнянь, в які передбачають винесення спільного множника у вигляді змінної за дужки або зведення подібних доданків. В 6-му класі підхід до розв'язування рівнянь буде змінено, учні познайомляться з теоремами, на підставі яких будуть відбуватися перетворення – додавання одного й того самого числа до обох частин рівняння, множення або ділення обох частин рівняння на одне й те саме число тощо.

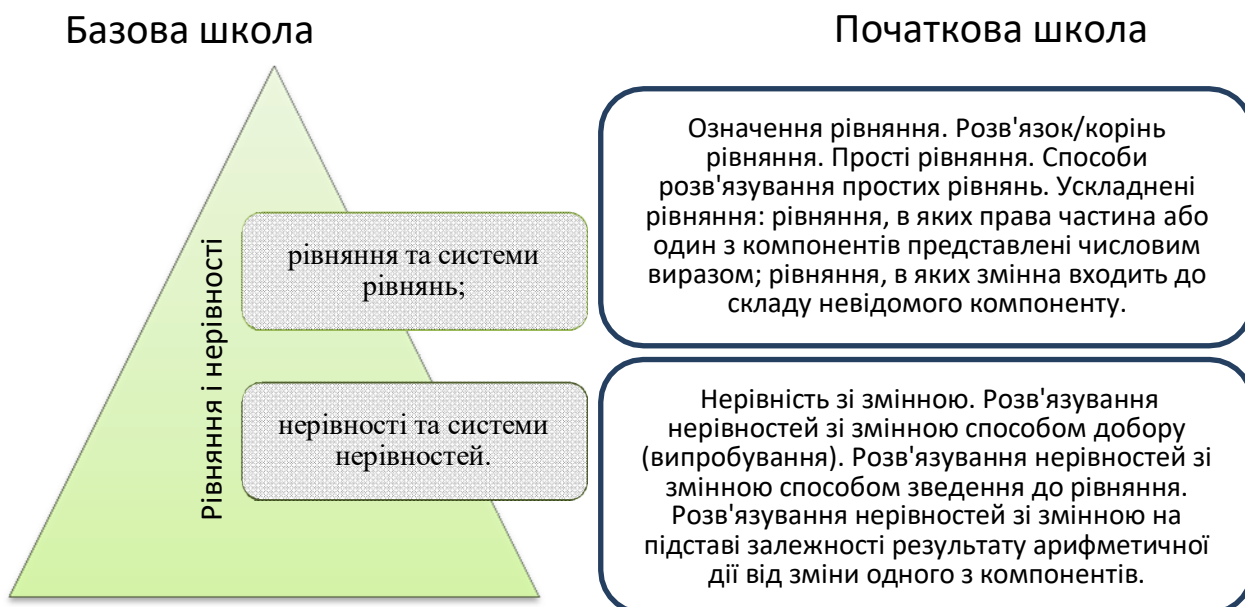


Рис. 6. Базові знання за Додатком 7 до ДС базової освіти та потенціалпочаткової математичної освіти. Рівняння і нерівності

У початковій школі відбувається пропедевтика нерівностей зі змінною, зв'язуються нерівності зі змінною способом добору або випробування. Для цього у завданні подаються кілька значень змінної і учні, підставляючи замість змінної кожне з чисел, з'ясовуючи істинність або хибність одержаної числової нерівності, визначають корені – розв'язки нерівності зі змінною. Але це не єдиний спосіб розв'язування нерівності зі змінною. В початковій школі можна познайомити учнів зі способом розв'язування нерівностей зі змінною шляхом зведення до рівняння, а також на підставі залежності результату арифметичної дії від зміни одного з компонентів.

Пропедевтика функціональної залежності в початковій школі відбувається за рахунок дослідження залежності результатів арифметичних дій від зміни одного з компонентів, а також за рахунок ознайомлення учнів з групами взаємопов'язаних величин, які описують ситуації або процеси, подані усюжетах математичних задач (рис. 7).

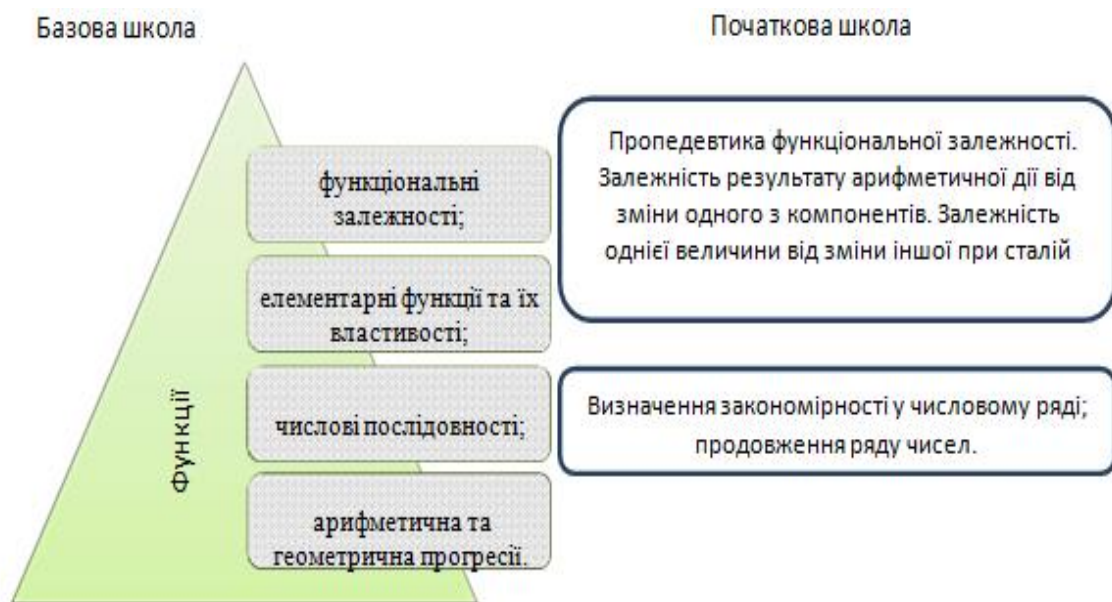


Рис. 7. Базові знання за Додатком 7 до ДС базової освіти та потенціалпочаткової математичної освіти.

Так, починаючи з 1-го класу, після складання таблиць додавання і віднімання в межах 10, а потім й у 2-му класі після їх продовження випадками з переходом через десяток, учні досліджують залежність суми від зміни одного з доданків, залежність різниці від зміни зменшуваного, а потім й від'ємника. В 3-му класі, таблиці множення та ділення є гарним матеріалом для дослідження залежності значення добутку від зміни одного з множників, дослідження залежності значення частки від зміни діленого; далі учнів можна познайомити із залежністю значення частки від зміни дільника. Зазначені залежності є теоретичними основами прийомів обчислення – прийому округлення при додаванні, прийому округлення при відніманні; прийомів раціонального множення на 5, 25, 50, 250, 125, 500 ..., прийомів раціонального ділення на 5, 25, 50, 250, 125, 500 ... .

Після ознайомлення із залежністю значення добутку від зміни одного з множників, значення частки від зміни діленого або дільника, опрацьовуються групи взаємопов'язаних величин, які знаходяться у пропорційній залежності. Причому, в кожній трійці взаємопов'язаних величин є загальна величина, величина одиниці виміру або лічби та кількість/час. Загальна величина є добутком величини одиниці виміру або лічби та кількості/часу, тому залежність значення добутку від зміни одного з множників є основою для дослідження залежності загальної величини від зміни величини одиниці виміру або лічби при сталій кількості/часу, залежності загальної величини від зміни

кількості/часу при сталій величині одиниці. Також в початковій школі існує можливість на основі залежності значення частки від зміни дільника або діленого, дослідити й інші залежності.

Слід зазначити, що в початковій школі функція задається або описово, або у вигляді таблиці. Але, після введення формул швидкості, подоланого шляху та часу руху, формул площі прямокутника, по суті створюється можливість пропедевтики завдання функції у вигляді формули. Зазначимо, що поняття формули у початковій школі не формується, але сам термін «формула» використовується і вчителем, і учнями.

Щодо пропедевтики числових послідовностей, то в цьому контексті слід зазначити, що, починаючи з 1-го класу, учням пропонуються завдання на продовження ряду чисел. Спочатку це відтворення послідовності чисел в прямому або зворотньому порядку, потім – за певною закономірністю. Серед закономірностей можуть бути такі, як «добутки з таблиці множення числа...», «числа, які діляться націло на...», «числа, які при діленні на ...дають в остачі...».

Розглянемо наступний блок базових знань «Геометрія і вимірювання геометричних величин» ДС базової загальної середньої освіти і потенціал початкової школи для забезпечення наступності між початковою і базовою школою (рис. 8).



Рис. 8. Базові знання за Додатком 7 до ДС базової освіти та потенціал початкової математичної освіти. Геометрія і вимірювання геометричних величин

Геометрична пропедевтика займає невелику частку курсу математики початкової школи. Хоча елементи геометрії розглядаються, починаючи з 1-го класу, приріст геометричного складника математичної компетентності мінімальний. Так, на початку 1-го класу вводять первинні геометричні фігури – точка і пряма лінія. З метою ілюстрації послідовності чисел на числовому промені, на рівні розпізнавання вводяться найпростіші геометричні фігури – промінь, відрізок. З відрізків складається ламана лінія, а замкнена ламана розглядається як межа многокутника. Досліджуються многокутники – визначаються їх елементи: вершини, сторони, кути. Розглядаються криві лінії – замкнені і незамкнені; замкнена крива лінія може обмежувати круг. Також в 1-му класі учні розрізняють просторові фігури: конус, циліндр, піраміду, призму (прямокутний паралелепіпед), куб, а в 4-му класі називають елементи просторових фігур. Досліджуючи макети геометричних фігур у просторі, учні показують вершини, грані, ребра та визначають їх кількість; на уроках технологій створюють розгортки просторових фігур та їх макети. Геометричні фігури є носієм такої ознаки об'єктів оточуючого світу, як форма, тому геометричні фігури включаються у завдання на визначення ознак предметів, на визначення спільних та відмінних ознак, на узагальнення, на класифікацію, на визначення закономірностей у ряді геометричних фігур.

У 2-му класі вводиться поняття кута, формується уявлення про прямий кут, що створює можливість ознайомлення учнів з прямокутником і квадратом. Учні 2-го класу креслять прямокутник на аркуші в клітинку, в 4-му класі називають істотні ознаки прямокутника і квадрата, застосовують властивість протилежних сторін прямокутника при розв'язуванні задач. Зазначимо, що означення прямокутника і квадрата дещо інше, ніж те, що пропонується в базовій школі. Прямокутник і квадрат визначаються через найближчий рід та видові відношення, але найближчий рід для прямокутника на цьому етапі навчання – це чотирикутник, а не паралелограм, як у базовій школі; для квадрата – це прямокутник, а не ромб.

Також, в 2-му класі розрізняють коло і круг, у 3-му класі позначають на малюнку їх елементи: центр кола/круга, радіус та діаметр кола/круга; креслять коло за допомогою циркуля, а в 4-му класі креслять коло і круг з даним радіусом або діаметром.



У 3-му класі кути порівнюють с прямим і визначають кути більше прямого, менше прямого, а в 4-му класі креслять прямі кути за допомогою косинця, класифікують кути на прямі, гострі та тупі. Класифікація кутів створює можливості для пропедевтики класифікації трикутників за кутами на прямокутні, гострокутні та тупокутні. Також, випускники початкової школи можуть розрізняти рівносторонні, рівнобедрені та різносторонні трикутники, якщо вчитель, досліджуючи трикутники, звернув на це увагу учнів.

Площа плоскої фігури вивчається в 4-му класі. Спочатку учні порівнюють фігури за площиною способом накладання чи на око. Звертається увага на фігури, які при накладанні співпадають – про них кажуть, що вони мають рівні площі. За умов неможливості застосування цих способів порівняння фігур за площею, вдаються до вимірювання – розбиття кожної фігури на рівні частини – на однакові квадрати чи трикутники тощо, і підрахунку кількості фігур, що укладаються у даній фігурі, з наступним порівнянням одержаних чисел. Виходячи з того, що за умов розбиття фігур на однакові частини – інші фігури, результат порівняння фігур за площею не змінюється, учні підводяться до мірки – площі квадрату з певною стороною. Причому підкреслюється зручність прив'язки одиниці вимірювання площі з одиницями довжини. Тому, за одиниці вимірювання площі обирають квадрат зі стороною 1 сантиметр; квадрат зі стороною 1 дециметр і так далі.

Для вимірювання площ плоских фігур використовується прозора плівка, яка вже розбита на квадратні сантиметри – палетка, а для знаходження площі прямокутника в результаті виконання системи навчальних завдань або у готовому вигляді, учні одержують формулу площі прямокутника. Від формули площі прямокутника учні переходять до формули площі квадрата, яка записується у вигляді добутку двох його рівних сторін.

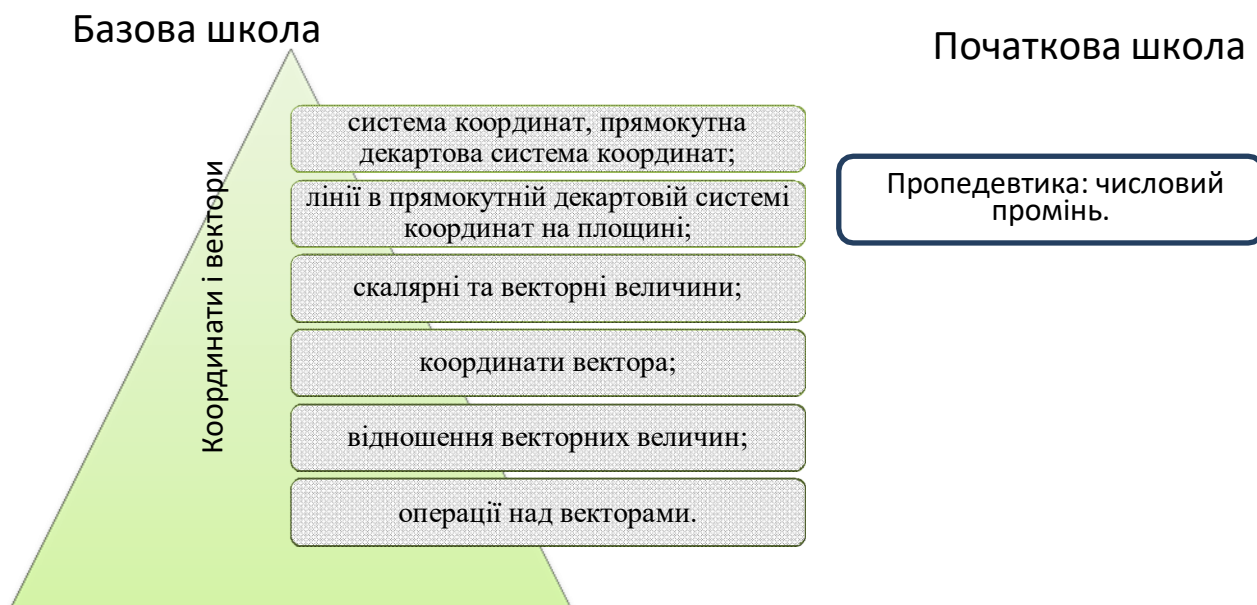


Рис. 9. Базові знання за Додатком 7 до ДС базової освіти та потенціалпочаткової математичної освіти. Координати і вектори

Щодо блоку «Дані, статистика та ймовірність», то початкова школа має певний потенціал (рис. 10).

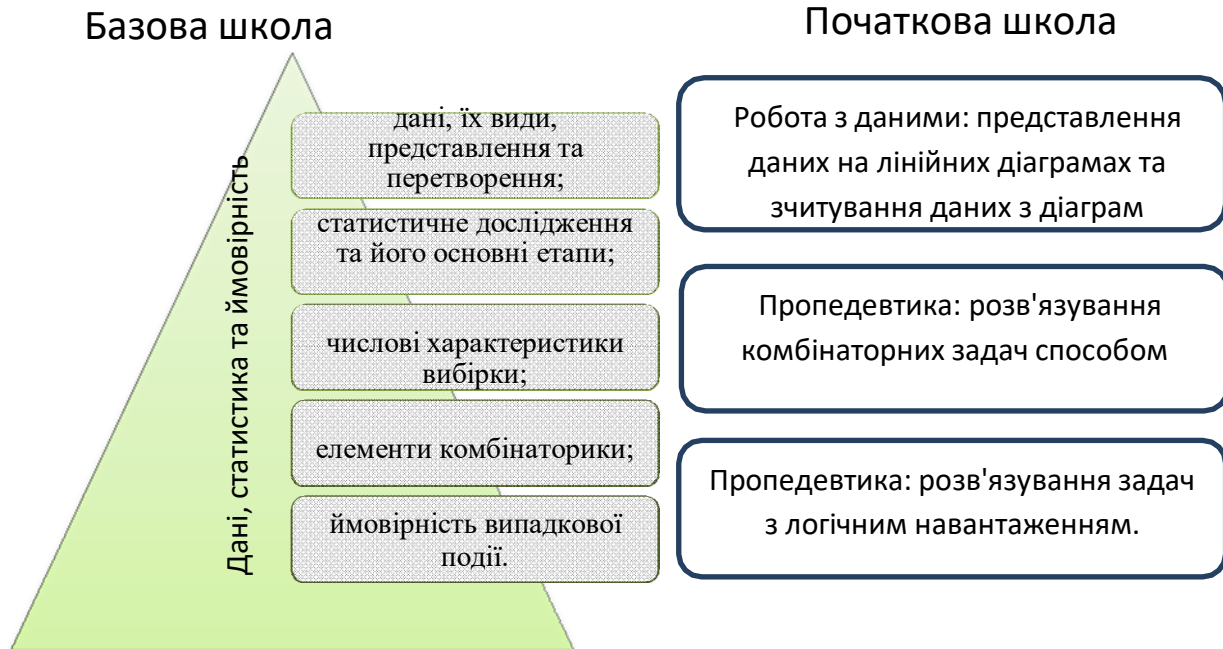


Рис. 10. Базові знання за Додатком 7 до ДС базової освіти та потенціал початкової математичної освіти. Дані, статистика та ймовірність

Наступний блок базових знань «Координати і вектори» (рис. 9). Цей блок базових знань практично не має пропедевтичного підґрунтя в початковій школі. Єдине, що в цьому контексті можна зазначити, то те, що в курсі математики початкової школи для ілюстрації послідовності чисел в натуральному ряді в межах 10, в межах 20 (1-й клас) використовується числовий промінь. Також, учні 1-го класу порівнюючи числа на підставі їх розташування за числовим променем, виконують арифметичні дії додавання та віднімання за числовим променем. Але, випускники початкової школи не креслили числовий промінь, не позначали на ньому точки, які відповідають певним числам.

У Типових освітніх програмах НУШ для початкової школи є змістова лінія «Робота з даними», яка передбачає зчитування даних з таблиць, схем, діаграм, внесення даних у таблиці, добудовування лінійних діаграм, порівняння й узагальнення даних, вміщених у таблицях та на діаграмах. Наприклад, при вивченні нумерації чисел можна пропонувати учням цікаві відомості щодо найвищих будівель світу з вимогою розташування цих чисел у порядку зростання та добудови лінійної діаграми, на якій відрізками позначено висоти цих споруд тощо.

Щодо елементів комбінаторики та ймовірності випадкової події, то очевидно можливості початкового курсу математики досить обмежені. В якості задач з логічним навантаженням учням можуть пропонуватися комбінаторні задачі, які вони розв'язують способом добору. Наприклад, з чотирьох різних геометричних фігур утворити можливі пари, або з чотирьох різних цифр скласти можливі двоцифрові або трицифрові числа, за умов, що цифри у запису чисел не повторюються, або можна запропонувати сюжетні задачі, наприклад, на створення можливих костюмів з трьох блузок і двох спідниць.

Аналогічно, в якості завдань з логічним навантаженням можемо пропонувати учням початкової школи задачі на визначення більш ймовірної події. Наприклад, в коробці 5 червоних і 2 синіх олівці. Скільки олівців треба взяти із коробки, щоб серед них обов'язково був хоч би один синій олівець?

## Недоліки математичної освіти у початковій школі та їх наслідки у базовій школі (5 клас)

Очевидно, що недоліки у математичній освіті в початковій школі істотно впливають на якість навчання математики у п'ятому класі. Звернемося до програми з математики, яка затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України № 804 від 07.06.2017, оскільки програми, створеної за новим Державним стандартом базової середньої освіти доки ще немає.

Майже все перше півріччя 5-го класу – це повторення, узагальнення і систематизація і невеличке розширення змісту початкової математичної освіти (рис. 11). Основу першого півріччя 5-го класу складає арифметика цілих невід'ємних чисел в межах мільярду та передбачається невеличкий приріст у геометричному складнику математичної компетентності учнів. Тому, якщо в початковій школі ми не сформуємо у дітей поняття про десяткову систему числення, про нумерацію чисел в межах мільйона, то відповідно в них не буде бази для розширення множини чисел в межах мільярда. В п'ятому класі так само вивчаються натуральні числа, число нуль, цифри, десятковий запис натуральних чисел, десяткова система числення, порівняння натуральних чисел. Відповідно маючи гарні знання, вміння й навички з цих питань у межах мільйона, учень легко розширить їх доєднавши ще III-й клас – клас мільйонів, і в нього не виникнуть проблеми з читанням, записом, порівнянням, додаванням та відніманням чисел в межах мільярда на підставі нумерації.

Також окрему тему 5-го класу складають арифметичні дії додавання та віднімання, множення та ділення, закони і правила виконання арифметичних дій. Отже, якщо в початковій школі будуть сформовані правильні поняття про ці арифметичні дії, нехай і на конкретному рівні, то це створить гарне підґрунтя для засвоєння цих питань на абстрактному рівні в 5-му класі. Одним із результатів початкової школи є сформована обчислювальна навичка, яка виявляється у найвищому степені оволодіння прийомами обчислення. Очевидно, що в 5-му класі вже не формуються прийоми усних та письмових обчислень, вони лише переносяться на числа в межах мільярда. Єдине, новим питанням буде квадрат та куб числа. Але, зважаючи на сформовану обчислювальну навичку у виконанні арифметичної дії множення, в учнів 5-го класу не має цей зміст викликати проблеми.

У другому семестрі 5-го класу учні вивчають дробові числа; спочатку йде узагальнення і систематизація поняття про звичайний дріб, яке вони одержали на конкретному рівні в початковій школі. Нагадаємо, що в початковій школі дріб розглядається як одна чи кілька рівних частин цілого, причому ця тема вивчається на практичній основі, в учнів формується конкретне уявлення про дріб, яке пов'язується з певним цілим.

Початкова школа	Базова школа ( 5 клас)
<p>Поняття про десяткову систему числення. Нумерація чисел в межах 1000000. Читання і запис чисел. Порівняння чисел. Арифметичні дії на основі нумерації чисел</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Натуральні числа. Число нуль. Цифри. Десятковий запис натуральних чисел. Порівняння натуральних чисел.</li> <li>•Десяткові дроби</li> </ul>
<p>Обчислювальні навички додавання та віднімання. Обчислювальні навички множення та ділення. Усні та письмові прийоми обчислення</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Арифметичні дії з натуральними числами та їх властивості. Квадрат і куб натурального числа. Ділення з остачею.</li> </ul>
<p>Дробі. Порівняння дробів. Знаходження дроби від числа. Знаходження числа за величиною його дроби.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Звичайні дробі. Правильні та неправильні дробі. Звичайні дробі і ділення натуральних чисел. Мішані числа. Порівняння звичайних дробів з однаковими знаменниками. Додавання і віднімання звичайних дробів з однаковими знаменниками.</li> </ul>
<p>Прості задачі. Складені задачі. Типові задачі: задачі на знаходження четвертого пропорційного; на пропорційне ділення; на знаходження невідомих за двома рівняннями; на подвійне зведення до одиниці; на спільну роботу; на рух.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Розв'язує сюжетні задачі з реальними даними щодо: використання природних ресурсів рідного краю; безпеки руху; знаходження периметрів та площ земельних ділянок, підлоги класної кімнати, об'єму об'єктів, що мають форму прямокутного паралелепіпеда; розрахунку сімейного бюджету, можливості здійснення масштабних покупок; розрахунків, пов'язаних із календарем і годинником тощо</li> </ul>
<p>Алгебраїчна пропедевтика. Математичні вирази: числові і вирази зі змінною. Значення виразу. Правила порядку дій у виразах. Порівняння виразів. Рівняння. Корінь рівняння. Нерівність зі змінною. Розв'язки.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Числові вирази. Буквені вирази та формули. Рівняння.</li> </ul>
<p>Геометрична пропедевтика. Точка, пряма, промінь, відрізок, ламана лінія, крива лінія. Кут. Прямий кут; гострий, тупий кути. Многосутники; прямокутник, квадрат. Геометричні фігури у просторі.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Відрізок, пряма, промінь. Кут та його градусна міра. Види кутів. Трикутник та його периметр. Види трикутників за кутами. Прямокутник. Квадрат. Площа і периметр прямокутника і квадрата. Прямокутний паралелепіпед. Куб. Об'єм прямокутного паралелепіпеда і куба. Піраміда</li> </ul>

Рис. 11. Зміст навчання в початковій школі і в 5-му класі

У 5-му класі формується абстрактне поняття про звичайний дріб «як числа виду  $\frac{a}{b}$ , де  $a$  і  $b$  натуральні числа». Очевидно, що конкретні уявлення про дріб, про порівняння дробів, про знаходження дроби від числа (цілого) та числа (цілого) за величиною його дроби, одержані в початковій школі, будуть гарним підґрунтям для засвоєння учнями поняття про правильний та неправильний дріб, про порівняння дробів з рівними знаменниками або рівними чисельниками, про виділення цілої частини з неправильного дроби, про подання мішаного числа у вигляді неправильного дроби, про способи додавання та віднімання звичайних дробів з рівними знаменниками та мішаних чисел, про множення та ділення на натуральне число, про множення та ділення звичайних дробів і мішаних чисел (рис. 12).

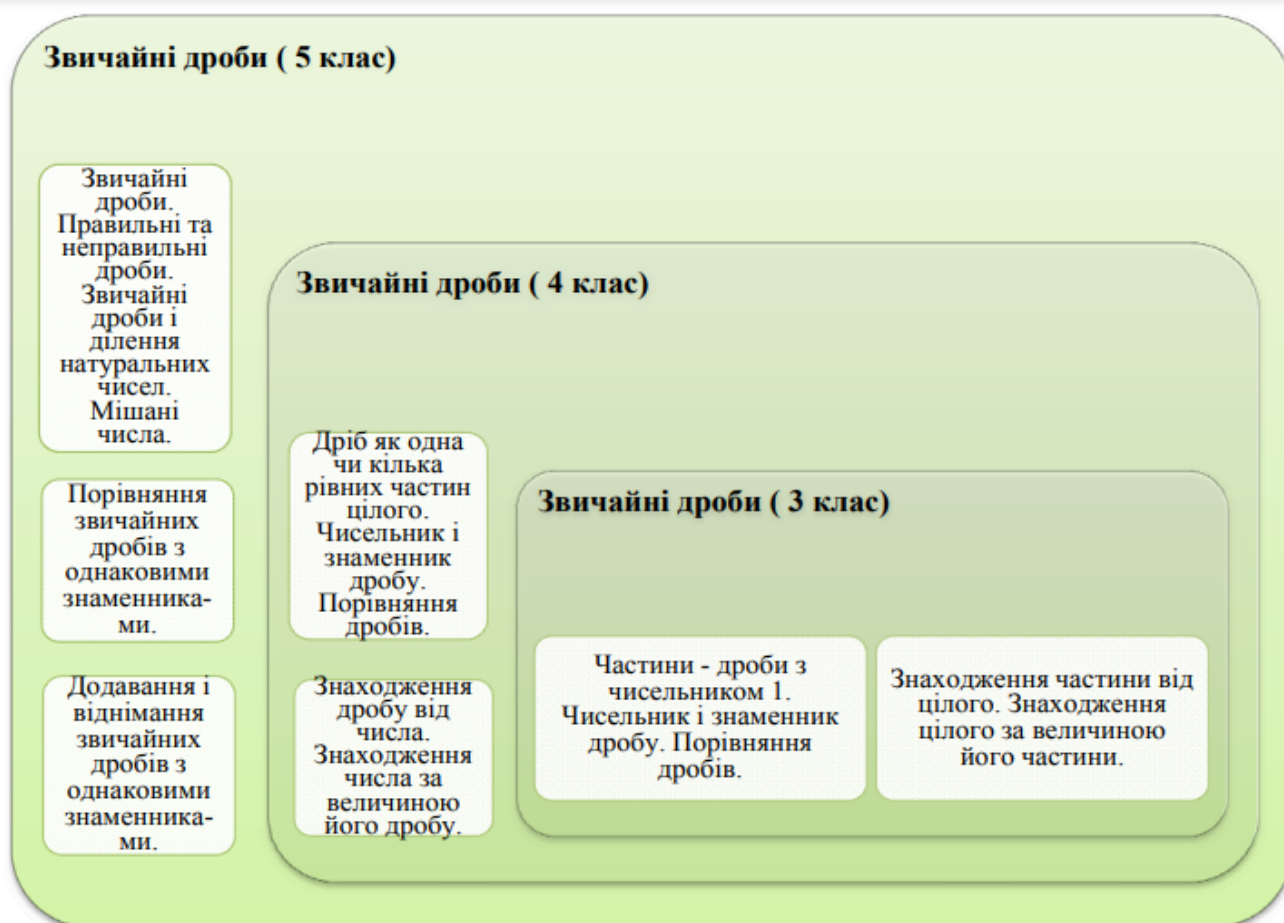


Рис. 12. Розвиток поняття звичайного дроби в початковій та базовій школі

Розвиток теми «Дроби» в 5-му класі передбачає вивчення десяткових дробів. Тут базис становлять не лише поняття про звичайні дроби й мішані числа, а й знання десяткової системи

числення, які були розширені в 1-му семестрі числами в межах мільярда. Десяткові дроби вводяться як звичайні дроби із знаменниками 10, 100, 1000..., а також як можливість розширити таблицю розрядів і класів не лише у бік зростання розрядів ліворуч, а й праворуч – за зменшенням розрядів.

Щодо сюжетних математичних задач, то слід зазначити, що в 5-му класі будуть розв'язуватися ті самі види задач, які пропонуються в початковій школі будуть введені задачі на відсотки, на суміші та на середнє арифметичне; задачі на пропорційне ділення можуть бути ускладнені за рахунок збільшення кількості випадків. Але, в цьому розділі є певна неузгодженість. По-перше, відмінною є методика роботи над задачею. В початковій школі вчителі, здебільше приділяють увагу аналізу задачного формулювання, результатом якого є короткий запис задачі відповідно до певних варіантів коротких записів задачі, чого не дотримуються вчителі математики. Крім того, в роботі над задачею окремим етапом є пошук розв'язування як міркування від запитання до числових даних або від числових даних до запитання задачі. Обов'язковим кроком є складання плану розв'язування задачі, і лише після цього учні приступають до запису розв'язання задачі по діях з поясненнями або виразом.

Домінуючим методом розв'язування сюжетних математичних задач є арифметичний метод, який може передбачати кілька способів розв'язування. З алгебраїчним методом учні початкової школи можуть лише познайомитись, але це не означає, що окремі учні не застосовуватимуть його при розв'язуванні задач. Алгебраїчний метод розв'язування задач не є результатом навчання у початковій школі. В 5-му класі відбувається поступовий перехід до розв'язування задач алгебраїчним методом, учні озброюються способами дії із складання рівняння. Очевидно, якщо в початковій школі учням демонстрували процес складання рівняння за текстом задачі, то це створить гарне підґрунття для засвоєння цього матеріалу в 5-му класі.

Відповідно чинної програми в 5-му класі урізноманітнюються сюжети математичних задач щодо використання природних ресурсів рідного краю; безпеки руху. Задачі геометричного змісту на знаходження периметрів та площ прямокутників, у тому числі й земельних ділянок, підлоги класної кімнати прямокутної форми, розв'язувались і в початковій школі. А задачі, які передбачають обчислення об'єму об'єктів, що мають форму прямокутного

паралелепіеда будь новими для випускників початкової школи. У початковій школі НУШ за підручником з математики С. Скворцової та О. Онопрієнко були включені навчальні проекти, які стосувалися, у тому числі, й розрахунку сімейного бюджету, можливості здійснення покупок. Певну увагу в початковій школі було приділено задачам на час, розрахункам, пов'язаних із календарем і годинником тощо.

Щодо елементів алгебри, то в курсі математики 5-го класу розвиток компетентності відбувається на міцній базі початкової школи. Учні початкової школи оперують поняттями «числовий вираз», «вираз зі змінною», який тепер буде називатися буквеним виразом; новим поняттям буде поняття «формула», хоча цим терміном учні оперували в початковій школі і записували формули швидкості руху тіла, площі прямокутника тощо. Для засвоєння поняття формули гарним підґрунтям буде оволодіння у початковій школі групами взаємопов'язаних величин та зв'язками між ними, формулювання правил знаходження вартості покупки, загального виробітку тощо, які в 5-му класі можна буде записати у вигляді формул.

Щодо рівнянь, то в 5-му класі будуть розв'язуватися ті самі види рівнянь – прості рівняння, рівняння, в яких один з компонентів або права частина подана числовим виразом; але більшу увагу буде приділено рівнянням, в яких один з компонентів є виразом зі змінною. Всі ці види рівнянь розв'язувались у початковій школі, але останньому виду приділялося менше уваги. Приростом компетентності у цьому напрямі буде новий вид рівнянь, в яких треба буде виносити спільний множник за дужки. Так само, як і у початковій школі, провідним способом розв'язування рівнянь є спосіб на основі застосування правила знаходження невідомого компоненту. Отже, гарна алгебраїчна пропедевтика в курсі математики початкової школи є запорукою для успішного навчання в 5-му класі.

Геометричний матеріал курсу математики 5-го класу містить всі питання, які розглядалися в початковій школі. Але, тут вже буде дано означення променю, відрізка, куту, учні вчитимуться вимірювати кути транспортиром і на підставі градусної міри кута буде введено поняття про розгорнений кут, про прямий кут, про тупий та гострий кути.

Щодо трикутників та їх елементів, то тут вже є предметом навчання класифікація трикутників за сторонами, та кутами. Питання



про периметр многокутника, про площу прямокутника розглядаються на рівні початкової школи, а формула площі квадрата буде записуватися як квадрат його сторони. Випускники 4-го класу розрізняють піраміду, прямокутний паралелепіпед і куб; вони мають досвід дослідження цих фігури, визначаючи їх вершини, грані, ребра. Новим питанням буде об'єм прямокутного паралелепіпеда і куба.

### **Заходи із забезпечення наступності навчання математики впочатковій та базовій школі**

Як бачимо, курс математики початкової школи може створити гарне підґрунтя для навчання математики учнів в 5-му класі базової школи. Тому недоліки математичної освіти, одержаної у початковій школі, є основою для виникнення проблем у базовій школі. Для їх уникнення слід максимально використати потенціал математичної освітньої галузі початкової школи. З огляду на це, доцільно визначати динаміку опанування елементів змісту з огляду на перспективи розвитку математичних понять у базовій школі, упроваджувати сучасні методичні підходи до навчання математики в початковій школі.

З метою забезпечення наступності у навчанні математики між початковою та базовою школою було проведено серію заходів як для вчителів математики, так і для вчителів початкової школи. Метою заходів було визначення потенціалу початкової математичної освіти для забезпечення наступності навчання математики в базовій школі.

Так, 11.03.2021 р. в рамках заходу «Математична весна: математика – основа основ», організованого видавництвом «Ранок», було проведено вебінар для вчителів математики базової школи «Недоліки у навчанні математики в початковій школі, які перетворюються на проблеми у базовій школі. Як їх уникнути?». Оскільки на цей вебінар разом із вчителями математики завітало багато вчителів початкової школи, то було прийнято рішення записати більш докладне відео для вчителів початкової школи з поглядом на цю проблему, виходячи із можливостей реалізації потенціалу початкової школи для створення підґрунтя для успішного навчання у базовій школі (рис. 13).

У прямому ефірі цього заходу було 856 вчителів математики та початкової школи з усіх куточків України. На момент написання статті маємо 5960 переглядів вебінару та 2335 переглядів відеозаписів роз'яснення для вчителів початкової школи.

Також питанню наступності у навчанні математики між початковою та базовою школами було приділено увагу на вечірній розмові з авторами підручників 15.03.2021 р. на тему «Підручник «Математика. 4 клас» С. Скворцової та О. Онопрієнко: працюємо на перспективу». Пряма трансляція була на сторінці Facebook «Ранкова освіта» та на каналі Youtube «Корпорації Ранок» (рис. 14). На момент написання статті на сторінці Facebook «Ранкова освіта» маємо 4500 переглядів та на каналі Youtube «Корпорації Ранок» 968 переглядів.

Таким чином, спостерігається зацікавленість як вчителів математики, так і вчителів початкових класів у забезпеченні наступності між початковою та базовою школою у навчанні математики. Вчителям математики цікаво було дізнатися про рівень формування математичних понять в початковому курсі математики та їх розвиток у базовій школі, про підґрунтя, на яке вони можуть спиратися для ефективного навчання математики.

The screenshot shows a YouTube video player interface. The video title is "Математика – основа основ" (Mathematics – the basis of the basis) by "Скворцова Світлана" (Skvortsova Svetlana). The video has 5,960 views, 200 likes, and 1 comment. The video content is a presentation slide titled "Потенціал початкової освіти" (Potential of primary education). The slide is divided into two main sections: "Базові знання (Додаток 7 до ДС)" (Basic knowledge (Appendix 7 to DS)) and "Методологія математики" (Methodology of mathematics). The "Базові знання" section lists various mathematical concepts and methods, while the "Методологія математики" section lists various mathematical methods and techniques. The "Методологія математики" section is further divided into several sub-sections: "математична термінологія і символіка"; "математичні твердження"; "аксіоми і теореми"; "методи доведення тверджень"; "індуктивні та дедуктивні міркування"; "формулювання, доведення та спрощування гіпотез"; "метод математичного моделювання". The "Потенціал початкової освіти" section lists various mathematical concepts and methods: "Натуральні числа. Цифри. Дробі. Знаки арифметичних дій. Математичні вирази: числові, вирази зі змінною. Знаки рівності й нерівності. Рівності й нерівності: числові й зі змінною/рівняння. Істинні й хибні рівності й нерівності. Означення математичних понять. Закони та правила арифметичних дій. Пропедевтика умовиводів."; "Пропедевтика доведення тверджень: на підставі правила прямого виводу; закону контрапозиції."; "Індуктивні узагальнення. Підведення під поняття."; "Формулювання гіпотез: міркування за аналогією, реконструкція відомого способу дії відповідно від змінених умов"; "Перехід від тексту сюжетної задачі до математичної моделі у вигляді виразу або рівняння." The chat window on the right shows several viewer comments, including "TheSmalleo Доброго вечора 😊", "Людмила Аскеро Доброго вечора ВСІМ!", "Валентина Бугайчук Доброго дня!", "Mikhail Yatsko а хтось проходить тести?", "Надя Григоренко Доброго вечора всім учасникам!", "Надія Дзюба Доброго дня", "Валентина Дегтярук Початкова школа Ямпільського ліцею Хмельницької області, Доброго вечора!", "Викторія Кротовская Доброго вечора. КЗ "Воеводський оперний заклад ЗСО", "ирина сердюк Усім вітання з Мелітополя!", "Катерина Теллінгер-Вагерич Доброгодня!", "Викторія Бойко Доброго вечора!", "Юля Бойко Бойко Оксана, Добрий вечір. Вчитель початкових класів Рашлавська ЗОШ ІІІ ступенів", "Таня Бабич Добрий день!"

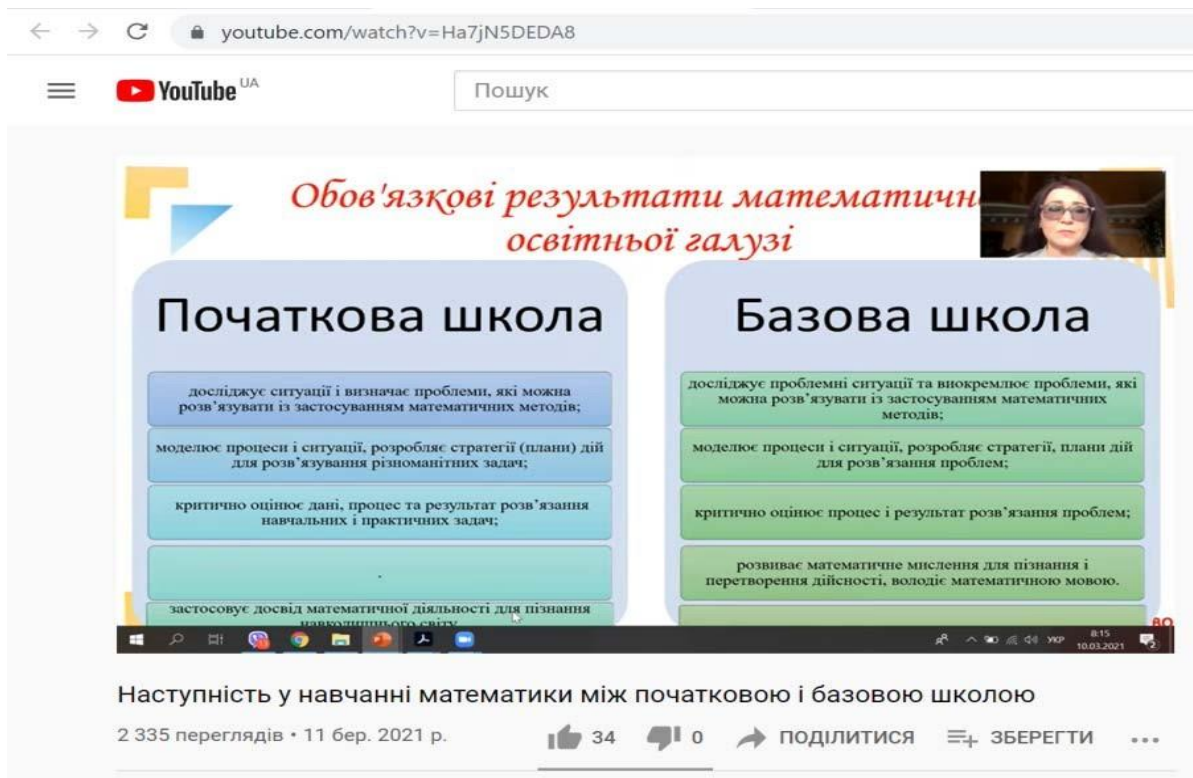
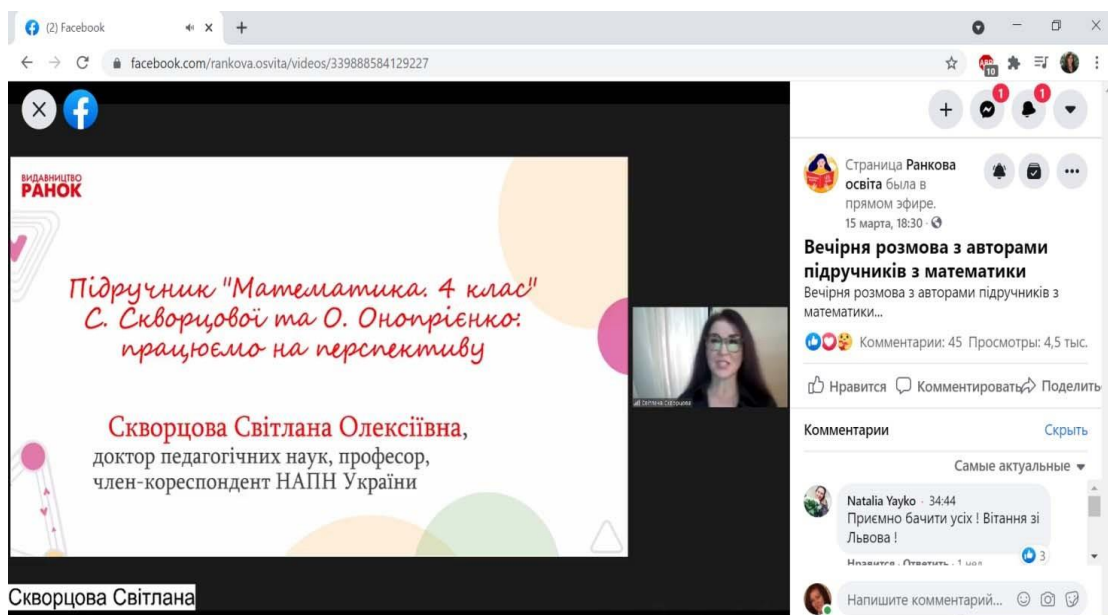


Рис. 13. Вебінар «Недоліки у навчанні математики в початковій школі, які перетворюються на проблеми у базовій школі. Як їх уникнути?»

Учителі початкової школи дізналися про перспективи розвитку математичних понять, які формуються в початковій школі, зрозуміли яким чином, і на якому рівні доцільно формувати елементи змісту початкового курсу математики, розглянули системи навчальних завдань і методики роботи, які забезпечують наступність у навчанні математики між початковою та базовою школами.



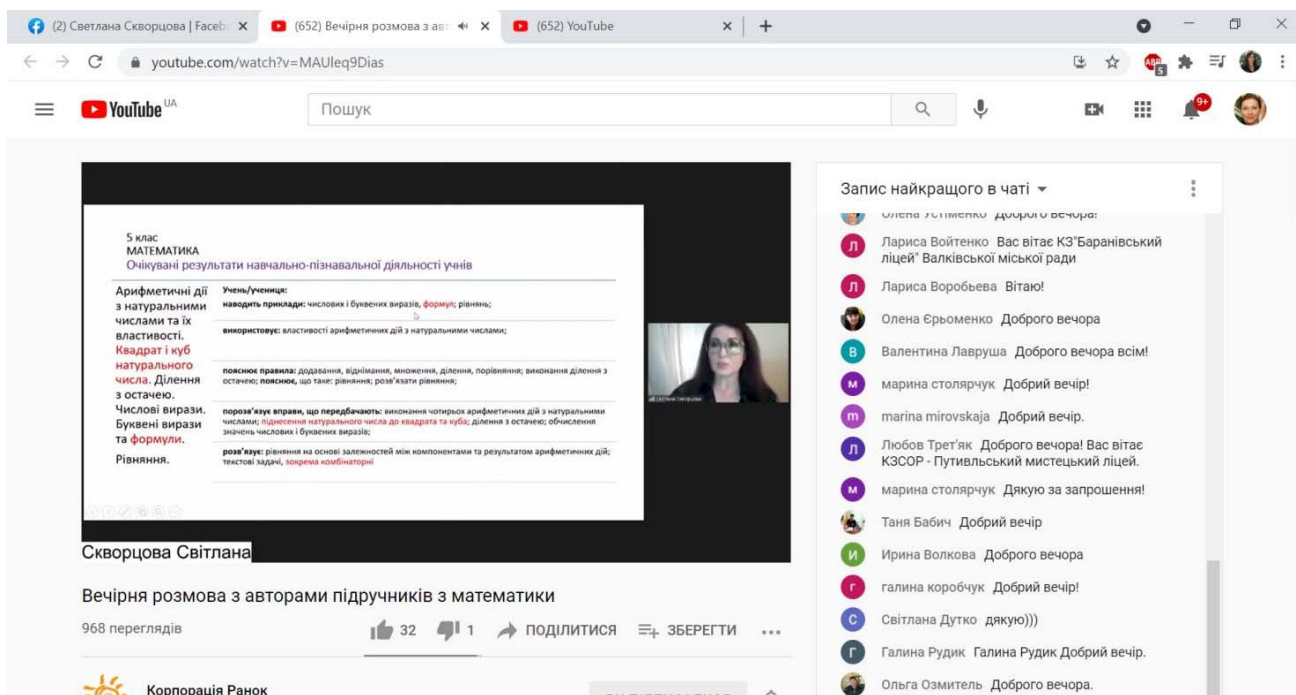


Рис. 14 Вечірня розмова з вчителями 15.03.2021. Трансляція сторінки Facebook «Ранкова освіта» та Youtube «Корпорації Ранок»

Після проведення вебінарів вчителі пройшли тестуванні, відповівши на запитання:

1. У додатку 7 до Державного стандарту базової середньої освіти представлено блоки базових знань. Які блоки відсутні у переліку базових знань? Відповіді:

- 1) Функції.
- 2) Математичне мислення.
- 3) Числа і вирази.
- 4) Рівняння і нерівності.

2. Які можливості початкової математичної освіти у пропедевтиці блоку базових знань «Функції»?

Відповіді:

- 1) Розгляд прямо пропорційної залежності.
- 2) Завдання функціональних залежностей таблицями.
- 3) Розгляд залежності однієї величини від зміни іншої величини присталій третій величині.
- 4) Завдання функціональної залежності формулою.

3. Як розуміють звичайні дроби учні початкової школи?

Відповіді:

- 1) Як числа виду,  $\frac{a}{b}$ , де  $a$  і  $b$  – натуральні числа.
- 2) Як одна з кількох рівних частин цілого.

- 3) Як число, яке складається з однієї чи кількох частин одиниці.
- 4) Як одна або кілька рівних частин цілого). Правильні відповіді підкреслено.

### **Висновки**

У результаті аналізу Державного стандарту початкової освіти (2018 рік, зі змінами 2019 року) та Державного стандарту базової середньої освіти (2020 рік) здійснено порівняння мети математичної освітньої галузі у початковій та базовій школі. Ми дістали висновку про те, що у формулюванні мети математичної освітньої галузі прослідковується наступність між початковою і базовою школою. При порівняльному аналізі обов'язкових результатів математичної освітньої галузі у початковій та базовій школі встановлено, що обов'язкові результати узгоджуються повною мірою, враховуючи особливості молодшого шкільного віку. Водночас, бажано було б у ДС початкової освіти визначити серед обов'язкових результатів розвиток математичного мовлення на тому рівні, який вимагає зміст початкової освіти. Крім того, в початковій школі визначено такий результат, як застосування досвіду математичної діяльності для пізнання навколишнього світу, який у базовій школі відсутній. Але, тут слід зазначити, що у Додатку 7 до ДС базової освіти визначено базові знання, які є основою для досвіду математичної діяльності, хоча й, очевидно, що досвід ґрунтується ще й на математичних умінях й навичках.

Співставивши загальні результати із застосування досвіду математичної діяльності та пізнання навколишнього світу за ДС початкової освіти і базові знання, які визначені у додатку 7 у ДС базової школи, встановлено, що загальний результат ДС початкової освіти «аналізує й об'єкти навколишнього світу та ситуації, що виникають у житті» не має аналогу у ДС базової освіти; а блок базових знань, які стосуються методології математики, відсутній у ДС початкової освіти. Природною є відсутність у ДС початкової освіти знання щодо функцій, координат та векторів, даних, статистики та ймовірності, що є очевидним приростом базової школи порівняно з початковою.

Нами розглянуто блоки базових знань за додатком 7 до ДС базової школи і визначено потенціал початкової школи для створення підґрунтя для успішного навчання школярів у базовій школі. Встановлено, що недоліки у математичній освіті в початковій школі

істотно впливають на якість навчання математики у п'ятому класі.

У результатів аналізу програми з математики (2017 рік) та ГОП НУШ для 1-2 та 3-4 класів, ми дійшли висновку про те, що досить великий відсоток курсу математики 5-го класу складає зміст початкового курсу математики, який поглиблюється і розширюється. Так, основу першого семестру 5-го класу складає арифметика цілих невід'ємних чисел в межах мільярду та передбачається невеличкий приріст у геометричному складнику математичної компетентності учнів; в другому семестрі вивчаються дробові числа, і таким чином, розширюються і поглиблюються уявлення випускників початкової школи про звичайні дроби.

Тому, якісне навчання математики в початковій школі може створити гарне підґрунтя для навчання математики учнів в 5-му класі базової школи. Для уникнення проблем у базовій школі слід максимально використати потенціал математичної освітньої галузі початкової школи, визначати перспективи розвитку математичних понять у базовій школі, формувати математичні поняття з врахуванням вікових особливостей учнів молодшого шкільного віку, упроваджувати сучасні методичні підходи до навчання математики в початковій школі.

З метою забезпечення наступності у навчанні математики між початковою та базовою школою було проведено серію заходів як для вчителів математики, так і для вчителів початкової школи: «Недоліки у навчанні математики в початковій школі, які перетворюються на проблеми у базовій школі. Як їх уникнути?» та «Підручник «Математика. 4 клас» С. Скворцової та О. Онопрієнко: працюємо на перспективу». Метою заходів було визначення потенціалу початкової математичної освіти для забезпечення наступності навчання математики в базовій школі.

**Валентина Трунова,**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»  
**Світлана Пенькова,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

## **ВПЛИВ ІНТОНАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ПЕДАГОГА НА ФОРМУВАННЯ САМОВИРАЖЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

***Анотація.** У статті розглянуто проблему формування інтонаційно-сміслової виразності мовлення здобувачів початкової освіти. Підкреслюється роль інтонаційної культури мовлення вчителя для розвитку основних комунікативних ознак учнівського мовлення. Висвітлено деякі інтонаційні особливості педагогічного спілкування як засобу комунікації та впливу. Доведено значення засобів логіко-емоційної виразності у становленні й культурному самовираженні молодших школярів. Проаналізовано складові інтонації як невід'ємної риси усного мовлення. Розкрито особливості формування інтонаційної культури: інтонації, логічного наголосу і темпо-ритмічної організації з огляду на комунікативну спрямованість мовлення. Пропоновано вправи щодо вдосконалення виразності мовлення початківців.*

***Ключові слова:** комунікативні ознаки мовлення, засоби логіко-емоційної виразності, інтонаційна культура.*

### **Вступ**

На сучасному етапі розвитку Нової української школи визначено пріоритетність компетентнісного підходу до початкового навчання мови – «вільне володіння державною мовою, що передбачає уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти, а також любов до читання, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження...» (*Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 класи, 2018, с. 4*).

Початковий курс української мови покликаний не тільки навчити молодших школярів елементів усіх розділів мовознавчих

наук, а й стати для них засобом вивчення інших навчальних предметів, основою розвитку інтелектуальних, мовленнєвих і творчих здібностей учнів.

Мовлення є складним, багатогранним процесом, на його розвиток впливають багато чинників, серед яких важливу роль відіграє наслідування мовних зразків учителя, адже культура мовлення педагога відіграє першорядну роль у становленні мовної особистості молодшого школяра. Без дотримання вчителем комунікативних ознак мовленнєвої культури неможливий його авторитет, бо він (учитель) виступає найбільш шанованою в громадянському суспільстві мовленнєвою особистістю, комунікативним лідером, взірцем для наслідування як дітьми, так і батьками своїх вихованців. «І якщо культура мовлення – принципова характеристика загальної культури людини, то культура мовлення вчителя – це характеристика загальної культури, стану і соціальних перспектив нації і соціалізації дитини» (Кравцова, 2013, с. 8). Отож, усне мовлення у школі є найважливішим засобом навчання та виховання. У зв'язку з цим учитель має бути обізнаним із специфікою усної форми сучасної української літературної мови, особливостями її інтонаційної довершеності.

Аналіз наукових джерел доводить, що вивченням логіко-емоційних засобів інтонації займалося багато вчених (А. І. Белякова, О. М. Вінарська, О. М. Гвоздєв, Н. С. Жукова, А. Й. Капська, О. Р. Лурія, І. С. Марченко, Г. А. Олійник та ін.), якими охарактеризовано особливості різних інтонацій, взаємозв'язок її компонентів, розкрито шляхи до вивчення та аналізу інтонаційної виразності. На сучасному етапі інтонаційність досліджується лінгвістами у контексті проблеми культури мовлення (В. М. Головін, К. Я. Климова, М. І. Пентилюк, Т. О. Піроженко, Т. П. Симоненкова та ін.). Заслугує на увагу специфіка формування інтонаційної виразності мовлення дітей дошкільного віку (О. П. Аматыєва, А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, Г. М. Леушина, С. Д. Пенькова, В. А. Трунова, О. С. Ушакова, С. К. Хаджирадєва), що обумовлює подальшу роботу над інтонаційною довершеністю мовлення здобувачів початкової освіти.



## Особливості інтонаційної виразності мовлення вчителя початкової школи

Використання інтонаційних засобів виконує в усному мовленні ряд життєво важливих функцій, тому ознайомлення з їхніми особливостями та роллю в спілкуванні надзвичайно багато важить для вдосконалення мовної майстерності вчителя. Правильне **інтонування** тексту забезпечує якісне сприймання інформації, розуміння навчального матеріалу, надає усному мовленню краси, мелодійності та виразності. Особливості інтонації зумовлюються специфікою будови артикуляційного апарату мовця, тому мовленню кожної людини властива «своя» мелодія голосу, відповідна тональність, тембр, звукове забарвлення. Інтонація разом з іншими ознаками усного мовлення диференціює стилі усного спілкування. Так, інтонація розглядається через діалог, монолог, розповідь, наказ, прохання тощо. Діалоги характеризуються своєрідними циклами «питання – відповідь», тому тут переважають питальна і розповідна інтонації; для монолога властивий спокійніший інтонаційний рівень. Наказові репліки виділяються великою силою голосу, інтонаційним напруженням, що відповідає їх комунікативним ознакам. Отже, одне і теж висловлювання, сказане з різною інтонацією, може виражати різні смислові відтінки. Інтонаційні ознаки усного мовлення органічно поєднуються за змістом та граматичною структурою тексту.

Усне мовлення вчителя при поясненні характеризується розповідною інтонацією, однак воно ні в якому разі не повинно бути монотонним, щоб не послаблювати уваги учнів. У викладі навчального матеріалу мають виділятися основні думки, те нове, з чим учитель знайомить клас, що необхідно виділити силою голосу. Як правило, головна думка, виділяється на загальному розповідному фоні підсиленням інтонації, повторенням сказаного. З другого боку, надмірно висока інтонація втомлює дітей. Тому пояснення вчителя вимагає правильного інтонаційного оформлення. Так, для урізноманітнення розповіді можна користуватися питальними реченнями, зокрема риторичними, як-от: *«Як же нам розв'язати цей приклад?»*, *«Яку ж нам придумати цікаву задачку?»*. Допоможуть і речення, які є засобом спонування і заохочення учнів: *«Давайте подумаємо разом!»*, *«А хто мені допоможе розв'язати?»* і т. ін. Уживання риторичних питань та настанов, адресованих усьому класові, пожвавлює сприймання, залучає учнів до осмисленої

навчальної діяльності.

До того ж, інтонаційна культура педагогічного спілкування, як засіб комунікації, покращує засвоєння нового матеріалу. Інтонація характеризується силою голосу, тембром, темпом мовлення. Вчитель повинен відчувати, коли саме і з якою метою варто підсилити голос, чи навпаки, говорити тихіше. Правильне володіння голосом – це велике мистецтво, що дуже споріднює педагога із актором-майстром художнього слова.

**Тембр** – це специфічне забарвлення голосу, його особливе звучання, завдяки якому людина володіє властивим лише їй голосом, неповторним усвоєму звуковому вияві. Голос є основним знаряддям у роботі вчителя, тому й потребує постійного вправлення. Загальновідомо, що голос утворюється через коливання голосових зв'язок унаслідок проходження струменя повітря, тож розвиненим має бути увесь дихальний апарат людини. Голос характеризується природними (сила, висота, тембр, діапазон) і набутими (темп, звучність) властивостями. Щоб розвинути голос, треба виявити його кращі якості, й відпрацьовувати ті, що виражені «неяскраво». Наприклад, фізичні показники тембру зумовлені специфікою мовного апарату. Він утворюється поєднанням основного тону і півтонів.

**Основний тон** – це, образно кажучи, головна, ведуча мелодія, півтони – супровідна. Підвищений або понижений рух тону може змінюватися зі зміною характеру та комунікативної мети висловлювання. Одна і та ж фраза, «забарвлена» різною інтонацією, може виражати різні модальні відтінки. Скажімо, так звані вчительські «формули» – часто вживані в мовленні педагогів вислови – *Відкрийте підручники. Хто хоче відповідати? Слухайте уважно!* і т. ін. в одних випадках звучать як прохання, в інших – як наказ або порада. Посилену увагу слід звернути на звучання голосу в різних регістрах діапазону: низькому, середньому, високому. Звернемо увагу, що «чим ширший діапазон голосу, тим цікавіші інтонаційні варіанти читання і мовлення вчителя. Є голоси багаті від природи, але треба вміти ними користуватися, берегти їх. Іноді буває, що в усному мовленні голос слухати приємно, а під час читання він звучить не гнучко, не виражає ні думок, ні емоцій. Такий голос необхідно тренувати» (Климова, 2006, с. 93).

Поліпшенню голосових властивостей учитель має приділяти певний час, учитися керувати звуком, дбаючи про те, щоб він на повну силу передавав всі переливи інтонації, її відтінки. Роботу над

різними складовими голосу варто розпочати з виявлення його недоліків (монотонність, швидкий темп, приглушеність...), із вироблення вмінь керувати роботою дихального апарату. Приступати до вдосконалення інших якостей голосу слід тоді, коли добре засвоєні основні положення артикуляційного апарату і поставлене **мовленнєве дихання**. До того ж, має прослідковуватися певна поступовість вправлянь у часі – від 3-4 хв. на початку занять до 10-12 хв. у подальшій роботі.

«Проводити їх бажано до сніданку і на свіжому повітрі, якщо ж у приміщенні, то добре провітреному. Перші вправи бажано робити перед дзеркалом з метою самоконтролю за положенням окремих органів мови» (Климова, 2006, с. 25).

Важливими інтонаційними ознаками є **темп, швидкість** мовлення, що визначаються кількістю мовних одиниць (слів чи речень), ужитих за певну одиницю часу. Від темпу мовлення у значній мірі залежить якість уроку і пояснення нового матеріалу. Перед кожним учителем повсякчас постає питання: «Як умістити велику кількість інформації в той час, який відводиться для пояснення?». Зрозуміло, що при надмірно швидкому темпі мовлення учням важко схоплювати інтонаційну межу між реченнями, сприймати зміст. У той же час надто повільне мовлення послаблює увагу дітей. До того ж, у першому класі темп мовлення педагога має бути повільнішим, ніж у наступних, оскільки діти шести-семилітнього віку ще не звикли до мовлення вчителя, його голосу й методичних прийомів навчальної діяльності. Оптимальний темп мовлення тут повинен, на нашу думку, дорівнювати 65-70 словам за хвилину. У других-четвертих класах темп мовлення відповідно зростає, однак він не повинен переходити межі швидкості, яка на кінець початкової освіти має становити 80-85 слів за хвилину. В окремих випадках темп усного мовлення педагога зумовлений конкретною ситуацією на уроці, його типом і структурою, методичною майстерністю при викладі навчального матеріалу.

Велике значення має також і час безпосереднього спілкування вчителя з учнями в процесі усного опитування вивченого матеріалу. Ця «одиниця мовлення» вимірюється тим відрізком часу, протягом якого триває один акт комунікації (діалог учителя й учня під час опитування). Від оперативності цього етапу уроку залежить подальша робота вчителя, адже процес опитування є своєрідним «камертоном»,

що настраює урок на відповідний лад, створює доброзичливу «робочу» атмосферу пізнавальної діяльності. Діалог опитування вимагає чіткості, стислості, взаєморозуміння між учителем і учнем. Зрозуміло, що під час проведення уроку не може бути єдиного шляху, бо кожний педагог створює власний темп перевірки вивченого матеріалу, контроль за тим, як учні його засвоїли. Він здійснюється переважно через усне спілкування, але великою мірою відповідь залежить від того, як учитель формулює запитання.

Діалог опитування складається із запитань учителя і відповідей учнів, які послідовно чергуються між собою. В окремих випадках ця логіка порушується або учнем, якщо він не засвоїв матеріал і відповідає погано, або вчителем, якщо він перебиває учня, доповнює, надмірно виправляє його. Тим самим втрачається логічна структура першого етапу уроку. В таких випадках доцільно чи вчасно припинити опитування, чи переключити увагу дітей на інший об'єкт, чи змінити спосіб опитування. Важливо пам'ятати: щоб час опитування був раціонально використаний, щоб процес опитування не був пасивним станом для педагога, він, педагог, має доповнювати учнівське пояснення, привертаючи увагу дітей на емоційному рівні. Потрібно виділяти голосом своє ставлення до повідомленої інформації, регулювати процес сприймання школярами навчального змісту шляхом його членування на інтонаційно-сміслові частини, на виділення їх логічних центрів тощо.

Відомо, що одним із найважливіших елементів інтонації є **паузи** – своєрідні комунікативні одиниці, що несуть відповідне навантаження: членують мовленнєвий потік на синтаксичні відрізки, речення, словосполучення, слова. Є паузи фізіологічні, логічні, граматичні, емоційні.

Природні, фізіологічні паузи між частинами тексту виникають невимушено, оскільки невід'ємні від усного мовлення. Для виділення певної думки чи з метою активізації учнівської уваги слід уживати логічні паузи. Емоційні паузи характеризують піднесене, урочисте мовлення вчителя, коли щось схвилювало його в поведінці вихованців: *«Дорогі діти... от і закінчили ми з вами перший клас... Працювали ми дружно згуртовано... Багато хто з вас навчився добре читати і писати...»*. Подібними висловлюваннями в достатній мірі насичене мовлення першого для дітей учителя в школі.

Правильне використання педагогом інтонаційних особливостей мовлення доповнюється вдалим застосуванням **невербальних**

**засобів** (міміки, жестів, пози). Все це доповнює високу культуру усного мовлення педагога. За допомогою інтонації передається сила почуття, виражається внутрішній стан мовця, досягається високе емоційне напруження. Якщо вчитель по-справжньому любить свою професію, дітей то мовлення його на уроках відзначається високим емоційним зарядом, піднесеністю, прагненням передати учням свої знання, якнайсильніше вплинути на них. Такі заняття не залишають учнів байдужими, бо почуття вчителя передається до них, і діти зачаровуються не тільки силою думки, цікавими науковими фактами, а й силою слова, мелодійністю мови. Зазначимо, що досконале володіння голосом у навчально-мовленнєвій практиці виробляється внаслідок тривалих тренувальних вправ, ґрунтується на міцних знаннях теорії логіко-емоційної виразності мовлення, постійного бажання вдосконалювати власну мовленнєву культуру. У кожного вчителя, як у актора викристалізовується особистий стиль педагогічного спілкування, шліфуються властивості голосу як інструменту професійної діяльності, розширюється та укладається відповідний педагогічний словник.

Отож, усне мовлення вчителя початкової школи є одним із головних інтонаційних багатств «живого» мовлення. Щоб правильно володіти голосом, інтонаційними нюансами в процесі спілкування з класом, необхідно постійно працювати над своїм мовленням, відчувати мелодію свого голосу, знати особливості правильного інтонування висловлювань. Для цього вчитель повинен виробити звичку ставитися до культури мовлення як до професійного обов'язку, бути уважним до кожного промовленого слова, навчитися «чути себе», пропонувати дітям лише бездоганно правильні мовні зразки. Це треба знати вчителю для говоріння, а ще й тому, що молодші школярі наслідують першого вчителя, вчать на його зразках висококультурного мовлення, засвоюють лексичне багатство рідної мови, успадковують «дар слова».

### **Результати впровадження системи роботи з розвитку інтонаційної виразності мовлення першокласників у Новій українській школі**

Проблема розвитку інтонаційної виразності мовлення є важливою з огляду на необхідність удосконалення комунікативної компетентності учнів школи в умовах спілкування, де яскраво виявляються дитячі емоції і почуття. Відомо, що дитина в молодшому

шкільному віці повинна досконало оволодіти усіма видами мовленнєвої діяльності, втім саме говоріння слушно доводить рівень її інтелектуальних здібностей, набутих знань про навколишній світ, емоційно-оцінне ставлення до взаємодії з оточуючими. Вільне спілкування з першого року навчання в школі готує здобувачів освіти до успішної життєдіяльності в людському суспільстві. Для правильної передачі думки, розуміння висловлювань молодшим школярам необхідно засвоїти особливі комунікативні ознаки усного мовлення, його інтонаційно-сміслові можливості, що є основою успішної комунікації. Інтонація є невід'ємною рисою усного мовлення. У сукупності з позамовними ознаками мовлення (поза, жести, міміка), інтонація виконує важливі функції – служить засобом комунікації.

Розглядаючи інтонаційну виразність усного мовлення як показник загальної мовної культури, Т. П. Симоненкова слушно зауважує, що процес говоріння сумісний із «... паралінгвістикою (міміка, жести) і праксемікою (рухи, пози), слугує засобом здійснення усної форми спілкування» (Симоненкова, 2013, с. 157). Загальновідомо, що під час говоріння формуються і висловлюються думки, виробляються комунікативні вміння та навички, оскільки вони завжди мають своїм спрямуванням взаємодію зі співрозмовниками. Випереджуючий механізм і способи творення усного мовлення пов'язані з потребою спілкування, яке озвучується мовцем. Для мовця характерні певні властивості (прискорений чи сповільнений темп, підвищення і пониження голосу при побудові висловлювань, наявність пауз, логічних наголосів, емоційного забарвлення з метою найбільш дієвого впливу на слухачів. Структурна організація і завершеність змісту дитячих висловлювань обумовлюється вимогами комунікації, сформованістю правил культури мовлення, засвоєнням усталених мовних норм усної і писемної мови. У лінгводидактиці виокремлено такі лінгвістичні особливості усного висловлювання: **адресність** (звернення до кого-небудь), **наявність** автора та адресата, **сміслова цілісність** і **сприйняття** слухачем **висловлювання** в певних умовах мовленнєвого спілкування.

Важливе значення для сприймання мовлення має його **виразність**. «Під виразністю слід розуміти не тільки дотримання розділових знаків та інтонації, а й уміння мовця яскраво переконливо і стисло висловлювати думку, здатність впливати на людей відбором фактів, побудовою фраз, добором слів, настроєм розповіді»

(Вашуленко, 2012, с. 319). Феномен виразності мовлення характеризується об'єктивними і суб'єктивними факторами. За Т.С.Маркотенко, «...об'єктивність виразності характеризується вибором адекватних тобто об'єктивно відповідних змісту мовлення засобів вербальної та невербальної виразності» (Маркотенко, 2012, с. 114). Звернемо увагу, що суб'єктивність виразності мовлення обумовлена цілою низкою причин: 1) спрямованістю й силою особистих емоцій людини; 2) наявністю певних знань про засоби виразності мовлення та їх значення, 3) рівнем сформованості цілої низки спеціальних умінь щодо використання засобів виразності, 4) досвідом мовця, його індивідуально-психологічними особливостями. До того ж, суб'єктивний характер виразності мовлення залежить від емоційності мовця.

**Інтонація** – це ритміко-мелодійний лад, що відбиває інтелектуальну та емоційно-вольову сторони мови в послідовних змінах висоти тону, сили й часу звучання, а також тембру голосу (Ладизженська, 1988, с. 57). Інтонація – це видозміни висоти звучання, сили тембру голосу, членування мовлення паузами (логічними, граматичними, психологічними, логіко-граматичними) у процесі розгортання мовлення (Бабич, 1990, с. 198). У довідковій літературі зазначається, що «інтонація – це основні виражальні засоби мовлення, які виконуючи комунікативну, структурну та аксіологічні функції, дають можливість відтворити ставлення мовця (найчастіше – емоційне) до предмета чи співбесідника (Літературознавчий словник-довідник, 1997, с. 317). Розуміння всієї складності інтонації потребує від мовців глибокого проникнення у взаємозв'язки її фізичних характеристик, мовних значень і змісту висловлення, оскільки інтонація сама по собі не існує, а взаємодіє з логіко-емоційним змістом і будовою речень, на основі яких вона функціонує.

**Голос** є тим інструментом мовця, що забезпечує емоційність і виразність мовлення, його нерозвиненість негативно позначається не тільки на комунікативному процесі, а і на загальному розвитку мовлення.

Характеристика мовлення, що забезпечує інтонаційну виразність відіграє важливу роль у реалізації його комунікативної функції, бо саме за їх допомоги мовець передає не лише інформацію, а й свій емоційний стан. Вважається, що оформлення мовлення першокласників вимагає уваги з боку педагогів, а саме: поступове відпрацювання мелодико-інтонаційного оформлення мовленнєвого

поток, адже голосовий апарат у дітей 6-7 років відзначається надзвичайною нестійкістю, що негативно впливає на якість продукування мовних одиниць.

З метою діагностики інтонаційної виразності усного мовлення дітей молодшого шкільного віку доцільно використовувати методику Є. Е. Артемової «Дослідження просодики в дітей» (Артемова, 2005, с. 20), яка містить комплекс психодіагностичних завдань, спрямованих аналізувати стан мовлення дітей (тембр, висота, гучність, темп). За результатами виконаних завдань педагог має змогу оцінити в градації 0-4 бали основні складові просодичного компонента мовлення: інтонацію, логічний наголос і темпо-ритмічну організацію. За даними Х. Богрової (Богрова, 2017, с. 30), якою вивчено особливості прояву просодичних показників у мовленні дітей 5-6 років: ритм (сприйняття і відтворення); темпо-ритмічна організація; інтонація (сприйняття-відтворення); логічний наголос (сприйняття-відтворення); модуляція голосу за висотою, за силою голосу; тембр (сприйняття-відтворення).

У мовленні дітей переддошкільного віку зафіксовано недостатню розвиненість властивостей його ритміко-інтонаційної сторони. Дослідницею встановлено, що більшості дошкільників характерні прискорений або уповільнений темп, невміння доречно використати інтонацію, темброве забарвлення, неповноцінне використання мовленнєвого дихання і т. ін. Отримані нею результати дитячого мовлення наводять на думку про необхідність систематичної роботи щодо правильного використання інтонаційних засобів виразності у дошкільників й учнів першого класу.

До того ж, правильне використання засобів логіко-емоційної виразності мовлення залежить від сформованості фонематичного і мовного слуху, розвитку слухової уваги, мовленнєвого дихання, від функціонування голосового й артикуляційного апарату. «Завдяки акустичним компонентам мовлення, людина може відображати своє ставлення до висловлюваної думки, передавати почуття, переживання, доводити своє висловлювання до повної завершеності під час спілкування» (Кордонець, Шрамко, 2017, с. 96). Виразність мовлення, будучи його комунікативною якістю, крім усвідомлення змісту висловлювання, впливає на емоції співрозмовників, підтримує їх увагу та інтерес до сказаного. Виразність усного мовлення учнів-початківців потребує вироблення таких умінь і навичок:



«а) оволодіння навичками правильного дотримання інтонації, уміння орієнтуватися в необхідному темпі мовлення;

б) уміння безпомилково визначати логічний наголос у реченнях;

в) оволодіння звуковою системою мови в цілому, уміннями правильно артикулювати звуки;

г) уміння чітко озвучувати текст, дотримуючись необхідної дикції» (Текучов, 1980, с. 347).

Більшість недоліків мелодико-інтонаційної сторони мовлення виникає через неправильне дихання під час мовлення, погану дикцію, недостатню роботу артикуляційних органів. Тому варто приділити час дихальним й артикуляційним (для щелепи, губів та язика) вправам, промовлянням чистомовок і скоромовок, бо інтонація мовця має значний змістовий та експресивний вплив. Залежно від ситуації спілкування треба навчитися свідомо регулювати основні компоненти інтонації, оволодіти інтонаційним багатством мовлення.

Численні інтонаційні «малюнки» для висловлювань мають різний вияв у мовленні, адже «... засвоюючи мову, людина міцніше засвоює типи зміни тону за висотою, і залишається більш вільною в варіюванні тембром, темпом, силою і паузами» (Головін, 1988, с. 201).

Найпершим компонентом мовлення, який потребує систематичного правління першокласників, є правильне мовленнєве дихання. Мовлення забезпечується фонаційним диханням, яке відрізняється від фізіологічного необхідністю економного витрачання повітря і вчасного його відновлення. Оптимальним для фонаційного забезпечення мовлення є реберно-діафрагмальне, або комбіноване дихання. При ньому звук утворюється на видиху, тому для мовлення завжди потрібен запас повітря, адже «... логічні й емоційні сторони мовлення потребують від мовця певної організації цього процесу: швидкого вдихання і повільного видихання, уміння керувати витратою повітря» (Олійник, 2001, с. 13-22). Г. А. Олійник рекомендує для цього систематичні вправи за трьома групами: на вироблення вмінь керувати роботою дихального апарату, на скорочення вдиху і подовження видиху, на розвиток вмінь керувати диханням у процесі особистого мовлення.

Задля результативної роботи над правильним мовленнєвим диханням першокласників рекомендуємо декілька вправ:

1. **«Квіткова крамниця»**. Вихідне положення – стоячи. Робимо вдих, уявляючи, що нюхаємо різноманітні квіти: гіацинти,

тюльпани, лілії, троянди... Живіт, при цьому висувається вперед, ребра розширюються, низ живота мимовільно підтягується. Видих – повільний, плавний (повторюємо 3-4 рази).

2. **«Свічка»**. Візьміть вузьку смужку паперу й уявивши собі, що це свічка, дмухайте на неї. Видихуваний струмінь повітря має бути без різких коливань – папірець контролює рівність видиху. Доцільно відразу «задути» 5-10 уявлених свічок на одному видиху чи повільно видихати на кожну свічку.

3. **«Проколотий м'яч»**. Уявити, що на рівні грудей знаходиться великий гумовий м'яч. Він проколотий, якщо на нього натискати, чути, як виходить повітря. Зімітуймо звук наслідувальним «сссс...». Нажимайте на «м'яч» долонями легко, без зусиль, видих має бути плавним, енергійним, він не слабшає наприкінці.

4. **«Звуконаслідування»**. Ця вправа тренує різні види видиху. Просимо дітей згадати і відтворити різні природні звуки: шум листя, пицання комара, дзижчання жука, стрекіт сороки, звук дзвоника, рокіт мотору і т. ін.

Одним із провідних засобів виразності усного мовлення є **темп**, тобто прискорення чи уповільнення мовлення в залежності від змісту висловлення з урахуванням пауз між мовними тактами. Уповільнюючи темп свого висловлювання, мовець підкреслює важливість, акцентує увагу на повідомлювальній інформації. І навпаки, при прискореному промовлянні деяких фраз виражається другорядність сказаного, але висловлювання має бути правильним і розбірливим. Спостерігається, що більшість початківців не відразу оволодівають нормальним темпом мовлення, багато з них говорить дуже швидко. Це пояснюється слабкістю гальмівних процесів і контролю за своїм мовленням, бо порушення ритму найчастіше обумовлюється недостатньою сформованістю слухо-зорових і зорово-моторних координацій, тобто врахуванням у мовленнєвій діяльності рівномірного чергування наголошених і ненаголошених складів. До того ж, темпоритм мовлення шести-семирічних дітей обумовлюється швидкістю вимови ними фонем, слів, речень. Це залежить від частоти пауз у висловлюваннях, особливо психологічних, змісту та обставин мовлення. Темпоритм тісно пов'язаний також із логічним наголосом, мелодикою. Зв'язок темпу з паузами виявляється в їх тривалості: паузи коротші – темп швидкий, паузи довші – темп повільніший. Слова з особливо підкресленим змістом слід вимовляти

уповільнено. Мовцю необхідно мати досконале чуття темпу, вільно користуватися плавністю, швидкістю, чіткістю при побудові висловлювань. Досягти такої гнучкості мовлення вдається лише завдяки послідовній і наполегливій праці. З огляду на вищезазначене, В. А. Трунова зауважує, що «темп читання залежить від характеру тексту, який читається (ліричний, опис картини чи побуту тощо). Твори розповідного характеру читаються переважно повільним темпом, ліричні твори (передача болю, переживань) – прискореним і швидким. Темп може змінюватися в процесі читання» (Трунова, 2019, с. 121).

Для вдосконалення темпо-ритмічної організації мовлення початківців доцільними стануть наступні вправи:

1) Швидше (читай) вимовляй те, що пов'язане з радістю, схвильованістю, напруженістю і швидкою зміною подій у часі. Наприклад, уривок із вірша М. Стельмаха «Сонце стукає в віконце»:

*Сонце стукає в віконце.  
Ти не спи, як сходить сонце.  
Прокидайся – й на зарядку,  
а з зарядки та й на кладку,  
через кладку на лужок,  
а з лужечка та в садок.*

2) Діалогічне мовлення (напружений діалог) певною мірою реалізується у швидшому темпі, ніж монологічне. Спокійний, внутрішній монолог, навпаки, вимагає темпу, дещо повільнішого від звичайного. Наприклад:

– *Сашко, дай, будь ласка, гумку, – звертається Наталя до свого сусіда по парті.*

– *Це моя! Наталя бере в руки пенал.*

– *Це мій! – вириває пенал Сашко. Дівчинка кладе свій портфель на парту.*

– *Ти чого на мою половину полізла?! – кричить він. Схопив крейду і – р-раз! – на блискучій поверхні – біла риска. (Л. Вахніна, уривок із оповідання «Кордон»)*

3) У реченні слід швидше читати доповнення, уточнення, пояснення, вставні слова, словосполучення і речення, наприклад:

– *Ото як достигне хліб, усі ми красно дякуємо і тим, хто біля чарівної комори – нашої земельки – походив, і тим, хто машини робив, і хто паляниці, бублики та калачі випікав. (Г. Демченко, із казки «Красно дякуємо за хліб»).*

4) Повільно треба читати уривки, пов'язані із смутком, журбою, роздумами, повільною зміною подій у часі. Наприклад:

*Як дитиною, бувало,  
упаду, собі на лихо,  
то хоч в серце біль доходив,  
я собі вставала тихо.  
«Що болить?» – мене питали,  
але я не признавалась –  
я була малою горда, –  
щоб не плакать, я сміялась.*

(Леся Українка, уривок з вірша «Як дитиною, бувало»)

5) При читанні оповідань про давноминулі часи, у чарівних і побутових казках варто додержуватися сповільненого темпу, особливо він властивий зачину народних казок: *Жили собі на світі двоє мишенят, Круть і Верть, та півник Голосисте Горлечко* (з укр. народн. казки «Колосок»).

б) Уповільнення темпу дозволяє підкреслити важливі у смисловому навантаженні слова, бо це допомагає розкрити зміст розмовного мовлення, хід думок того, хто говорить: *Де сила не візьме, там розум допоможе.*

Володіння вчителем основами правильного темпу мовлення й особливостями його зміни дозволяє молодшим школярам якнайкраще засвоїти комунікативні завдання цього важливого елемента інтонації. Першокласники засвоюють темп в основному через наслідування, тому педагог має дібрати такі приклади, які б чітко ілюстрували дітям головні зміни темпу: звичайний, повільний, швидкий. Ними можуть слугувати твори, уривки чи окремі речення, в яких простежується зміна темпу: звичайний, повільний, швидкий. Після уточнення з дітьми темпу при читанні, виявлені його зміни обговорюються, доцільно встановити мотиви змін (чому швидше чи повільніше). Наприкінці першого року навчання діти мають зрозуміти основні зміни темпу, вміти колективно їх обговорювати в тексті, навчитися швидко і повільно вимовляти слова та речення. Згодом слід запроваджувати самостійне визначення темпу читання пропонованих творів, колективно з'ясовувати, як слід прочитати той чи інший уривок, самим пояснювати процес уповільнення чи пришвидшення. Набуття ними навички легкого переходу від повільного до швидкого темпу відіграє важливу роль у процесі читання чи розповідання.

Володіння темпом не дається одразу, а потребує тривалої

роботи. Щоб така навичка успішно сформувалася, необхідно проводити спеціальні вправи, зокрема промовляння скоромовок (із пришвидшенням темпу у 2-4 рази). Добре розуміння темпу, вміння встановлювати і відтворювати його певні зміни під час говоріння або читання твору є вагомим складником інтонаційної культури мовлення. Навчання говорити виразно не тільки формує учнівський інтерес до власного мовлення, а й дозволяє вдосконалити навички діалогічного і монологічного мовлення, донести зміст до слухачів, впливати на їхні емоції й почуття.

Для вираження високої емоційності, виявлення почуттів – хвилювання, обурення тощо – служать окличні речення, для передачі спокійного, врівноваженого стану мовця – розповідні. Слова, які несуть основне смислове навантаження, вимовляються з більшою силою. Початок, середина і кінець речення різняться інтонацією, прояв інтонаційної виразності залежить від структури синтаксичних конструкцій. Їх граматичне оформлення відповідає певному розташуванню в реченні (інтонаційному малюнку). За допомогою інтонації текст членується на окремі мовні одиниці – словосполучення, синтагми, речення, наприклад, у роботі над віршем В. Гринько «Рідний край»:

*Водограй,  
полів розмай,  
зелен гай,  
ліщина...  
Все це рідний,  
любий край,  
наша Батьківщина.  
Пам'ятай,  
не забувай  
батьківську стежину.  
Прикрашай, шануй свій край,  
дім свій – Батьківщину!*

Прочитати вірш без членування на окремі мовні відрізки майже неможливо, бо членування мовного потоку – природна риса людського мовлення. Розбиваючи текст на окремі відрізки, інтонація водночас поєднує їх у єдине смислове ціле. Особливо першокласникам стануть доцільними вправи такого виду - на відпрацювання основних якостей голосу, подолання його вад (слабкість, млявість, верескливість та ін.), розвитку голосового

апарату. Поступове збільшення часу на їх виконання дозволить закріпити природне звучання голосу, розширити його діапазон, розвинути силу й рухомість.

Ритмічна організація мовленнєвого потоку здійснюється чергуванням наголошених і ненаголошених складів, а наголос, у свою чергу, реалізується через збільшення інтенсивності голосу при вимові наголошеного голосного. Таким чином, відтворення ритмічних структур визначається як здатністю сприймати на слух ритмічний малюнок мовлення, так і довільною зміною інтенсивності голосу, тобто ступенем розвитку голосових можливостей. Ритмічний лад, за Г. А. Олійником, це «... індикатор звукової організації мови, вираженої завдяки звучанню наголошених і ненаголошених складів, слів та модифікацій фізичних показників (тональних, динамічних і темпоральних)» (Олійник, 2001, с. 60). Важливість ритму для мовця посилюється ще й тим, що завдяки йому виховується мовне чуття, більш умотивованим стає функціонально-стилістичний характер мовлення, його мелодійність. Найкращим матеріалом для вправлянь, з огляду на жанрові особливості, слугуватимуть віршові твори, як-от «Матусин заповіт» М. Хоросницької (варто пояснити значення слова *погідну*– ясну, світлу, милозвучну):

*Раз мені  
казала мати:  
«Можеш мов  
багато знати,  
кожну мову  
шанувати,  
та одну  
із мов усіх,  
щоб у серці  
ти зберіг».*

*В серці ніжну і погідну  
збережу я мову рідну!*

До логіко-емоційних показників вираження думки варто віднести й логічний наголос, тобто «... слова що за змістом і почуттям виділяються й забарвлюються артикуляційними способами у мовних відрізках» (Олійник, 2001, с. 62). Логічні наголоси у визначеному складі мовних тактів (сміслових відрізків) висувають на перше місце найважливіші у смислового й емоційного відношеннях слова, дозволяють повноцінно передати зміст висловлювання.

Перенос логічного наголосу з одного слова на інше змінює смислове навантаження фрази, зокрема, якщо ми будемо вимовляти «*Школярі в бібліотеці читають книжки*» і кожного разу виділяти слово по черзі, то матимемо стільки ж різних за змістом висловлювань. Щоб прочитати це речення, варто домовитися з дітьми, про що ми будемо читати:

- 1) Хто читає книжки? **Школярі** в бібліотеці читають книжки.
- 2) Де читають книжки школярі? Школярі в **бібліотеці** читають книжки.
- 3) Що роблять школярі? Школярів бібліотеці **читають** книжки.
- 4) Що читають школярі? Школярі в бібліотеці читають **книжки**.

Отже, наголошеним у фразі може бути будь-яке слово у залежності від того, на чому мовець хоче зосередити увагу. Оволодіння молодшими школярами цим важливим елементом інтонаційно-смислової виразності мовлення вимагає систематичних вправлянь, детального аналізу тексту за змістом і почуттями, розуміння його головної думки, авторського ставлення до написаного чи сказаного.

Правильному відтворенню мовцем логіко-емоційного змісту прочитаного слугує мелодика, визначальним показником якої виступає висота звучання голосу. Перш за все, початківці при встановленні мелодики мовного такту мають усвідомити, що будь-яке мелодичне пониження голосу відображає завершену думку. Втім логічна висхідна мелодика свідчить про розвиток думки (йдеться про питальні й окличні речення). Мелодичні зміни залежать віднастрою й почуттів мовця – при розповіді мелодика переважно спокійна, в урочистих уривках і віршах – схвильована, енергійна, рух її яскраво виражений.

Отож, на кожному уроці читання та рідної мови в початковій школі рекомендуємо приділяти увагу підготовці мовленнєвого апарату до роботи, артикуляційній гімнастиці. Відпрацювання буквосполучень допомагає швидше оволодіти правильною дикцією, орфоепічними нормами сучасної української літературної мови, збільшує «поле читання», розвиває мовну здогадку. Розвинута дикція однаково важлива як для читача (мовця), так і для слухачів. Вона полегшує дихання, роботу голосових зв'язок. Для цього варто добирати відкриті і закриті склади, складові таблиці, ігрові прийоми «Дочитай слово»,

«Склад загубився», «Здогадайся, яку літеру пропущено», «Вгадай, яке слово потрібно додати», «Добери риму» та ін. Із зацікавленням ставляться діти до читання слів, словосполучень, які досить швидко показує вчитель на смужці паперу або на дошці, цій же меті слугує й гра «Хто скоріше «збере» прислів'я?» («розкидані» слова слід швидко прочитати й поставити у потрібному порядку).

Голос учня початкової школи має бути добре розвиненим, гнучким, достатньо сильним і дзвінким. Найкращий голос – природний, середньої сили і висоти, яким добре керує читач. Дитина не повинна читати голосніше, ніж так, як вона розмовляє, а при декламації віршів не кричати. Наведемо деякі приклади завдань для оволодіння своїм голосом, його властивостями:

1) Сісти прямо, розправити плечі, голову тримати прямо. Зробивши глибокий вдих, вимовити плавно і протяжно по черзі сонорні приголосні звуки [м], [в], [н], [н'], [л], [л'], [р], [р'] та [й].

2) Так само, тільки з додаванням голосних: [ма], [му], [мо], [ми], [мі], [ме].

3) Вимовити злиття із збігом трьох-чотирьох приголосних.

4) Вправлятися у промовлянні скоромовок: на першому етапі повільно, з перебільшено чітким проговорюванням. Від довгого і багаторазового повторення одних і тих самих слів мовленнєвий апарат привчається до швидкого темпу. На першому етапі доцільно брати короткі скоромовки, а згодом – більш ускладнені:

*Хитру сороку спіймати морока,  
а на сорок сорок – сорок морок.*

*На одній сосні високій  
десь-колись жили сороки,  
дві сороки-білобокi,  
одинокі дві сороки.*

Робота над скоромовками дозволяє виробити не лише чистоту звука, а й інтонацію, наприклад, за допомогою завдання: «Прочитати скоромовку з метою побачити, порадувати, обурити, повідомити, застерегти». Існує багато різноманітних вправ, які сприяють виробленню чистоти звуковимови, правильної дикції. Хорошим матеріалом для відпрацювання дикції є невеличкі оповідання і вірші, що вимовляються чітко, з активною артикуляцією.

У розмовному мовленні інтонація народжується мимоволі, сама собою, бо так мовець виражає свої думки і почуття. При читанні



художніх творів інтонація виникає внаслідок осмислення тексту, розуміння замислу і намірів автора, усвідомленого ставлення до героїв, їх вчинків і подій. Відтак, інтонація не виражає суті фрази, а є результатом глибокого проникнення читача в зміст літературного твору. Для цього доцільні наступні вправи:

1) Прочитай текст, передаючи радість (обурення, гордість, смуток, ненависть, пестування) в залежності від художнього тексту.

2) Робота у парах. Запропонуй товаришу прочитати речення з вказівкою наміру (співчуття, порада, захоплення) і дай оцінку виразності прочитаного.

3) Прочитай уривок, передаючи питальну інтонацію (інтонацію радощів, страху, гордості, подиву, засмучення).

4) Прочитай і оціни виразність (три речення з різною інтонацією: розповідною, питальною, спонукальною, окличною).

Для успішного оволодіння учнями-початківцями засобами логіко-емоційної виразності мовлення та читання варто зорієнтувати їх у розстановці найпростіших партитурних позначень тексту: / – коротка пауза (на рахунок 1), // – середня пауза (на рахунок 1, 2), /// – довга пауза (на рахунок 1, 2, 3), – слово, на яке падає логічний наголос, ↗ – підвищення тону, ↘ – зниження тону, \_ \_ \_ \_ \_ – сповільнення темпу читання, → – пришвидшення темпу читання. На початковому етапі навчання виразності спочатку слід обговорити розмітку, далі – вчити відтворювати вищеназвані знаки у процесі читання вголос. Голосне читання сприяє формуванню навичок сприймання і відтворення ритму, мелодики твору художньої літератури, особливо поезії.

У кінці навчання початківці повинні вміти дотримуватися інтонаційного кінця речення, правильно робити зупинки на місці різноманітних пауз, логічно наголошувати слова, емоційно передавати під час читання свої емоції і враження. Оскільки процес навчання логіко-емоційної виразності учнівського мовлення та читання є складним і тривалим, то він вимагає від педагога спеціальних виважених і методично доцільних завдань, належного методичного забезпечення.

Оптимальний вибір учителем методів і прийомів у роботі над мелодико-інтонаційним і логіко-емоційним змістом учнівського мовлення вимагає розуміння ним класифікації методів і прийомів навчально-мовленнєвої діяльності, поетапності засвоєння основних комунікативних ознак, поступового переходу від простих до

складних завдань, від повільного до швидкого темпу їх виконання, спеціальної організації навчального процесу з огляду на мовне забезпечення і створення системи вправ – підготовчих і мовленнєвих: імітаційних, оперативних, конструктивних, тренувальних і продуктивних (Пенькова, 2002, с. 9). Систему вправ розглядаємо як упорядковану сукупність взаємопов'язаних та взаємозалежних мовних елементів, що утворюють цілісну єдність і підпорядковані меті формування інтонаційної виразності мовлення. Послідовна і наполеглива праця над просодичними компонентами мовлення в початкових класах сприятиме вдосконаленню культури мовлення молодших школярів, вихованню у них темпо-ритмічного чуття й емоційно-виразних вокалізацій, що стане дієвим фактором учнівського самовираження засобами рідної мови.

### **Висновки**

Оволодіння засобами логіко-емоційності виразності мовлення відіграє важливу роль у передачі повноцінності змісту висловлювань. Правильне використання інтонаційних засобів виразності залежить від засвоєння учнями на практичному рівні багатьох інтонаційно-сміслових компонентів мовлення. Отже, першорядним завданням учителя є навчання дітей дотримуватися логічного наголосу і пауз, змінювати висоту і силу голосу в залежності від змісту висловлювань, дотримуватися доцільної мелодики і темпу власного мовлення з метою свідомого вираження своїх і авторських думок, почуттів і настроїв. Давньогрецькому філософу Сократу належить фраза: «Заговори, щоб я тебе побачив», вона слушно доводить роль інтонаційно-сміислової сторони мовлення в забезпеченні його досконалого рівня, становлення основних комунікативних ознак мовленнєвої культури.

Культура мовлення особистості є вагомим чинником її загальної культури, засобом самовираження в людському суспільстві, що дає змогу мовцеві гармонійно, відповідно до свого внутрішнього стану та обставин спілкування, самореалізуватися, бути адекватно сприйнятими співрозмовниками, впливати на їх свідомість, емоції, інтерес до мовленнєвої діяльності.

## Список використаних джерел

1. Артемова Е. Э. Особенности формирования просодики у дошкольников с речевыми нарушениями.: автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Москва, 2005. 26 с. URL: [http://irbis.gnpbu.ru/Aref\\_2005/Artemova\\_E\\_E\\_2005.pdf](http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2005/Artemova_E_E_2005.pdf)
2. Бабич Н. Д. Основы культуры мовлення. Львів: Світ, 1990. 232 с.
3. Богрова Х. Результати дослідження просодичного компоненту мовлення у дітей дошкільного віку. *Психолінгвістика*. 2016. Вип. 20 (1). С. 26-35.
4. Головин Б. Н. Основы культуры речи : учеб. для вузов. 2-е изд., испр. Москва : Высш. школа, 1988. 320 с.
5. Климова К. Я. Основы культуры і техніки мовлення : навч. посіб. Київ : Ліра, 2006. 240 с.
6. Кордонець В. В., Шрамко О. М. Психолого-педагогічні основи формування інтонаційної виразності мовлення у дітей дошкільного віку. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2017. № 1 (76). С. 96-101.
7. Кравцова І. А. Основы культуры і техніки мовлення: навч. посіб. Кривий Ріг : КП ДВНЗ КНУ, 2013. 294 с.
8. Ладыженская Т. А. Методика развития речи на уроках русского языка. Москва : Просвещение, 1988. 97 с.
9. Літературознавчий словник-довідник / Р. Г. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. Київ : ВЦ «Академія», 1997. 498 с.
10. Маркотенко Т.С. Виразність мовлення як складова культури майбутнього вихователя ДНЗ. URL : <http://dspace.ltsu.org/bitstream/123456789/1060/1/5.pdf>.
11. Методика навчання української мови в початковій школі: навч.- метод. посіб./ за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2012. 364 с.
12. Олійник Г. А. Виразне читання. Основи теорії: посібник для вчителів. Тернопіль : Навчальна книга; Богдан, 2001. 224 с.
13. Пенькова С. Д. Формування культури українського мовлення російськомовних першокласників : автореф. дис. . канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2002. 20 с.
14. Симоненкова Т. П. Інтонаційна виразність усного мовлення особистості як показник загальної мовної культури. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*. Вип. 5. 2013. С. 156-161.
15. Типові освітні програми для закладів загальної середньої

освіти: 1–2 класи. Київ: ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. 240 с.

16. Текучов О. В. Методика мови в середній школі. Москва : Просвещение.1980. 414 с.

17. Трунова В. А. Система роботи з дитячою книгою в початковій школі: теорія і практика : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2019. 384 с.

**Вікторія Ягоднікова,**  
доктор педагогічних наук, професор,  
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»  
**Марія Гриньова,**  
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

## **ДЕМОКРАТИЧНЕ ЛІДЕРСТВО В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ: ПОЦІНУВАННЯ ПАРТИСИПАЦІЇ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

***Анотація.** У дослідженні на підґрунті теоретичного аналізу розглядається роль культури демократії у досягненні ключових цілей шкільної освіти й питання необхідності в цьому контексті переосмислення ролі вчителя. Наголошується, що демократична культура школи є відповіддю на запит сьогодення освіти й однією із ключових умов якості шкільної освіти щодо формування у здобувачів освіти компетентностей, необхідних для досягнення успіху у різних сферах життя. Актуалізується проблема поцінування партисипації в початковій школі як першооснови для набуття здобувачами освіти досвіду демократичного лідерства. Обґрунтовано, що культура школи є одним із об'єктів змін в рамках здійснення реформи шкільної освіти, так як демократична культура у школі загалом, і у класній спільноті зокрема, позитивно впливає на якість освітнього процесу та досягнення навчальних результатів. Визначено, що найбільш проблемним питанням у функціонуванні шкільних спільнот як малих демократій є дотримання принципу мирного співіснування та принципу участі кожного. Представлене емпіричне дослідження стану розвитку демократичної атмосфери у класних спільнотах початкової школи, на підставі чого можна стверджувати про домінування у вчителів початкових класів міжособистісного стилю педагогічного спілкування та демократичного лідерства в організації освітнього процесу під час уроку. Зроблений висновок про позитивні тенденції щодо автентичності вчителів початкових класів у пошануванні партисипації як ключової цінності демократичних спільнот, що відіграє вагомий роль у їх спроможності реалізовувати ключові засади Нової української школи.*

***Ключові слова:** демократія, демократична атмосфера, демократичне врядування, демократичне лідерство, культура демократії, культура навчання, культура школи, лідер, лідерство,*

*освітній процес, партисипація, педагогіка партнерства, принципи демократії та прав людини, спільнота, стилі педагогічного спілкування, стилі управління класною спільнотою.*

## **Вступ**

Сучасне розуміння освіти як рушія розвитку спільнот і суспільств обумовлює запит на підвищення рівня викладання та навчання й потребу в подоланні освітніми системами виклику щодо необхідності зміни цілей, змісту та підходів у здійсненні шкільної освіти. Відповіддю на це в Україні стала реформа загальної середньої освіти, яка втілилася у впровадженні Концепції Нової української школи: «Потужну державу і конкуренту економіку забезпечить спільнота творчих людей, відповідальних громадян. Саме таких повинна готувати середня школа України» (Нова українська школа, 2016, с. 5).

Зауважимо, що реформування школи є складним і поступовим процесом. Ми вважаємо, що для впровадження реформи загальної середньої освіти в нашій державі є притаманний певний поспіх, що негативно впливає на якість освітніх змін, зокрема тих, які стосуються культури школи. Так, в контексті демократичного вектору розвитку нашої держави, децентралізації влади та розширення автономії шкіл, необхідності посилення соціальної згуртованості, інклюзивності суспільства та розвитку спроможності громад особливу увагу приділяється культурі демократії у школах, які задля розвитку здатності молодого покоління громадян до демократичного лідерства мають функціонувати як малі демократії. І перший, хто зіштовхнувся із проблемою демократизації освіти – початкова школа, адже впровадження Концепції Нової української школи вимагає від вчителів початкових класів першими направити свої зусилля на створення або розвиток демократичного, а отже відкритого, гнучкого, багатого на взаємодію, освітнього середовища, де головне – активна роль здобувача освіти, й використання задля цього альтернативних підходів педагогічного спілкування та керування освітнім процесом.

Відтак, недостатня спроможність шкіл загалом, і вчителів зокрема, яка проявляється на когнітивному, діяльнісному, аксіологічному та мотиваційному рівнях, до демократичного лідерства, несе загрозу ефективності впровадження концептуальних засад Нової української школи.

Таким чином, розвиток демократичної культури школи як умови якості шкільної освіти у формуванні в учнівства компетентностей, необхідних для досягнення успіху в особистісній, професійній, соціальній та громадянських сферах життя, й переосмислення в цьому контексті ролі вчителя становлять актуальну наукову проблему. Цьому підтвердженням є низка суперечностей:

- вимога демократизації шкільної культури як умови якості шкільної освіти та недостатня вмотивованість шкільних спільнот щодо її розвитку;

- запит на формування здатності до демократичного лідерства сучасної молоді і відносна малоефективність освітнього процесу у підтримці та мотивації учнівства до партисипації;

- потреба у застосуванні активних технологій навчання задля розвитку потенціалу особистості та недостатній рівень психолого-педагогічної готовності педагогів до використання демократичного стилю педагогічного спілкування й керування освітнім процесом.

У зв'язку з цим, актуальним на теоретичному і практичному рівнях є проведення досліджень, які сприяють формуванню теоретичної концепції та практичних технологій розвитку демократичного лідерства в Новій українській школі.

У нашому дослідженні, акцентуючи увагу на засадничій ролі початкової школи у якості подальших рівнів освіти, ми зосередимо увагу на питаннях ролі культури демократії у досягненні ключових цілей шкільної освіти.

### **Культура демократії в Новій українській школі як відповідь на запит сьогодення освіти**

*Щоб знайти відповідь на запитання  
“Яка освіта нам потрібна?”,  
спитаймо себе: “Ау якому  
суспільстві ми хочемо жити?”*

*Є. Тіроні*

Визначаючи освіту як потужну соціокультурну технологію, яка має великий вплив на сталий розвиток суспільства, нині в усьому світі, і в Україні зокрема, в освітній галузі точаться запеклі дискусії довкола того, якою має бути мета освіти, як це має бути відображено в освітніх програмах та як реалізовано в освітньому процесі.

Велику увагу проблемам освіти приділяє Європейський Союз, що відображено в європейських принципах соціальних прав: «Кожна

людина має право на якісну та інклюзивну освіту, базове навчання та навчання протягом усього життя з метою набуття і підтримки навичок, які дають змогу брати повноцінну участь у житті суспільства та успішно адаптуватися до змін на ринку праці» (*COUNCIL RECOMMENDATION on key competences for lifelong learning, 2018*). Так, у 2006 році Європейський Союз, просуваючи ідею компетентнісно-орієнтованої освіти, схвалив Рамкову програму ключових компетентностей для навчання протягом життя. Оновлена в 2018 році Рамкова програма включає вісім основних компетентностей, необхідних для життєвого успіху протягом усього життя: 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 (*COUNCIL RECOMMENDATION on key competences for lifelong learning, 2018*).

Ключові компетентності Рамкової програми ЄС, відповідаючи необхідності забезпечення всебічного та сталого розвитку, соціальної єдності та подальшого розвитку демократичної культури, спрямовані на створення засад для досягнення більш рівноправних і більш демократичних суспільств (*COUNCIL RECOMMENDATION on key competences for lifelong learning, 2018*).

Слід відмітити, що нині, в епоху діджиталізації суспільства та економіки, особлива увага приділяється питанню ролі освіти у спроможності особистості до професійної самореалізації. Так, під час останнього Всесвітнього економічного форуму, який відбувся 21 жовтня 2020 року у м. Даосі, експертами були висунуті прогнози, що до 2025 року робота між людьми і автоматичними системами буде поділена роботодавцями навпіл. Опублікований за результатами форуму звіт «Майбутнє робочих місць 2020» містить перелік навичок, які будуть потрібні для роботи через 5 років, серед яких перші позиції зайняли навички аналітичного мислення й інноваційності та активне навчання і стратегії навчання. Серед інших навичок: розв'язання складних проблем, критичне мислення та аналіз, креативність, оригінальність та ініціативність, використання технологій, моніторинг та контроль, створення технологій та програмування, витривалість, стресостійкість та гнучкість, логічна аргументація, розв'язання проблем та формування ідей. Вперше у



переліку з'явилися навички взаємодії з іншими – лідерство та соціальний вплив (*The Future of Jobs. Report, 2020*).

Таким чином, не залежно від того, який фокус береться за основу для визначення запитів до змісту і цілей сучасної освіти, демократична основа залишається незмінною.

Окрім різноманітних інституційних досліджень відповідності освіти вимогам сьогодення і перспектив її розвитку, які проводяться на міжнародному та державному рівнях, візія сучасної освіти, зокрема шкільної, в умовах нової реалії стали предметом дослідження таких сучасних науковців, як Г. Гардера, К. Двека, С. Кові, Д.Пінк, М. Расфельд, К. Робінсона, П. Салберга, М. Селігман, П. Тафа та ін. Ключовий їхній заклик: розширити спрямованість навчання, не обмежуючи шкільну освіту основними академічними предметами.

Американський вчений, відомий експерт в галузі освіти К. Робінсон у своїй праці «Школа майбутнього. Революція у вашій школі, що назавжди змінить освіту» перераховує ряд причин, що обумовлюють значимість освіти на політичному рівні і визначають її основні функції та цілі:

- економічна причина/ціль – освіта має дати учням змогу стати економічно відповідальними й незалежними;
- культурна причина/ціль – освіта має дати учням змогу зрозуміти й скласти свою думку про власну культуру й поважати багатоманіття інших культур;
- соціальна причина/ціль – освіта має дати учням змогу стати активними й гуманними громадянами;
- особиста причина/ціль – освіта має дати учням змогу взаємодіяти не тільки з довколишнім, а й зі своїм внутрішнім світом (*Робінсон, 2018, с. 63-69*).

На думку науковця, чотири найголовніші цілі освіти пов'язані з вісьмома ключовими здібностями, що мають розвиватися школами в учнях для сприяння їхньої спроможності досягнути успіху у житті:

- допитливість – здатність ставити запитання й досліджувати, як влаштований світ;
- творчість – здатність творити нові ідеї та втілювати їх на практиці;
- критичне мислення – здатність аналізувати інформацію та ідеї і формулювати вмотивовані аргументи й судження;
- уміння спілкуватися – здатність чітко й упевнено

висловлювати свої думки й почуття за допомогою різних засобів і в різні форми;

- співпраця – здатність конструктивно працювати разом з іншими;

- співчуття – здатність співпереживати з іншими й відповідно діяти;

- самовладання – здатність налагодити зв'язок зі своїм внутрішнім світом і досягнути відчуття душевної гармонії та рівноваги;

- громадянська свідомість – здатність конструктивно взаємодіяти з суспільством і брати участь у процесах, які підтримують його життєдіяльність (Робінсон, 2018, с. 135-140).

Визначення мети та змісту освіти кінця ХХ ст., які до нині не втратили своєї актуальності, розкриває підготовлений звіт до ЮНЕСКО Міжнародної комісії з питань освіти ХХІ століття «Навчання: скарб усередині»: « Освіта має бути в серці як особистого, так і суспільного розвитку, її місія полягає в тому, щоб дати можливість кожному з нас без винятку розвивати всі свої таланти повною мірою та реалізувати наш творчий потенціал, у тому числі відповідальність за наше власне життя та досягнення особистих цілей» (*Learning: The Treasure Within, 1991*). Так, розкриття потенціалу особистості вимагає розширеного погляду на навчання, яке має базуватися на чотирьох принципах навчання протягом життя, описаних у вищезазначеному звіті:

- вчитись, щоб отримати знання: передбачає достатню освіту як основу для розуміння світу та здатності до комунікації (розвиток уміння концентруватися, звичок запам'ятовувати, уміння досліджувати, здатності до абстрактного мислення, інтелектуальної цікавості та вміння розв'язуватилогічні задачі);

- вчитись діяти: означає перехід від знання до дії (розвиток персональної компетентності характеру та навичок загально спрямування, зокрема ініціативності, бажання ризикувати, уміння розпоряджатися часом, уміння спілкуватися, прагнення до інновацій, лідерство та здатність працювати в команді);

- вчитися жити разом: розглядається як центральна вимога майбутнього (розвиток толерантності, поцінування багатоманітності, розуміння взаємозалежності, навичок емпатії, перцепції та конструктивного вирішенняконфліктів);

- вчитися бути: означає розвивати власну особистість та

усвідомлювати її (розвиток відповідальності за своє життя та навчання) (*Learning: The Treasure Within, 1991*).

Німецький педагог, практикуючий директор, інноватор освіти М. Расфальд стверджує: «Традиційна школа – така, як ми її в більшості випадків бачимо, - найбільше уваги приділяє першому принципу: вчитися, щоб отримувати знання» (*Расфальд, 2019, с. 69*). Акцентуючи увагу на тому, що потрібний творчий підхід та мужність, щоб переосмислити роль школи та розвинути її, освітня експертка у своїй праці «Школа на старті: мотивація до дій» пропонує перелік ціннісних установок школи XXI століття (*Расфальд, 2019, с. 88*) та актуалізує необхідність розвитку демократії в школі: «Навчатись на власний розсуд, спілкуватися з гідністю та на одному рівні, поважати особистість та залучати школярів до оцінки їхньої успішності, сприяти самооцінці та конструктивному сприйняттю критики – ось основні демократичні елементи шкіл майбутнього» (*Расфальд, 2019, с. 80*).

Фінський науковець та міжнародно відомий освітній експерт П. Салберг усвоїй праці «Фінські уроки. 2.0: Чому може навчитися світ з освітніх змін у Фінляндії» висловлює думку про те, що «фінська школа 2.0» має спиратися на спільноту тих, хто навчається, де навчання наснажується індивідуальними інтересами, захопленнями і йторчістю, маючи на меті допомогти кожному учню відшукати власний талант. Хоч яким би не було нове бачення мети, слід обміркувати цілковито нові форми шкіл. Вихідною точкою нового глобального партнерства щодо освітніх реформ має стати саме це» (*Салберг, 2017, с. 209*). При цьому науковець вважає, що «нова фінська школа має надихати до соціалізації та бути безпечним середовищем, де всі учні можуть навчитися потрібних у житті соціальних умінь» (*Салберг, 2017, с. 210*). На його думку, метою школи є відкриття талантів, а шкільні зміни мають спиратися на такі основи, як менше навчання у класі, персоналізоване навчання, зосередженість на соціальних уміннях, емпатії та лідерстві (*Салберг, 2017, с. 211-213*).

Акцентуючи увагу на необхідності розвитку в школі лідерського потенціалу особистості як умови підготовки учнів до майбутнього, відомий міжнародний експерт у сфері лідерства С. Кові у своїй праці «Лідер у мені. Формування культури лідерства у школах світу» наголошує на необхідності створення комфортного освітнього середовища: «Що більше учні відчуватимуть себе здоровими й у

безпеці (фізична потреба), що більше вони відчуватимуть, що їх приймають і цінують такими, якими вони є сьогодні (соціоемоційна потреба), що більше вони дають раду з інтелектуальним завданням і розвиваються (інтелектуальна потреба), і що більше вони відчувають духовну підтримку сьогодні (духовна потреба), то більш відкрито розмірковують про своє майбутнє» (Кові, 2016, с 59).

Аналіз праць сучасних експертів в галузі освіти підтверджує інтеграційний характер академічних знань, життєвих навичок та культури школи. Цікавими в цьому аспекті є висновки досліджень Д. Гоулмена та Фонду співпраці з питань академічного, соціального та емоційного навчання:

- Відчуття приналежності до школи формується в учнів при створенні таких умов, коли вони почуваються в безпеці, відчувають турботу про себе і задіяні в самому процесі навчання, коли вони навчаються жити в колективі.

- Відчуття приналежності до школи позитивно впливає на присутність учнів на уроках і досягнення кращих результатів навчання.

- Прив'язаність учнів до школи, соціально активних вчителів та учнів зменшує вияви асоціальної поведінки та участі учнів в ризикованих діях.

- Надання учням можливості бути учасником процесу в школі позитивно впливає на їхнє бажання поводитися адекватно.

- Атмосфера підтримки зміцнює вміння учнів підтримувати зв'язки, звертатися до вчителів та інших учнів, спілкуватися з ними.

- Інтеграція соціальних та емоційних навичок в освітні програми можуть позитивно вплинути на процес навчання (Кові, 2016, с. 64).

На основі аналізу поглядів різних освітніх експертів на візію сучасної шкільної освіти, можемо стверджувати про їх єдність в таких позиціях, як:

- визнання необхідності переосмислення мети шкільної освіти та переформатування підходів до її здійснення;

- визнання вагомості ролі освіти у вихованні та соціалізації особистості, розвитку здатності до самореалізації та лідерства;

- визнання культури школи як освітньої організації одним із ключових об'єктів сучасних змін в освіті.

У нашому дослідженні ми зосередимо увагу на демократичному векторі розвитку культури школи, тобто розвитку культури участі,

партнерства та співробітництва, як базової умови для підвищення якості освітнього процесу і досягнення навчальних результатів.

Поняття «культура організації», або ж «організаційна культура», не має однозначного трактування, однак, як зазначають Л. Карамушка та А. Шевченко, найчастіше науковці наголошують на таких її характеристиках:

- основу організаційної культури складають цінності і переконання людей, які є засновниками або працівниками організації;
- організаційна культура впливає на організаційну взаємодію, організаційну поведінку та організаційну ефективність;
- організаційна культура поєднує такі складові, як ціннісні, символічні, нормативні, інколи комунікативно-управлінські;
- організаційна культура є відображенням самої суті організації (*Карамушка, 2013, с. 11*).

Тож, науковці пропонують розглядати організаційну культуру як «базовий елемент внутрішнього середовища організації, що характеризується домінуючими моральними нормами і цінностями, прийнятими традиціями, звичаями і зразками поведінки, які виступають інтегральними показниками рівня її розвитку» (*Карамушка, 2013, с. 11*).

В. Базелюк стверджує, що культуру школи слід розглядати через призму трьох складових її сутності:

- як систему колективних цінностей, норм і традицій укладу спільної життєдіяльності дітей і дорослих;
- як інтегральну характеристику індивідуальності шкільного співтовариства;
- як найважливіший фактор соціалізації учнів (*Базелюк, 2010, с. 4*).

Значення культури школи для досягнення цілей освіти й утілення сучасних концепцій освітніх програм та навчання відмічає К. Робінсон: «Школа має кинути виклик усталеній шкільній культурі й виробити нові засади співжиття» (*Робінсон, 2018, с. 152*). Вважаючи, що шкільна культура виражається освітніми програмами, методами навчання та способами оцінювання, науковець пропонує аналізувати освітню програму з чотирьох позицій:

- за структурою (загальна побудова освітньої програми та взаємозв'язок між окремими її елементами);
- за наповненням (матеріал, що його потрібно опанувати);
- за формою (спосіб взаємодії учнів із шкільною програмою);

- за духом (загальна атмосфера й характер навчання) (Робінсон, 2018, с. 135).

Експерт зазначає, що якщо школи хочуть досягнути поставлених перед освітою цілей (економічної, культурної, соціальної та особистої) і допомогти учням розвинути пов'язані з ними компетентності, освітня програма повинна мати такі риси:

- розмаїття: вона має бути всеохопна, дати учням загальні знання, а також можливість виявити особисті зацікавлення й сильні сторони;

- глибина: вона мусить давати свободу вибору, щоб із часом учні могли глибоко пізнати й дослідити власні інтереси;

- динаміка: освітня програма має забезпечувати співпрацю й взаємодію між учнями та вчителями, школою і місцевою громадою (Робінсон, 2018, с.153).

Культура навчання як складова загальношкільної культури, на думку К. Робінсона, має включати такі ключові елементи:

- спільнота: всі причетні до шкільного життя почувуються учасниками гуманної спільноти, яка підтримує потреби й прагнення кожного, у школі панує відчуття єдності й спільної мети;

- індивідуальність: учасники шкільної спільноти відчують, що їх поважають, а їхні таланти, інтереси й потреби бачать і розуміють, їх заохочують поважати себе, власні цінності й бажання, страхи і тривоги;

- можливість: школа дає можливість здобути знання, необхідні для всіх, а також досягнути успіху у тому, що важливо саме для цього учня та учениці (Робінсон, 2018, с. 193).

Отже, в контексті сучасного бачення культури школи, мова іде саме про її демократичний прояв, маркерами чому є поцінування принципів демократії та прав людини:

- поваги до людської гідності;

- поваги до багатоманіття;

- рівних можливостей;

- мирного співіснування;

- участі кожного (Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства та прав людини, 2016, с. 13).

Демократична культура проявляється у демократичному врядуванні в школі у чотирьох ключових сферах:

- врядування, лідерство, управління і відповідальність перед громадою;

- ціннісно-орієнтована освіта;
- співпраця, комунікація та участь: конкурентноспроможність і самовизначеність школи;
- дисципліна учнів (*Демократичне врядування в школах, 2009, с. 15*).

На думку авторів посібника «Демократичне врядування в школах: навчання і життя в демократії» Е. Бекмен та Б. Траффорд, демократичне врядування має позитивне значення для школи, так як:

- зміцнює дисципліну (учні, яким довіряють і залучають до прийняття рішень, є відповідальніші);
- покращує навчання (учні, яким надається значна свобода вибору щодо того, що і як вивчати, яким чином вони будуть оцінені, мають менше проблем з неуспішністю і відсутністю мотивації);
- знижує рівень конфліктів (взаємоповага та взаєморозуміння можуть посприяти створенню більш комфортного та безпечного освітнього середовища у школі);
- робить школу конкурентноспроможною (шанобливе поводження з дітьми у школі може посприяти формуванню позитивного ставлення батьків до школи);
- забезпечує майбутнє існування стійких демократій (учні навчаються відповідальності за умови своєї реальної впливовості, яка пов'язана із справжньої участю в найважливіших питаннях їх освіти і повсякденного шкільного життя) (*Демократичне врядування в школах, 2009, с. 13-14*).

Сучасні тенденції розуміння сутності шкільної освіти, підходів до її здійснення, мети, завдань та прогнозованих результатів віднайшли своєвідображення у Концепції Нової Української школи, у Законі України «Про освіту» та Законі України «Про повну загальну середню освіту», в державних стандартах початкової та повної середньої освіти.

Так, зокрема, переосмислення культури сучасної школи у відповідності до Концепції Нової української школи має орієнтуватися на такі основоположні засади сучасної освіти:

- новий зміст, заснований на формуванні компетентностей та наскрізних умінь і навичок, необхідних для успішної самореалізації у суспільстві;
- дитиноцентризм, орієнтація на потреби учня в освітньому процесі;
- наскрізний процес виховання, який покликаний формувати

цінності;

- педагогіка партнерства (*Нова українська школа, 2016, с. 10, 14, 17, 19*).

Для реалізації вищезазначених ключових підходів Нова українська школа потребує вмотивованого вчителя: «До дітей має прийти людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його фахово викладає» (*Нова українська школа, 2016, с. 16*). Ця позиція була відображена у затвердженому 23 грудня 2020 року Міністерством розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства професійному стандарті за професіями

«Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». Так, до загальних компетентностей вчителя увійшли громадянська, соціальна, культурна, лідерська та підприємницька, а основна мета його професійної діяльності визначена як «організація навчання та виховання учнів під час здобуття ними повної загальної середньої освіти шляхом формування у них ключових компетентностей і світогляду на основі загальнолюдських і національних цінностей, а також розвитку інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, необхідних для успішної самореалізації та продовження навчання» (Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», 2020).

Слід зауважити, що особливу увагу в Концепції Нової української школи приділяється педагогіці партнерства (співробітництва), яка ґрунтується на принципах гуманізму і покликана розвивати демократичну культуру школи. В своїй основі педагогіка партнерства має спілкування, взаємодію та співпрацю між учителем, учнем та батьками як рівноправними учасниками освітнього процесу, об'єднаними спільними цілями та спільно відповідальними за результат (*Нова українська школа, 2016, с. 14*). З огляду на вищезазначене, основними орієнтирними розвитку культури демократії в школі є принципами педагогіки співробітництва. Такі, як повага до особистості, доброзичливість та позитивне ставлення, довіра у відносинах, діалог – взаємодія – взаємоповага, розподільне лідерство, соціальне партнерство (*Нова українська школа, 2016, с. 14*).



На нашу думку, задекларована в Концепції Нової української школи цінність культури демократії («Життя в Новій українській школі буде організовано за моделлю поваги до прав людини, демократії, підтримки добрих ідей» (*Нова українська школа, 2016, с. 19*)) стала певним викликом для шкіл щодо автентичності у поцінуванні демократії та прав людини.

Задля визначення рівня розвитку культури демократії в школі як організації загалом, та під час здійснення освітнього процесу в початковій ланці шкільної освіти зокрема, нами було проведено опитування 116 вчителів початкових класів закладів загальної середньої освіти Одеської області, яке полягало у здійсненні респондентами самооцінки певних аспектів власної професійної діяльності та життєдіяльності школи. Характеристика опитаних за класом викладання є досить рівномірною: 25,9% викладають в 1 класі, 23,3% – в 2 класі, 33,6% – в 3 класі, 17,2% – в 4 класі. Характеристика респондентів за досвідом педагогічної діяльності за новим Державним стандартом початкової школи розподілилася наступним чином: 0 років – 10,3%, 1 рік – 20,7%, 2 роки – 23,3%, 3 роки – 43,1%, 4 роки – 2,6%. За рівнем підтримки концептуальних засад Нової української школи вчителі початкових класів характеризуються наступним чином: повністю підтримують – 47,4%, частково підтримують – 50,9%, скоріш не підтримують, ніж підтримують – 0,9%, повністю не підтримують – 0,9%.

Про існування у школах Одеської області проблеми щодо поцінування принципів демократії та прав людини можуть свідчити дані, які містяться в табл.1.

З таблиці 1. бачимо, що близько третини респондентів зазначили про існування певних проблем із поцінуванням принципів демократії та прав людини в їхніх закладах освіти: про повне поцінування принципу поваги до людської гідності зазначило 75% респондентів, принципу поваги до різноманіття 79,9% респондентів, принципу рівних можливостей – 71,6% респондентів. Найбільш вразливим місцем для становлення демократичної культури Нової української школи стало поцінування мирного співіснування (69,8% – повністю підтримуються, 28,4% – частково підтримується, 0,9% – скоріш недотримується, ніж дотримується, 0,9% – повністю недотримується) та участі кожного (69% – повністю підтримуються, 28,4% – частково підтримується, 2,6% – скоріш недотримується, ніж дотримується).

Таблиця 1

**Поцінування принципів демократії та прав людини  
у школі (у відсотках)**

Принципи людини демократії та прав	Повністю підтримується	Частково підтримується	Скоріш недовтримується, ніж дотримується	Повністю недовтримується
Принцип гідності поваги до людської	75	22,4	2,6	0
Принцип поваги до різноманіття (недискримінації)	79,3	19,8	0,9	0
Принцип рівних можливостей	71,6	26,7	1,7	0
Принцип мирного співіснування (безконфліктності)	69,8	28,4	0,9	0,9
Принцип участі кожного	69	28,4	2,6	0

Підтвердженням існування проблеми щодо реалізації в школах принципу участі кожного можуть бути результати визначення рівня участі учнів у житті школи відповідно до Драмбини Харта (рис. 1). Так, значна кількість опитуваних стверджують, що для їхніх шкільних спільнот є притаманними домінуюча роль дорослих в ініціюванні та прийнятті рішень (33,6%), консультування та інформування учнів (23,2%), а також призначення та інформування учнів (10,3%). Також, не зважаючи на те, що у багатьох закладах освіти має місце спільне ухвалення рішень дорослих та дітей (21,6%) й ініціювання рішень учнівством (4,3%), однак існують школи, де участь учнів розглядається вчителями як маніпуляція (3,4%), декорування (2,6%) та для видимості (0,9%), що у відповідності до Драмбини Харта взагалі не є участю. Порівнюючи результати подібних опитувань вчителів та учнів, які проводилися впродовж останніх років в рамках діяльності Одеської обласної школи громадянської партисипації дітей та дорослих «УСі В ДІІ!», можемо стверджувати про значну відмінність між баченням ситуації педагогами та

учнівством щодо залученості учнів до життєдіяльності школи: результати опитувань учнів зазвичай демонструють значно нижчий рівень участі, який можна характеризувати як формалізм та імітацію участі здобувачів освіти.

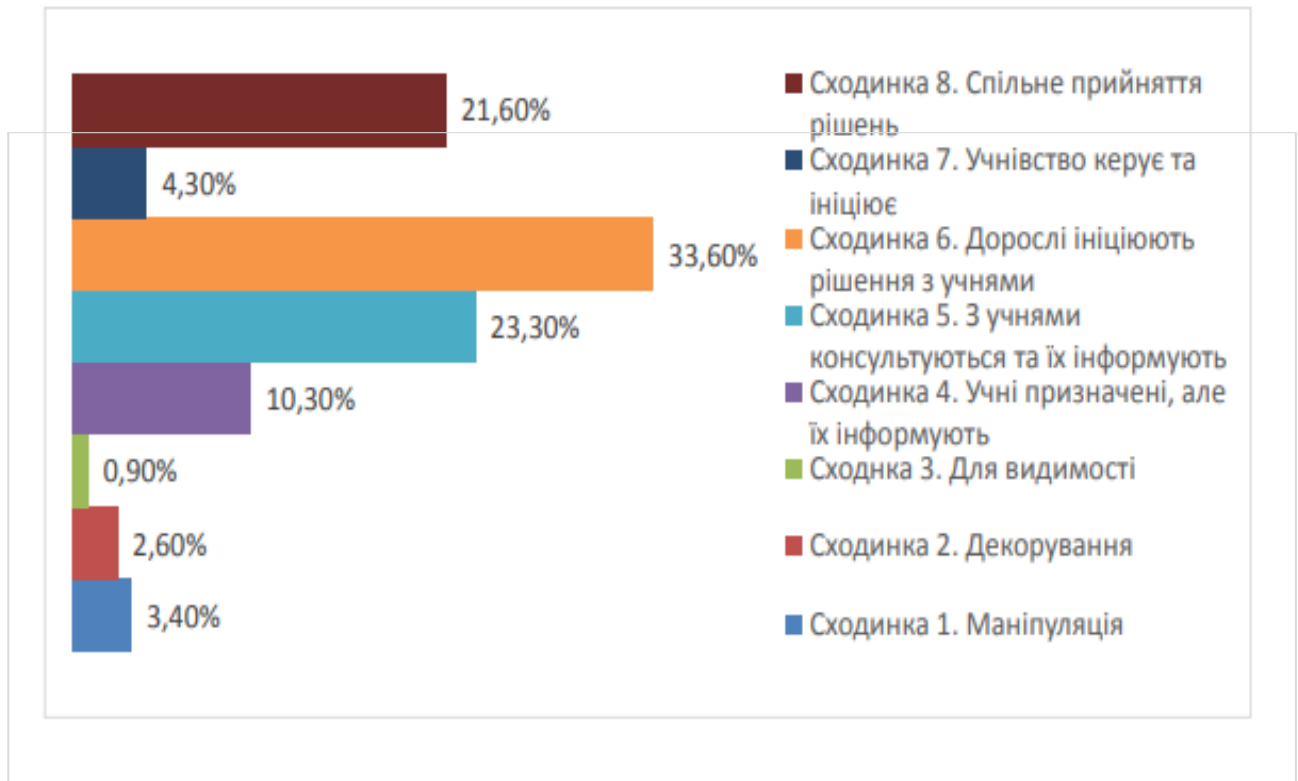


Рис. 1. Рівень участі учнів у житті школи відповідно до Драмбини Харта (у відсотках)

Отже, зважаючи на те, що принцип участі є ключовою цінністю демократії та прав людини загалом, і культури демократії школи зокрема, для розвитку спроможності учнів до демократичної участі слід особливу увагу приділити мотивуючому до участі навчання. І перший досвід демократичного лідерства базованого на участі, або партисипації, учні можуть і, у відповідності до концептуальних засад Нової української школи, мають отримувати в початковій школі, зокрема, через організацію освітнього процесу під час уроку.

## Демократичне лідерство у початковій школі: поцінування партисипації у класній спільноті

*Освіта – це не лише підготовка до того, що станеться згодом. Вона має допомагати людям давати собі раду в теперішній момент. Те, ким ми станемо завтра, залежить від того, що ми переживаємо тут і тепер.*

*К. Робінсон*

Концепція Нової української школи акцентує увагу на необхідності розвитку у школі культури (середовища), в якому поцінується командне демократичне лідерство.

Поняття лідерство не має однозначного трактування і в контексті нашого дослідження може розглядатися як «вміння передавати іншим людям розуміння їхньої цінності та потенціалу настільки чітко, що в них з'являється натхнення бачити їх у собі» (Кові, 2016, с. 65). Розробник програми розвитку лідерства у школі С. Кові розглядає два способи бути лідером:

- лідер самому собі (передбачає керування своїм життям, впевненість у собі, відповідальність за свій вибір, вчинки та долю, наявність чіткого плану та цілей, дисциплінованості у їх досягненні);
- лідер для інших (передбачає неформальне лідерство через обмін знаннями чи талантами у спосіб, який розширює спосіб мислення або таланти інших, надихання інших на те, щоб вони бачили та розкривали свій потенціал, керування групою на шляху досягнення значущої мети) (Кові, 2016, с. 65).

Вищезазначене актуалізує провідну роль демократичного лідерства, яке базується на тріаді навичок емоційного інтелекту: командній роботі і співпраці, врегулюванні конфліктів та впливовості (Гоулман, 2020, с. 87), - для розвитку групової динаміки у класних спільнотах. Так, характеристиками демократичного лідерства є високий ступінь делегування повноважень, який «передбачає процес прийняття спільного рішення і обумовлює необхідність наявності високого ступеня відкритості та довіри лідера до своїх послідовників» (Гриньова, 2021, с. 58).

Однією із ключових цінностей демократичного лідерства є участь, або партисипація (з англ. to participate – бути частиною чогось, брати участь). У нашому дослідженні ми

притримуватимемося трактування поняття «партисипація» як: «бути задіяним у чомусь, вирішувати поставлені завдання та розділяти або брати на себе відповідальність» (*Скажи своє слово! Посібник з Переглянутої Європейської хартії про участь молодих людей у місцевому та регіональному житті, 2016, с.11*).

Акцентуючи увагу на необхідності залучення учнівства до лідерства у школі, С. Кові виокремлює три шляхи досягнення цієї мети: наділяти учнів обов'язками лідера і відповідальністю, цінувати їхню думку, допомагати учням знайти свій голос (*Кові, 2016, с. 97*).

Реалізація амбітної цілі щодо розвитку спроможності учнів до демократичного лідерства стане можливою завдяки підтримуючому та мотивуючому до партисипації навчанню через участь на трьох рівнях:

- клас – освітній процес (навчання через участь: розвиток демократичної атмосфери на уроці);
- школа – врядування (управління через участь: активізація діяльності учнівського самоврядування);
- громада – позакласна діяльність (громадянська проактивність через участь: реалізація учнівських партисипативних ініціатив/проектів на рівні школи та громади) (*Гриньова, 2020, с. 280*).

Слід відмітити, що будь-яка діяльність, що передбачає участь дитини повинна відповідати принципам безпеки, поваги та недискримінації. Ефективність, етичність та змістовність участі дитини може бути повністю забезпечена шляхом дотриманням практичних стандартів участі дітей, а саме: етичний підхід: прозорість, чесність та підзвітність; участь дітей є актуальною і добровільною; сприятливе для дітей середовище; рівність можливостей; персонал дієвий та впевнений у собі; участь сприяє безпеці та захисту дітей; забезпечення подальшого спостереження та оцінки (*Practice Standards in Children's Participation, 2005, с. 4*).

Стандарти мають розглядатись в контексті основних принципів Конвенції ООН про права дитини: кожна дитина має право на участь без будь-якої дискримінації; участь має сприяти забезпеченню інтересів дитини, її фізичному, розумовому, духовному, моральному і соціальному розвитку; участь має сприяти реалізації права вільно висловлювати погляди з усіх питань, що торкаються дитини, причому поглядам дитини має приділятися належна увага згідно з її віком і зрілістю; кожна дитина має право на захист від будь-яких проявів фізичного і психологічного насильства, образи чи зловживань,

недбалого поводження та експлуатації (*Конвенція ООН про права дитини, 1989*).

На нашу думку, ігнорування практичних стандартів участі дітей у школі може призвести до практики маніпулювання дитиною або ж позбавлення її реальної можливості висловитись. Тож, вважаємо, що важливим фактором у формуванні спроможності учнів до демократичного лідерства, основи якої закладаються саме у початковій школі, є автентичність педагогів у поцінуванні цінностей, притаманних демократичному суспільству, зокрема цінності партисипації.

У рамках нашого дослідження завданням було виявити ставлення вчителів початкових класів закладів загальної середньої освіти Одеської області щодо залученості учнів початкових класів у життєдіяльність школи (табл. 2) та до організації освітнього процесу під час уроку (табл. 3).

*Таблиця 2*

**Залученість учнів початкових класів  
у життєдіяльність школи (у відсотках)**

<b>Сфери життєдіяльності школи</b>	<b>Залученість учнів початкової школи</b>	
	<b>Як має бути?</b>	<b>Як є?</b>
<b>Організація роботи школи</b>		
час початку перших уроків	24,1	17,2
меню їдальні	47,4	30,2
участь школи у соціальних акціях	44	42,2
вибір місця для шкільної екскурсії	67,2	58,6
зміни до статуту школи	9,5	6
гардеробні правила	25,9	25,9
правила користування спортивним майданчиком / злом	38,3	32,8
правила співпраці вчителів та батьків	26,7	20,7
тривалість перерв	19,8	12,9
спосіб святкування місцевих, шкільних подій	56	35,3
урочистості, шкільні заходи	60,3	41,4

правила батьківської ради	9,5	5,2
вибір педагога, що підтримує учнівське самоврядування	2,6	0,9
як витрачаються кошти батьківської ради	7,8	4,3
регламент учнівського самоврядування	28,4	16,4
<b>Організація навчального процесу</b>	Як має бути?	Як є?
вибір підручника та навчальної програми	15,5	10,3
правила оцінювання під час уроків	19,8	20,7
вибір навчальних методів	33,6	30,2
форми домашнього завдання	55,2	43,1
вибір місця для проведення уроків поза школою	62,1	49,1
відбір тем для навчальних проєктів учнів	69	52,6
запрошення батьків як експертів на уроки	30,2	14,7
організація позакласних освітніх проєктів	55,2	42,2
відвідування роботи батьків	24,1	7,8
наукові заходи	45,7	28,4
<b>Організація шкільного простору</b>	Як має бути?	Як є?
розміщення парт у класах	57,8	53,4
підготовка місць для спільного проведення часу учнями	80,2	64,7
створення можливостей для інтеграції учнів з різних класів	20,7	19,8
забезпечення місця для комфортної розмови між батьками та вчителем	19,8	13,8
вигляд та облаштування навчальних кабінетів	50,9	30,2
вигляд та облаштування коридорів	35,3	16,4
Вигляд, облаштування території біля школи	42,2	18,1
спосіб використання приміщень	11,2	11,2
простір для відпочинку	87,1	70,7

Порівняння результатів опитування вчителів початкових класів (як має бути і як є) щодо залучення учнів початкових класів у життєдіяльність школи (табл. 2) свідчить про те, що існує певна розбіжність між задекларованими педагогами широкими можливостями учнів початкової школи брати участь у певних сферах життєдіяльності закладу освіти і відсутністю такої практики в реальності. Так, щодо залучення учнів початкових класів до організації роботи школи опитані педагоги початкових класів найбільше вбачають такі можливості: 67,2% – вибір місця для шкільної екскурсії (58,6% – практично реалізується), 60,3% – урочистості, шкільні заходи (41,4% – практично реалізується), 56% – спосіб святкування місцевих та шкільних подій (35,3% – практично реалізується); щодо залучення у вирішення питань, які стосуються дидактики/навчання: 69% – відбір тем для навчальних проєктів учнів (52,6% – практично реалізується), 62,1% – вибір місця для проведення уроків поза школою (49,1% – практично реалізується), 55,2% – форми домашнього завдання (43,1% – практично реалізується), 55,2% – організація позакласних освітніх проєктів (42,2% – практично реалізується); щодо залучення до організації простору: 87,1% – простір для відпочинку (70,7% – практично реалізується), 80,2% – підготовка місць для спільного проведення часу учнями (64,7% – практично реалізується), 57,8% – розміщення парт у класах (53,4% – практично реалізується).

Результати опитування вчителів початкових класів щодо розвитку демократичної атмосфери у класі (табл. 3) демонструють нерівномірність цього процесу у відповідності до певних її складових (Голлоб, 2012, с. 69).



Таблиця 3

## Розвиток демократичної атмосфери у класі (у відсотках)

I етап	II етап	III етап
Вчитель скорочує використання виключно авторитарних висловлювань	Вчитель розвиває звичку використання виразів, які потребують зворотного зв'язку	Взаєморозуміння між учнями і вчителем
3,4	16,4	80,2
Вчитель дає пояснення вибору тематики і відповідних матеріалів	Вчитель пропонує альтернативні теми і навчальні матеріали	Спільне планування уроку учнями та вчителем
30,2	45,7	24,1
Вчитель пояснює учням мету навчання	Вчитель представляє учням альтернативні навчальні цілі	Спільне визначення навчальних цілей учнями і вчителем
24,1	22,4	53,4
Вчитель дає пояснення вибору методів викладання	Вчитель представляє альтернативний вибір викладацьких методів	Спільне визначення викладацьких методів учнями і вчителем
30,2	32,8	37,1
Вчитель дає пояснення, як він оцінює навчальні досягнення учня	Вчитель пояснює проблеми оцінювання	Самооцінювання учнів
44	12,9	41,1
Введення в демократичні методи вирішення протиріч	Вчитель припиняє використання авторитарних методів у вирішенні конфліктів	Вирішення протиріч шляхом співробітництва і комунікації
12,9	9,5	77,6
Вчитель пояснює принципи організації роботи в класі	Пропозиції учнів щодо організації роботи беруться до уваги	Учні беруть участь у розробці принципів організації роботи в класі
20,7	37,9	41,4

Якщо спиратися на максимальні показники по кожній складовій демократичної атмосфери у класі, то загальний її портрет, як видно з таблиці 3, буде таким: взаєморозуміння між учнями і вчителями (80,2%), вчитель пропонує альтернативні теми і навчальні матеріали (45,7%), спільне визначення навчальних цілей учнями і вчителями (53,4%), спільне визначення викладацьких методів учнями і вчителем (37,1%), вчитель дає пояснення, як він оцінює навчальні досягнення учня (44%), вирішення протиріч шляхом співробітництва і комунікації (77,6%), учні беруть участь у розробці принципів організації роботи в класі (41,4 %). Найбільших результатів щодо розвитку демократичної атмосфери у класі вчителі початкових класів досягли за таким напрямком, як спілкування між учнями і вчителем (вчитель скорочує використання виключно авторитарних висловлювань – 3,4%, вчитель розвиває звичку використання виразів, які потребують зворотного зв'язку – 16,4%, взаєморозуміння між учнями і вчителем – 80,2%). Найбільш вразливим місцями щодо розвитку демократичної атмосфери у класі є оцінювання (вчитель дає пояснення, як він оцінює навчальні досягнення учня – 44%, вчитель пояснює проблеми оцінювання – 12,9%, самооцінювання учнів – 41,1%).

У контексті демократичної культури відносин у школі та класі актуальним для вчителів початкових класів є переосмислення питань дисципліни і порядку у класній спільноті. Так, ключовими тезами, які потребують переосмислення вчителями і викликають у них багато занепокоєнь з цього приводу є:

- порядок необхідний за будь-яких обставин;
- обмеження у формі правил необхідні;
- учні мають брати участь у створенні та застосуванні правил;
- класна спільнота не може функціонувати без взаємної довіри і поваги;
- командний дух має замінити конкуренцію у класній спільноті;
- дружня атмосфера у класній спільноті є життєво необхідною;
- групова комунікація – невід'ємна частина демократичних класних спільнот;
- учні мають заочуватись до досліджень чогось нового та вчитися на помилках інших;
- у рамках існуючих обмежень має існувати можливість для розвитку свободи;

- дисципліна і порядок будуть охочіше прийматися і дотримуватись, якщо вони допомагатимуть учням самовиражатись (Голлоб, 2012, с. 67).

Зважаючи на важливість розвитку демократичного лідерства у початковій школі через практику участі у класі, на особливу увагу заслуговує потреба критичної оцінки вчителями початкових класів власного стилю педагогічного спілкування та практики управління класом. Так, К. Робінсон зазначає, що вчителі, виконуючи різні ролі, мають спрямовувати свою діяльність на досягання трьох основних цілей:

- натхнення: вчителі надихають учнів своєю любов'ю до предмету й спонукають їх досягти висот;

- упевненість: вчителі допомагають учням набутти вмінь і поглибити знання, які зроблять їх упевненими в собі, самостійними людьми, які надалі вдосконалюватимуть свої вміння;

- творчість: вчителі діють учням змогу експериментувати, досліджувати, ставити запитання й розвивати навички та схильність до нестандартного мислення (Робінсон, 2018, с. 129).

На необхідність переосмислення ролі вчителя в контексті демократії зосереджують нашу увагу міжнародні освітні експерти в галузі освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини Р. Голлоб, П. Крапф та В. Вайдінгер. У навчально-методичному посібнику «Навчаємо демократії: базові матеріали з освіти для демократичного громадянства та прав людини для вчителів» вони зазначають, що на ефективність умов навчання та викладання впливають такі чинники:

1. Взаємини та комунікація в класі (взаєморозуміння, рівні стосунки, відсутність дискримінації у спільному навчанні, знайомство з іншими людьми, дружнє вербальне і невербальне спілкування, прийняття інших перспектив і точок зору, сприйняття себе і сприйняття інших).

2. Атмосфера запобігання конфліктів (спільна відповідальність, співпраця яка базується на соціальному навчанні, правилах та угодах, метакомунікації та метавзаємодії, обмеженнях та зміцненні).

3. Освітні методи (завдання, направлені на вирішення конфліктів, інтерактивні вправи, дискусії у колі, співпраця як керівний принцип зміни особистої поведінки, заохочувальний зворотній зв'язок, індивідуальна відповідальність, відсутність будь-яких проявів дискримінації та цькування)(Голлоб, 2012, с. 66).

Демократизація шкільної культури спонукає вчителів поступово розвивати стиль управління класом, оснований на якісних міжособистісних стосунках. У цьому контексті особливої ваги набувають соціальні навички вчителя щодо організації класу в демократичний спосіб, таких, як демократичне лідерство в дусі відданості та поваги, побудова взаємин, основана на емпатії, прихильності та доброзичливому схваленні (Голлоб, 2012, с. 66).

Освітні експерти С. Гарт та В. Годсон у своїй праці «Клас без провини: інструменти для розв'язання конфліктів і сприяння розвитку міжособистісного інтелекту» пропонують чотири стилі управління класом: авторитарний, ліберальний, авторитетний та міжособистісний (табл. 4), які базуються на двох способах використання вчителем влади у класі: влада над іншими (найбільш притаманна авторитарному стилю) та влада разом з іншими (найбільш притаманна міжособистісному стилю) (Гарт, 2020, с. 26-28).

У ході нашого дослідження вчителям початкових класів було запропоновано здійснити самооцінку за двома із зазначених у таблиці 4 позиціями, які визначають стиль управління класом (встановлення правил та ухвалення рішень), і прояви яких найлегше можна фіксувати під час спостережень у ході здійснення супервізії або сертифікації.

Таблиця 4

**Стилі управління класом за С. Гарт та В. Годсон**

<b>Авторитарний</b>	<b>Ліберальний</b>	<b>Авторитетний</b>	<b>Міжособистісний</b>
Цінує правила, повагу до авторитету, слухняність	Цінує потребу учнів у вільному вираженні і виборі	Цінує високу успішність, послідовність, структуру, вибір учня	Однаково цінує потреби учителя і учнів
Учитель встановлює правила	Учні встановлюють правила	Учитель встановлює правила	Взаємне встановлення цілей
Учитель ухвалює рішення	Учні ухвалюють рішення	Учитель ухвалює рішення	Спільне ухвалення рішень

Вказівки і вимоги. Застосування влади з метою покарання	Діалог і вимоги. Коливання між застосуванням влади з метою покарання та з метою захисту	Діалог та очікування. Помірне застосування влади з метою покарання	Діалог на основі поцінування міжособистісних стосунків. Використання влади лише з метою захисту
Виховує страх перед нав'язаною каральною дисципліною	Пропонує свободу з малою часткою дисципліни або взагалі без неї	Підтримує пошук дисципліни ззовні	Сприяє впевненості у собі та самодисципліні

Наочні результати самооцінки вчителів початкових класів за способами встановлення правил в класній спільноті подано в діаграмі (рис. 2).

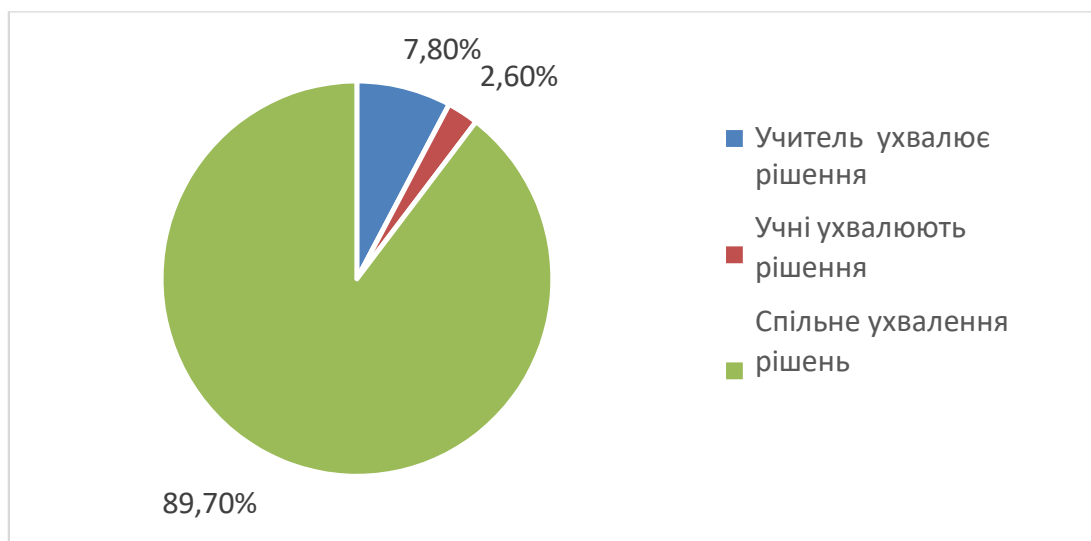


Рис. 2. Встановлення правил в класній спільноті (у відсотках)

Як видно з діаграми, більшість опитаних вчителів початкових класів практикує спільне встановлення правил (89,7%), однак окремі респонденти стверджують, що правила встановлює вчитель (7,8%) або учні (2,6%).

Наочні результати самооцінки вчителів початкових класів за способами прийняття рішень у класній спільноті подано в діаграмі (рис. 3).



Рис. 3. Прийняття рішень в класній спільноті (у відсотках)

Діаграма демонструє, що переважна більшість опитаних практикує спільне встановлення правил (92,2%), і лише 5,2% зазначили, що правила встановлює вчитель, а 2,6% - учні.

Таким чином, на основі самооцінки вчителів початкових класів за способом ухвалення рішень та способом встановлення правил у класній спільноті, можемо зробити висновки, що переважній більшості з них є притаманний міжособистісний стиль управління класною спільнотою.

Враховуючи те, що мова організації є складовою її культури, а мова вчителя є ознакою його стилю педагогічного спілкування, для уточнення властивого вчителям початкових класів стилю управління класом та виявлення домінантних способів використання влади, в ході нашого дослідження респондентам було запропоновано визначитися із висловами, які є їм найбільш притаманними (табл.5).

Як бачимо з таблиці 5, за результатами відповідей респондентів можемо стверджувати про те, що більшість вчителів початкових класів характеризуються використанням влади «разом з», яка є ознакою демократичного лідерства. Так, найбільш притаманними для них є фрази: «Я щасливий/а, коли ми працюємо разом» (88,8%), «Будь ласка, допоможи мені зрозуміти, що ти маєш на увазі?» (73,3%), «Я хочу почути, як тобі така думка» (72,4%).

Зауважимо, що вибір способу використання влади вчителем у класі є важливим з огляду на те, що учні переймають тактику вчителя і використовують її зі своїми однокласниками та друзями, а також беруть за основу для взаємодії з членами сім'ї та побудови майбутніх взаємин (Гарт, 2020, с. 30). Тому С. Гарт та В. Годсон наголошують

на необхідності вибору вчителем влади разом із іншими, тобто співпраці: «там, де немає єдності в роботі класу – у взаємному ухваленні рішень, постановці завдань та розв'язанні проблем, – можна очікувати наступних природних наслідків: страху, опору, суперечок, скривджених почуттів, битв характерів та інших форм конфлікту на додачу до розрахунку на покарання та винагороду» (Гарт, 2020, с. 31).

Таблиця 5

**Вирази влади «над» та «разом з» (у відсотках)**

<b>Вирази влади «над»</b>	<b>%</b>
Ви повинні зробити це просто зараз! Якщо ви не ..	0,9
Не змушуйте мене просити вас ще раз!	3,4
Ви мусите робити те, що вам кажуть.	0
Я знаю, що це вам нецікаво або неважливо, але ви повинні.	4,3
Скільки разів я мушу повторювати?	0,9
Якщо ти продовжиш говорити зі мною таким тоном, я відправлю тебе до директора.	0,9
<b>Вирази влади «разом з »</b>	<b>%</b>
Я хочу знайти рішення, яке працює для всіх.	49,1
Я щасливий/а, коли ми працюємо разом.	88,8
Я хочу почути, як тобі така думка.	72,4
Мені цікаво, що вам потрібно саме зараз.	53,4
Чи хочете ви ?	41,4
Будь ласка, допоможи мені зрозуміти, що ти маєш на увазі?	73,3
Мені цікаво, що вам спадає на думку, коли ви чуєте, що я кажу?	50,9
Я б хотів/ла розповісти вам, що мене не/влаштовує в цій ситуації.	49,1

З огляду на вищезазначене, ми вважали за необхідність з'ясувати думки вчителів початкових класів з приводу того, яким має бути сучасний вчитель в контексті демократизації освітнього процесу

у школі загалом, та у класі зокрема. Респондентам було запропоновано перелік тверджень та характеристик, притаманних авторитарному чи демократичному стилю педагогічного спілкування й управління освітнім процесом (Голлоб, 2012, с. 68), з якого вони мали обрати ті, які, на їхню думку, мають характеризувати сучасного вчителя (табл. 6).

З таблиці 6 бачимо, що характеристики, які притаманні авторитарному стилю, практично не привернули увагу респондентів. Серед тверджень та характеристик, які притаманні демократичному стилю, першочергово вчителі початкових класів обирали такі: дружній тон (90,5%), підтримка і допомога (90,5%), «Давайте це обговоримо!» (86,2%), заохочення до дії (85,3%), налаштування на партнерство (83,6%). Не зважаючи на те, що частка вчителів, які визначили сучасного вчителя як лідера, є досить незначною (22,4%), однак на основі домінуючих характеристик, обраних респондентами, все-таки можна стверджувати, що сучасний вчитель, на їхню думку, має бути демократичним лідером.

Таблиця 6

### Портрет сучасного вчителя (у відсотках)

Авторитарний стиль	%	Демократичний стиль	%
правитель	0	лідер	22,4
суворий тон	0,9	дружній тон	90,5
наказ	3,4	запрошення, прохання	64,7
влада	0	вплив	17,2
тиск	0	пропозиція	59,5
вимога підпорядкування	4,3	налаштування на партнерство	83,6
нав'язування завдань	0,9	висування ідей	46,6
Домінування критики	2,6	заохочення до дії	85,3
часті покарання	0,9	Підтримка і допомога	90,5
«Говорю вам!»		«Давайте це обговоримо!»	86,2
«Робіть так, як вам говорять!»	1,7	«Я роблю пропозицію та допомагаю у вирішенні»	64,7
Виняткова ідповідальність за групу	6,9	«Загальна відповідальність та обов'язок всередині групи»	30,2



Отже, потреба у розвитку демократичного лідерства у початковій школі обумовлює необхідність прийняття вчителем Нової української школи цінності партисипації як ключової засади партнерства, що допоможе відчуті і сформулювати мету навчання, обрати способи і матеріали, які найкраще сприятимуть досягненню поставленої мети. Таким чином, вищезазначене актуалізує власне позиціонування вчителя як демократичного лідера у класній спільноті та обумовлює необхідність розвитку його громадянської, соціальної, культурної, підприємницької та лідерської компетентностей як однієї із умов ефективної професійної діяльності в контексті сучасних освітніх реалій.

### **Висновки**

В умовах становлення Нової української школи особлива увага приділяється проблемі розвитку демократичної культури школи, яка покликана створити сприятливе освітнє середовище для досягнення ключової мети шкільної освіти – плекання випускника Нової української школи – особистості, інноватора та патріота, людини, яка стане успішною у житті, лідером для себета для інших, і сприятиме своєю діяльністю демократичному розвитку українського суспільства й економічному благополуччю нашої держави.

Не зважаючи на те, що впровадження Нової української школи триває вже декілька років і незабаром випускники початкової школи стануть учнями середньої школи, дискусія серед освітян та широкого кола громадськості щодо демократизації культури школи загалом, і освітнього процесу зокрема, залишається гострою.

На основі теоретичного аналізу, доведено, що на сучасному етапі демократична культура школи, тобто культура участі, партнерства і співробітництва, на міжнародному рівні і в українському контексті розглядається як ключова умова для підвищення якості освітнього процесу та досягнення навчальних результатів, і саме тому культура школи є одним із об'єктів змін в рамках здійснення освітніх реформ.

Охарактеризовані основні переваги від впровадження демократичного врядування в школі, зокрема, щодо зміцнення дисципліни, покращення навчання, зниження рівня конфліктів, розвитку конкурентоспроможності школи та формування культури демократії у здобувачів освіти як передумови розвитку стійких демократичних спільнот.

З'ясовано, що найбільш проблемним місцем у функціонуванні шкільних спільнот за моделлю поваги до прав людини та демократії є дотримання принципу мирного співіснування та принципу участі кожного, причиною чого може бути домінуюча роль педагогів в ініціюванні та прийнятті рішень.

Розглядаючи початкову школу як першооснову для набуття здобувачами освіти досвіду демократичного лідерства:

- доведено існування значної розбіжності між декларуванням залученості учнів початкової школи до різних сфер життєдіяльності закладу

освіти і реальною практикою на рівні шкільної та класної спільнот;

- виявлені особливості розвитку демократичної атмосфери у класних спільнотах початкової школи та обґрунтована необхідність переосмислення вчителями початкових класів питань організації освітнього процесу задля ефективного впровадження ключових засад дитиноцентризму, педагогіки партнерства та виховання на цінностях;

- визначено, що за стилем управління класною спільнотою переважна більшість вчителів початкових класів характеризується міжособистісним стилем педагогічного спілкування та демократичним лідерством у здійсненні організації освітнього процесу під час уроку.

Результати дослідження свідчать, що на становлення культури демократії, а отже, демократичного лідерства, в Новій українській школі основний вплив має автентичність вчителя у пошануванні партисипації як ключової засади партнерства і основного принципу прав людини та демократії. В цьому напрямку можна спостерігати позитивні тенденції в початковій школі, які мають можливість бути закріпленими в ході здійснення наступних етапів реформи загальної середньої освіти.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у визначенні та обґрунтуванні впливу післядипломної педагогічної освіти вчителів початкових класів на розвиток їхньої вмотивованості та здатності до демократичного лідерства у професійній діяльності.

## Список використаних джерел

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи: Концепція Нової української школи, ухвалена рішенням колегії МОНУ від 27 жовтня 2016 р. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
2. COUNCIL RECOMMENDATION of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7) (дата звернення 26.02.2021).
3. The Future of Jobs. Report 2020. October 2020. World Economic Forum. URL: [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2020.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf).
4. Робінсон, Кен, Ароніка, Лу. Школа майбутнього. Революція у вашій школі, що назавжди змінить освіту: пер. з англ. Львів, 2018. 256 с.
5. Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission of Education for the Twenty-first Century. November 1991. URL: [https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/%5BENG%5D%20Learning\\_0.pdf](https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/%5BENG%5D%20Learning_0.pdf).
6. Расфальд М., Брайденбах Ш. Школа на старті. Мотивація до дії: пер. з англ. Львів, 2018. 136 с.
7. Салберг П. Фінські уроки 2.0: Чого може навчитися світ з освітніх змін у Фінляндії: пер. з англ. Харків, 2017. 240 с.
8. Кові С., Кові Ш., Самерз М. та ін. Лідер у мені. Формування культури лідерства у школах світу: пер. з англ. Київ, 2016. 248 с.
9. Карамушка Л., Шевченко А. Організаційна культура загальноосвітніх навчальних закладів: науково-методичний посібник. Біла Церква, 2013. 104 с.
10. Базелюк В. Шляхи формування організаційної культури ЗНЗ. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. № 3. URL: <http://tme.uomo.edu.ua/docs/3/10bazocs.pdf>.
11. Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства та прав людини: Хартія для кожної людини. URL: [https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?doc\\_umentId=0900001680699628](https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?doc_umentId=0900001680699628).
12. Бекман Е., Траффорд Б. Демократичне врядування в

школах: посібник: пер. з англ. Київ, 2009. 100 с.

13. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». Наказ міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23 груд. 2020 р. № 2736. URL : <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>.

14. Гоулман Д., Бояціс Р., Маккі Е. Емоційний інтелект лідера: пер. з англ. Київ, 2020. 288 с.

15. Гриньова М. Демократичне лідерство у спільноті учнівської молоді засобами партисипативного проєктування. *Стан освітнього процесу в умовах викликів сьогодення*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Дніпро, 12 лют. 2021 р., Дніпро, 2021. С. 57-60.

16. Скажи своє слово! Посібник з Переглянутої Європейської хартії про участь молодих людей у місцевому та регіональному житті. Біла Церква, 2016. 142 с.

17. Гриньова М. Партисипація учнівської молоді як «профорієнтація» громадян. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку*: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Одеса, 14 трав. 2020 р., Одеса, 2020. С. 279-282.

18. Practice Standards in Children's Participation. URL: <https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/3017.pdf>.

19. Конвенція ООН про права дитини: редакція зі змінами, схваленими резолюцією 50/155 Генеральної Асамблеї ООН від 21 груд. 1995 р.: офіційний переклад. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text).

20. Голлоб Р., Крапф П. та ін. Навчаємо демократії: базові матеріали з освіти для демократичного громадянства та прав людини для вчителів: пер. з англ. Київ, 2012. 164 с.

21. Гарт С. Годсон В. Клас без провини: інструменти для розв'язання конфліктів і сприяння розвитку міжособистісного інтелекту: пер. з англ. Харків, 2020. 256 с.

**Оксана Кузнєцова,**  
кандидат психологічних наук, доцент,  
ІЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ АДАПТИВНОСТІ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

***Анотація.** В публікації висвітлено результати теоретико-емпіричного дослідження співвідношення адаптивності і психологічного благополуччя, аналізу особливостей освітнього середовища сучасної початкової школи в контексті розвитку адаптивності учасників освітнього процесу. Адаптивність розглядається як стійка властивість особистості, здатність до внутрішніх (внутрішньоособистісних) і зовнішніх (поведінкових) перетворень, перебудов, спрямованих на збереження або відновлення рівноважних взаємин з мікро- і макросоціальним середовищем при змінах в його характеристиках. На основі аналізу структурно-функціональних параметрів адаптивності виокремлюються наступні її рівні: 1) формально-динамічний; 2) змістовно-особистісний; 3) соціально-імперативний. Кожен з рівнів містить компоненти, що відповідають психологічній природі властивості, відображають специфічні її аспекти і одночасно організовані у цілісну систему, функцією якої є забезпечення досягнення збалансованих взаємин особистості з середовищем в нестабільних умовах на основі внутрішніх та зовнішніх (поведінкових) змін. В результаті емпіричного дослідження, проведеного за допомогою Тест – опитувальника соціальної адаптивності (О. П. Саннікова, О. В. Кузнєцова) та опитувальника "Шкали психологічного благополуччя" К. Ріфф, встановлено, що показники адаптивності та психологічного благополуччя достатньо тісно взаємопов'язані, знаходяться у прямій залежності. Розбудова сучасної початкової школи, орієнтованої на цілеспрямоване формування психологічного благополуччя особистості в умовах освітнього середовища, передбачає створення психолого-педагогічних умов розвитку адаптивності учасників освітнього процесу. Розглядаються особливості освітнього середовища сучасної початкової школи (фізична, соціально-психологічна та дидактична складові), організація яких за параметрами мобільності, гнучкості,*

*динамічності й, одночасно, безпечності, сприяє активізації функціонування адаптивності, розвитку компонентів її вищих рівнів (змістовно-особистісного, рівню індивідуального досвіду, соціально-імперативного). При цьому кожна зі складових освітнього середовища (за умов відповідної організації) більшою мірою сприяє активізації певних функцій адаптивності: фізичне середовище – прояву ресурсної функції, соціально-психологічне – захисній, кон'юнктивній, поведінково-моделюючій, стабілізуючій функціям, дидактичне середовище - трансформуючій функції. В цілому, з'ясовано, що розвитку адаптивності учасників освітнього процесу сприяє організація освітнього середовища за принципом діалогічності (інтерактивності у взаємодії).*

**Ключові слова:** *адаптивність, структура і функції адаптивності, розвиток адаптивності, психологічне благополуччя, освітнє середовище, початкова школа, Нова українська школа*

## **Вступ**

Докорінні трансформації сучасного світу, викликані як досягненнями науково-технічного прогресу, так і змінами у сфері суспільної свідомості, передусім пов'язаними з домінуванням гуманістичної парадигми, утвердженням цінностей духовності людини, її особистісного розвитку, зумовили необхідність реформування освіти. Це завдання національна система освіти кожної держави вирішує у свій спосіб, враховуючи історичні, соціокультурні, економічні, політичні передумови, проте є спільні орієнтири освітніх змін у модерних країнах: демократизація, гуманізація, людиноцентризм, спрямованість на сталий розвиток та підготовку людини до життя у непередбачуваному, невизначеному, швидкоплинному, непрогнозованому майбутньому. Освітні трансформації розглядаються як відповідь на виклик системних змін сучасного світу і нової реальності постійних змін, яка вже стала феноменом ХХІ століття.

В цих умовах особливого значення набуває питання розвитку в освітньому процесі адаптивності особистості як властивості, що забезпечує ефективну взаємодію людини з постійно змінюваним середовищем. Людині необхідно, переживаючи зміни і змінюючись, тримати баланс з оточенням, з середовищем, вміти зв'язувати минуле і майбутнє, врегульовувати власні стани і бути відкритим до новизни. Це найважливіша умова розвитку особистості, реалізації її

результативної діяльності, збереження фізичного та психічного здоров'я людини. Адаптивність виступає як найбільш узагальнений психологічний чинник, що забезпечує баланс у системі взаємодії «особистість – середовище» універсально, тобто в будь-яких адаптаційних ситуаціях, незалежно від конкретного виду діяльності, характеристик групи, сформованих обставин, подій та етапу самого процесу адаптації тощо. Отже, адаптивність визначає можливість особистості пристосовуватися до змін і діяти ефективно в високо динамічному середовищі, зберігаючи внутрішню стійкість і збалансованість у взаємодії з ним.

У психологічній науці явище адаптивності розглядається в зв'язку з дослідженням проблем адаптації особистості в контексті загальної психології (Ю. О. Олександровський, Б. Г. Ананьєв, О.Г.Асмолов, Ф. Б. Березін, О.Н.Жмиріков, О. В. Кузнєцова, В.І.Лебедеєв, О. М. Леонтєєв, О. В. Лібін, С.Д. Максименко, А.А.Налчаджян, В. В. Очеретяний, В. А. Петровський, С.Т.Посохова, В. І. Розов, С. Л. Рубінштейн, О. П. Саннікова, І.М.Сімаєва; А. Басс, Р. Лазарус, Р. Плучік, Р. Пломін та ін.); психології особистості (А.Адлер, Г. Айзенк, А. Бандура, Дж. Келлі, А. Маслоу, Г. Олпорт, К.Роджерс, Б. Ф. Скіннер, В. Франкл, З.Фрейд, Е. Фромм, Х.Хартманн, К. Хорні, К. Г. Юнг та ін.); психології розвитку (Г.О.Балл, Л. С. Виготський; Дж. Боулбі, Е.Еріксон, М. Ейнсворт, Д.Палмер, Ж. Піаже та ін.); соціальної психології (А. О. Алдашева, Г. М. Андрєєва, М. І. Бобнєва, О.Д.Літвиненко; А.Фернхем,, Л.Філіпс, П. Хейвен та ін.); психології праці (О. Г. Маклаков, А.В.Махнач, В. В. Попков, Л.С.Скрипко, І. В. Соловійов, Н. В. Ядов та ін.); педагогічної психології (І. М. Владимірова, Ю. М. Десятникова, В. Г. Зубченко, Л.О.Кіяшко, В. І. Натаров, О. С. Солодухова, О.Я.Чебикін, А.В.Фурман, В. С. Штифурак та ін.).

Останніми роками у прикладній площині зростає інтерес до адаптивності як властивості особистості, що особливо важлива для досягнення успіху у професійному та особистому житті сучасної людини. В популярній літературі адаптивність розглядається як «м'яка або гнучка навичка» (softskills) (*8 головних soft skills у майбутньому*, 2020). У сфері коучінгу та бізнес-консультування використовується термін «адаптивний інтелект» (AQ), який позначає готовність вчитися новому і швидко пристосовуватися до змін. Саме ця властивість визначається як найбільш затребувана з боку роботодавців в ХХІ столітті (*Что такое адаптивный интеллект и*

*почему это главный навык будущего, 2020).*

Отже, тенденції розвитку сучасного суспільства і модернізації освіти, стан наукового вивчення проблеми адаптивності особистості, затребуваність розробок щодо розвитку цієї властивості у практиці, визначають необхідність поглиблення знань про структуру адаптивності, її функції та закономірності взаємодії з характеристиками, у яких розкривається якість життя людини, зокрема психологічним благополуччям. Окремої уваги заслуговує питання про оптимальні психолого-педагогічні умови розвитку адаптивності особистості як суб'єкту освітнього процесу.

*Метою даного дослідження є теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення співвідношення адаптивності і психологічного благополуччя, аналіз особливостей освітнього середовища сучасної початкової школи в контексті розвитку адаптивності учасників освітнього процесу.*

### **Теоретичні засади вивчення адаптивності особистості**

Аналіз психологічної літератури вказує на різні точки зору щодо розуміння адаптивності. Один з напрямків пов'язаний з динамічною сутністю даного феномену. З цих позицій поняття адаптивність (неадаптивність, дезадаптивність) людини як суб'єкту власної життєдіяльності відображає структуру і динаміку адаптивної активності, протікання адаптивних процесів, де адаптивність розглядається як тенденція відповідності між цілями і досягненнями результату активності особистості (*Петровський, 1992*). Інше значення поняття «адаптивність особистості» в психології пов'язане з уявленням про відповідну властивість особистості, особливу її здібність. В межах цього напрямку адаптивність розуміється як полісистемна функціонально-структурна властивість інтегральної індивідуальності, що визначається сукупністю її різнорівневих індивідуальних характеристик (індивідних, особистісних і суб'єктних властивостей людини), що виявляються в показниках продуктивності та гомеостатичності (*Розов, 2012, с. 59*).

Ми визначаємо адаптивність як властивість особистості, що характеризує її здатність до внутрішніх (внутрішньоособистісних) і зовнішніх (поведінкових) перетворень, перебудов, спрямованих на збереження або відновлення рівноважних взаємин особистості з мікро- і макросоціальним середовищем при коливаннях та змінах в його характеристиках (*Санникова, Кузнецова, 2017, с.16*). Дослідження адаптивності в сучасній психології призвело до формування різних



підходів до розуміння її структури. Так, І. М. Сімаєва, акцентуючи увагу на можливості превентивної адаптації суб'єкту до нових умов існування на основі адаптивності як когнітивно-афективного особистісного новоутворення (системної характеристики особистості), виокремлює наступні її компоненти: постійно оновлюванні адекватні уявлення про майбутні зміни в особистому та суспільному житті; розуміння смислу майбутніх подій; адекватна оцінка власних актуальних та потенційних можливостей; готовність здійснювати внутрішні та зовнішні дії для адаптації до змін; переживання індивідуальних змін та стресових ситуацій як тимчасових або необхідних для досягнення мети труднощів, ставлення до адаптації як діяльності, необхідної для отримання певних результатів; відповідальність за свої можливі дії; втідкритість, гнучкість та терпимість до нового; комунікативна компетентність (Сімаєва, 2006).

В. І. Розов розглядає адаптивність до стресу у єдності структурних компонентів: оптимістичний когнітивний стиль; здатність встановлювати та розвивати підтримуючі взаємини; здатність до адаптивного мислення; здатність до впевненої поведінки; здатність до самоорганізації часу життя; здатність до адаптивного сну та сновидінь; здатність до управління психофізіологічними станами; здатність до підтримки оптимального фізичного стану (Розов, 2012, с. 60). О. Г. Маклаков в межах концепції особистісного адаптаційного потенціалу пропонує опис його організованої структури, що містить такі компоненти: нервово-психічна стійкість; комунікативні особливості (відчуття значущості для оточуючих, конфліктність, досвід спілкування), моральна нормативність (Маклаков, 2001). Посохова С. Т. виокремлює інші компоненти особистісного адаптаційного потенціалу: рефлексивний, афективний, мотиваційний, мнемічний, інтелектуальний, регуляторний, сенсомоторний, енергетичний (Посохова, 2001).

Нами також обґрунтовано конструкт багаторівневої структури адаптивності на основі континуально-ієрархічного підходу, обґрунтованого О. П. Санніковою (Саннікова, 2003, с. 183). Відповідно до його положень в структурі адаптивності ми виділяємо такі рівні: 1) формально-динамічний; 2) змістовно-особистісний; 3) соціально-імперативний. Кожен з них є відносно автономним утворенням, що характеризується специфічним змістом і функціями, які забезпечують разом з тим за рахунок внутрішньосистемної взаємодії цілісний прояв адаптивності в реальному життєвому контексті.

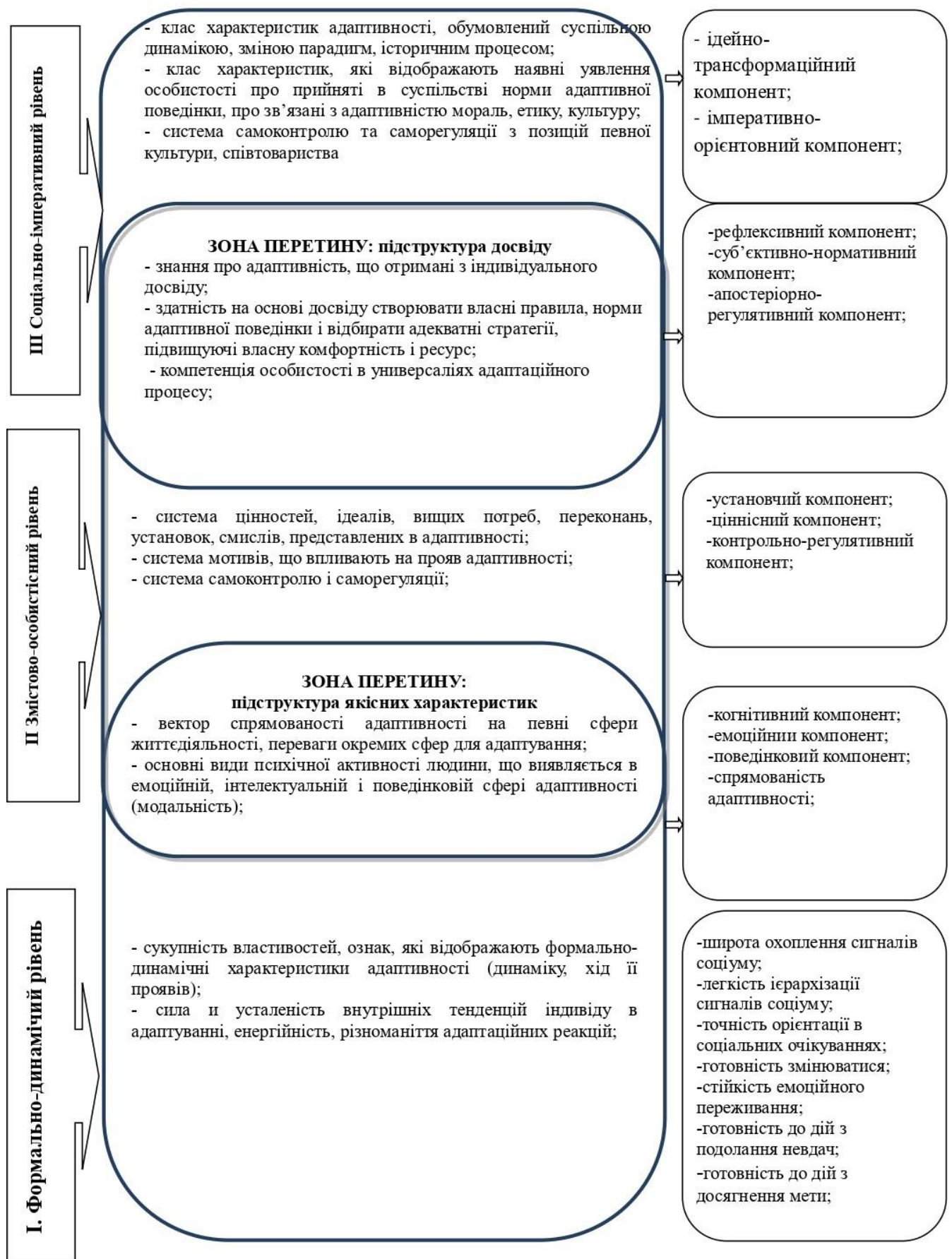


Рис. 1. Модель компонентно-рівневої структури адаптивності

На рис.1 представлена модель компонентно-рівневої структури адаптивності.

На *формально-динамічному* рівні особистості адаптивність проявляє себе в динамічних характеристиках, які відображають особливості виникнення проявів адаптивності і форму їх реалізації в адаптаційній ситуації. На *якісному* рівні (прикордонна зона між формально-динамічним і змістовно-особистісним рівнями) адаптивність містить показники, що відображають психологічну сутність досліджуваного феномена у основних формах психічної активності: в інтелектуальній, емоційній та руховій сферах. На цьому ж рівні розглядається вектор спрямованості адаптивності на певні сфери життєдіяльності, переваги певних сфер для адаптування, тобто вибірковість у виборі середовища, до якої адаптується особистість, спрямованість адаптивних перебудов.

На *змістовно-особистісному* рівні адаптивність проявляється в характеристиках, пов'язаних зі спрямованістю особистості, її потребо - мотиваційної сферою. До змістовних характеристик адаптивності відносяться здатність до свідомої регуляції адаптивних процесів, вольової регуляції поведінки і діяльності особистості. На цьому рівні можна виділити також стійкі переваги особистості в використанні певних форм адаптаційної поведінки, її стратегій в типових соціальних ситуаціях.

На рівні *індивідуального досвіду*, самосвідомості (прикордонна зона між змістовно-особистісним і соціально-імперативним рівнями) адаптивність представлена індивідуальним досвідом адаптивної поведінки, який, з одного боку, є результатом попередніх адаптацій, а з іншого боку, забезпечує поточні та майбутні адаптації особистості. На цьому рівні в якості компонента адаптивності виступає самооцінка власної адаптивності, знання особистості про свої адаптаційні можливості, ставлення до себе як до суб'єкту адаптації. Тут же ми розглядаємо і такий компонент адаптивності, як засвоєні і особисто вироблені «норми» адаптивної поведінки, якими особистість безпосередньо керується в соціальних адаптаційних ситуаціях.

На *соціально-імперативному* рівні адаптивність містить систему знань про соціально-психологічну адаптацію як явище включення особистості в групу, її сенс і прояви, про прийняті в суспільстві способи адаптивної поведінки особистості, тобто про норми поведінки в адаптаційних ситуаціях, характерних для даної культури.

У цілому, соціально-імперативні характеристики виконують функцію нормативного регулювання проявів адаптивності.

Кожний з рівнів представлений низкою компонентів, які, з одного боку, у єдності відображають психологічну сутність адаптивності, а з іншого, є специфічними утвореннями, що відтворюють складну природу особистості. (Санникова, Кузнецова, 2017, с. 39-46). При цьому ознаки вищих рівнів адаптивності (змістовно-особистісного та соціально-імперативного) з розвитком або допомагають максимально розвернутися природному адаптивному потенціалу (формально-динамічний і якісний рівень), часто компенсуючи його недолік, або пригнічують і блокують його прояви. Інтегральною характеристикою адаптивності є *зрілість*, що відображає її структурну єдність, повноту ознак, широту прояву, функціональність, інтегрованість, силу. Зрілість адаптивності виражає повноцінність та узгодженість внутрішньої організації адаптивності як цілісної системи.

На наш погляд, адаптивність являє собою не тільки структурну єдність взаємопов'язаних рівнів і компонентів, але й функціональну єдність. За В. О. Ганzenом, функцією системи є співвідношення між системою і середовищем, до якого вона входить (Ганзен, 1984). Зважаючи на розуміння сутності адаптивності як властивості особистості, можна її загальну функцію характеризувати як забезпечення досягнення збалансованих взаємин особистості з середовищем в нестабільних умовах на основі внутрішніх та зовнішніх (поведінкових) змін. Головними аспектами функціонування адаптивності є: збереження / відновлення рівноваги у взаємодії з середовищем через адаптивну регуляцію, зчленування / інтеграція суб'єктів взаємодії. При цьому слід вказати на узагальнюючий характер такого визначення та необхідність його уточнення в контексті багат шаровості та складності середовища, з яким взаємодіє особистість.

Передусім, варто розрізняти взаємодію особистості з внутрішнім (власно особистісним) та зовнішнім (соціальним) середовищем. Крім того, спираючись на теорію екологічних систем У. Бронфенбренера, можна стверджувати й той факт, що соціальне середовище має ієрархічну структуру, що містить мікро-, мезо-, екзо- та макрорівні (Bronfenbrenner, 1979). На нашу думку, часткові функції адаптивності, з одного боку, диференційовані за типом та рівнем середовища, а з іншого, у єдності відображають її генеральну

функцію. Отже, узагальнення теоретичних даних та результатів власних емпіричних досліджень дозволяє розглядати функціональний простір адаптивності наступним чином. Відносно взаємодії особистості з внутрішнім середовищем адаптивність виконує наступні функції: *захисну* (забезпечує прийняття себе, усунення внутрішніх конфліктів) та *ресурсну* (забезпечує відновлення рівноважного психоемоційного стану, збереження сил, протистояння емоційному перевантаженню, дистресу, виснаженню). Відносно взаємодії особистості з соціальним середовищем на мікрорівні (безпосереднє оточення) адаптивність виконує такі функції: *кон'юнктивну* (забезпечує прийняття інших як основу зближення в міжособистісних стосунках); відносно взаємодії на мезорівні (зв'язки мікросистем) – *поведінково-моделюючу* (пов'язана з формуванням портрету поведінки особистості у стосунках з оточенням, її активної та ініціативної позиції по відношенню до соціальної реальності); відносно взаємодії на екзорівні (соціальні організації, соціальні інститути) – *стабілізуючу* (забезпечує прийняття соціальної та професійної ролі та ефективного виконання обов'язків у організаціях на основі дотримання встановлених регламентів); відносно взаємодії з середовищем на макрорівні (культура, традиції, цінності, ідеологія) – *трансформуючу* (забезпечує прийняття нових та новітніх ідей та смислів, цінностей сучасної культури та їх врівноваження з традиційними моделями, допомагає підтримувати «трансчасовий» зв'язок (за П. Друкером), єдність минулого досвіду та майбутніх змін).

На рис.2 зображена схема, що відображає сформульовані положення щодо диференціації часткових функцій адаптивності відповідно до типу та рівнів середовища, з яким особистість взаємодіє.

Скоординованість часткових функцій адаптивності спричинює її цілісність у функціональному вимірі, є передумовою повноцінного вияву генеральної функції - забезпечення досягнення збалансованих взаємин особистості з внутрішньоособистісним та соціальним середовищем в нестабільних умовах, в адаптаційних ситуаціях. Завдяки адаптивності підтримується контакт та зв'язок особистості зі змінюваним середовищем, у різних його аспектах і складових, що надає можливість розгортання у часі і просторі будь якої взаємодії. Саме це робить адаптивність життєво необхідною властивістю особистості, вкрай важливою для процесів соціалізації,

професіоналізації, самореалізації, навчання та розвитку, збереження та зміцнення здоров'я людини, актуалізації резервів творчої, продуктивної, інноваційної діяльності. Ще більше затребуваність адаптивності як здатності до підтримки та відновлення балансу у процесах взаємодії зростає в умовах підвищення динаміки середовища, посилення змінюваності характеристик реальності. Сучасне життя вимагає від особистості прояву одночасно гнучкості, мінливості й стійкості, усталеності, здатності приймати зміни і підтримувати неперервність процесів, готовності до прийняття нового і здатності його імплементувати у існуючий порядок і, навпаки, змінювати порядок і витримувати виклик руйнування, виникнення новизни. Всі ці прояви особистості базуються на функціонуванні адаптивності, отже її цінність і важливість як психологічної властивості сучасної людини все більше зростає.

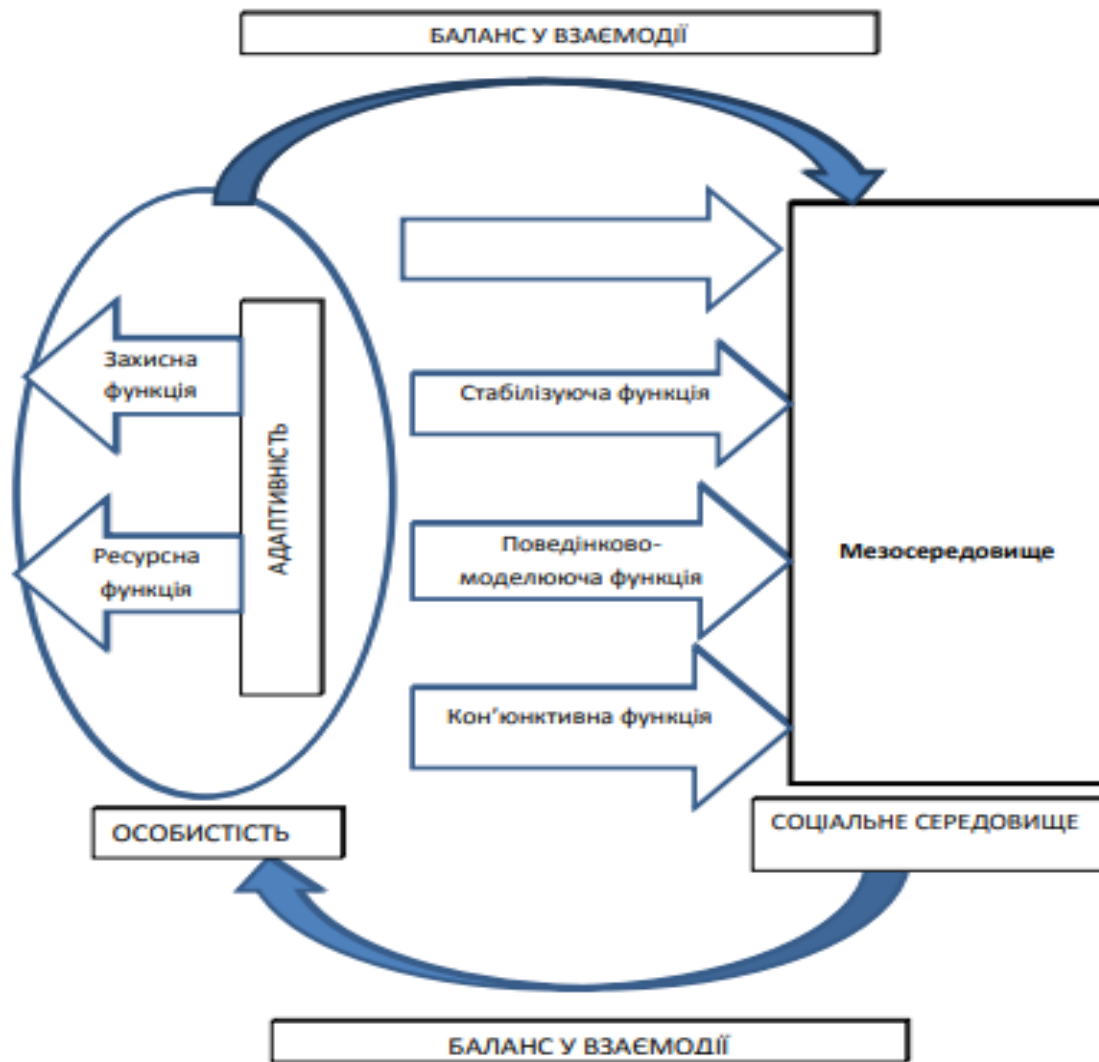


Рис. 2. Функціональні прояви адаптивності у різних контекстах взаємодії особистості з середовищем

Питання про значущість функціонування і цілісного прояву адаптивності як складної інтегральної властивості також розкривається через аналіз її співвідношення з іншими характеристиками особистості. З висловлених позицій доцільно поставити питання про адаптивну детермінацію різноманітних властивостей особистості. Отже, розвиток адаптивності має опосередкований вплив і на ті властивості, які з нею пов'язані, що позначається на формуванні паттерну проявів цілого спектру психологічних характеристик. Тому завдання створення психолого-педагогічних умов розвитку адаптивності в контексті освітнього процесу передбачає також встановлення закономірностей співвідношення цієї властивості з іншими психологічними якостями, важливими для ефективності освіти і якості життя людини. Традиційно тут окреслюються показники, представлені як у зовнішньому плані (результативність та успішність освітньої діяльності, соціальна поведінка в умовах освітнього середовища), так і у внутрішньому (задоволеність, емоційний комфорт, рівновага, психологічне благополуччя учасників освітнього процесу).

Саме увага до внутрішніх аспектів, життєвого світу особистості як суб'єкту освітньої діяльності, є відзнакою розвитку сучасних освітніх систем. Орієнтація на цілеспрямоване формування психологічного благополуччя особистості в умовах освітнього середовища є провідним принципом організації життя сучасної школи. Цього ж вимагає й Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», що конкретизується у втіленні принципу дитиноцентризму орієнтації на потреби учня у освітньому процесі (*Розпорядження Кабінету Міністрів України № 988-р від 14.12.2016 року*). На думку О.Квас, дитиноцентризм, у сучасному трактуванні цього терміну, можна розуміти як особистісно-орієнтовану модель виховання дитини, призначення якої розширення її можливого життєвого шляху та саморозвитку на засадах гуманізації реального буття дитини, посилення уваги до системи її цінностей та інтересів задля формування в неї основ життєвої компетентності. Дослідниця зазначає: «Оскільки головним напрямом державної політики в сфері освіти проголошено особистісно-орієнтовану її модель, призначення якої – розширення можливостей компетентного вибору дитиною життєвого шляху та її саморозвиток, то пріоритетними в оцінці ефективності виховання й навчання мають стати гуманітарні критерії,

насамперед критерії благополуччя й розвитку дитини як особистості» (Квас, 2012, с.10).

Таким чином, одним з завдань дослідження проблеми розвитку адаптивності учасників освітнього процесу є вивчення співвідношення даної властивості з характеристиками психологічного благополуччя як одного з провідних показників ефективності навчання, виховання і розвитку особистості. З одного боку, такі відомості є основою для прогнозування безпосереднього та опосередкованого ефекту психорозвивального впливу щодо адаптивності, а з іншого, отримані дані важливі для з'ясування питання про дієві чинники психологічного благополуччя учасників освітнього процесу, урахування яких дозволить найбільш ефективно реалізовувати означені орієнтири особистісно-орієнтованої освіти, принципи дитиноцентричного підходу.

Виходячи з окреслених теоретичних позицій у розгляді адаптивності, що висвітлюють сутність цієї властивості особистості, її психологічну природу, структурно-функціональні параметри, можна передбачити її певний вплив на психологічне благополуччя як інтегральний показник задоволеності життям, самореалізації особистості, її позитивного функціонування.

### **Адаптивність особистості як чинник психологічного благополуччя**

Психологічне благополуччя визначається як системна якість людини, що в процесі життєдіяльності на основі психофізіологічного збереження функцій виявляється у суб'єкта в переживанні змістовної наповненості і цінності життя в цілому як засобу досягнення внутрішньої, соціально орієнтованої мети і слугує умовою реалізації її потенційних можливостей і здібностей (Воронина, 2002). З позицій евдемоністичного підходу, який ґрунтується на ідеях гуманістичної психології (Дж. Бьюдженталь, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, В. Франкл та ін.), благополуччя розглядається як розвиток індивідуальності людини, повнота самореалізації, можливість ставати суб'єктом власного життя (Созонтов, 2006). При цьому наголошується, що події, котрі не викликають задоволення, можуть сприяти досягненню людиною благополуччя у зв'язку з усвідомленням своїх життєвих цілей, підвищенням свідомості життя, появою здатності до співпереживання (Узлов, 2011).

На думку Волинець Н.В., психологічне благополуччя



особистості – це багатоаспектне, відрефлексоване, усвідомлене, емоційно пережите, інтегроване суб'єкт-об'єктним способом психічне утворення рівноваги «Я-існування» особистості, що визначає систему уявлень людини про себе, своє життя, стосунки тощо, яке формується на основі життєвого досвіду, має цілеутворюючі та цілепокладальні функції актуалізації потреб і забезпечує динамічне розгортання процесу життєвого шляху в життєвому середовищі та часовому просторі (Волинець, 2018). В такому розумінні достатньо чітко окреслюється роль адаптивності у прояві психологічного благополуччя, адже ключовою ознакою цього психічного утворення визнається рівновага у стосунках Я і життєвого середовища людини.

Ідеальне психологічне благополуччя, на думку П. Фесенка, найбільш пов'язане з розвитком самоприйняття, здатністю встановлювати й підтримувати довірливі взаємини з іншими, наявністю в житті цілей і вмінням їх ефективно реалізовувати (Фесенко, 2005). Цей спектр властивостей вказує на необхідність дослідження психологічного благополуччя в контексті можливості особистості в подоланні негативних життєвих умов, успішності її адаптації до нових обставин. Серед різноманітних чинників психологічного благополуччя виокремлюється здатність людини пристосовуватися до соціальних умов, що змінюються, оскільки це є основною складовою позитивного мислення (оптимістичний, раціональний погляд на події життя, що оточують усіх і самого себе) і позитивної соціальної поведінки (прояв добровільної активності на роботі, в сім'ї, надання соціальної підтримки), котрі забезпечують досягнення соціально значущих результатів (Кашилюк, 2016). Отже, постає питання про роль адаптивності як чиннику психологічного благополуччя, що впливає як на загальний рівень, так і на індивідуальну своєрідність прояву цієї якості у суб'єктивному і соціальному вимірі.

Емпіричне дослідження, спрямоване на вивчення співвідношення адаптивності та психологічного благополуччя, визначення особливостей психологічного благополуччя, що зумовлені рівнем адаптивності, проводилось в три етапи: 1) підготовчий; 2) діагностичний 3) аналітико-інтерпретаційний.

Для діагностики показників адаптивності особистості та психологічного благополуччя підібрано адекватні, надійні та валідні методики: Тест – опитувальник соціальної адаптивності

(О. П. Саннікова, О. В. Кузнецова) та опитувальник "Шкали психологічного благополуччя" К. Ріфф. Адаптивність розглядалась у комплексі показників формально-динамічного та якісного рівнів: широта охоплення сигналів соціуму (ШОСС); легкість розпізнавання і ієрархізації сигналів соціуму (ЛІСС); точність орієнтації в соціальних очікуваннях (ТОСО); стійкість емоційного переживання (СЕП); готовність змінюватися (ГЗ), готовність до здійснення конструктивних дій, спрямованих на подолання невдач (ГПН); готовність до вчинення дій, спрямованих на досягнення мети (ГДМ), загальний показник адаптивності (ЗПА). Показники психологічного благополуччя: позитивні стосунки (ПС); автономія (А); управління оточенням (УО); особистісне зростання (ОЗ), цілі життя (ЦЖ); самоприйняття (Спр); загальний показник психологічного благополуччя (ПБ); усвідомленість життя (УЖ); баланс афекту (БА); людина як відкрита система (Л).

У дослідженні використано математико-статистичні методи (кореляційний аналіз за Пірсоном, визначення відмінностей між підвбірками за непараметричним  $t$  – критерієм Стьюдента); методи якісного аналізу даних (метод «асів» та метод «профілів»). У вибірку увійшли 70 осіб, студентів Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Кореляційний аналіз отриманих емпіричних даних дозволив встановити наявність статистично значущих взаємозв'язків між показниками адаптивності та психологічного благополуччя. Отримані результати представлені в табл. 1.

За отриманими результатами кореляційного аналізу можна стверджувати, що показники адаптивності та психологічного благополуччя достатньо тісно взаємопов'язані, знаходяться у прямій залежності. Загальний показник адаптивності (ЗПА) позитивно корелює з такими показниками психологічного благополуччя, як «автономія» ( $p \leq 0,05$ ), «управління оточенням» ( $p \leq 0,01$ ), «цілі життя» ( $p \leq 0,01$ ), «самоприйняття» ( $p \leq 0,01$ ), «психологічне благополуччя» ( $p \leq 0,01$ ), «усвідомленість життя» ( $p \leq 0,01$ ). Ці результати вказують на загальну тенденцію у співвідношенні адаптивності та психологічного благополуччя, що виявляється у взаємозв'язку адаптивних здібностей з осмисленістю життя, цілеутворенням, життєвою перспективою, екологічною майстерністю та самодостатністю особистості. Отже, розвиток адаптивності пов'язаний прямою залежністю з самостійністю, автономністю, здатністю особистості йти своїм

шляхом і діяти певним чином, навіть всупереч соціальним очікуванням; зі здатністю ефективно керувати власним оточенням та використовувати наявні умови задля задоволення особистих потреб і досягнення цілей; з позитивним ставленням особистості до себе, прийняттям різних своїх сторін, позитивною оцінкою власного минулого; з відчуттям мети в житті, усвідомленості, осмисленості і спрямованості життя, з розумінням його цінності й важливості; наявністю переконань, що надають життю смисл.

Таблиця 1

**Значущі коефіцієнти кореляцій показників психологічного благополуччя та адаптивності**

Показники психологічного благополуччя	Показники адаптивності							
	ШОСС	ЛСС	ТОСО	СЕР	ГЗ	ГПН	ГДМ	ЗПА
ПС	237							
А	248		246	276	358*	246	349*	300
УО		315*	294	284	356*	344*	356*	328*
ОЗ					244	285		
ЦЖ		264				382*	376*	352*
Спр	256	342*	252			363*	344*	324*
ПБ	249	355*	258		374*	374*	378*	348*
УЖ	278	324*				378*	322*	325*
БА						-286		

Примітка: 1. Нулі та коми не вказані; 2. Позначка (\*) вказує на 1% рівень, без позначки – на 5 % рівень статистичної значущості.

Якщо розглядати співвідношення окремих аспектів адаптивності з психологічним благополуччям, можна відмітити, що найбільше кореляційних зв'язків мають показники когнітивного і поведінкового компонентів. Особливо значна кількість зв'язків встановлена у показників: «широта охоплення сигналів соціуму» (ШОСС), «легкість розпізнавання і ієрархізації сигналів соціуму» (ЛІСС), «готовність до здійснення конструктивних дій, спрямованих на подолання невдач» (ГПН); «готовність до вчинення дій, спрямованих на досягнення мети» (ГДМ). Таким чином, важливими для прояву психологічного благополуччя є такі якості, як: здатність широко охоплювати, тонко помічати зміни в новій соціальній ситуації, не упускати ті значущі сигнали, котрі присутні в цій реальності, що, в цілому, забезпечує адекватне, вичерпне уявлення про адаптаційну ситуацію; здатність виділяти серед різних чинників, що діють в конкретній адаптаційній ситуації, головні, сенсотвірні, об'єктивно найзначущі, уміння відчувати і бачити суть речей, розуміти дійсні причини різних подій, вчинків інших людей, відмежовувати другорядні речі; здатність особи передбачати розвиток подій і активно впливати на них з метою досягнення успіху або запобігання невдачі; здатність діяти ефективно і продуктивно, досягати поставлених цілей.

Отже, отримані результати кореляційного аналізу дозволяють стверджувати, що адаптивність взаємопов'язана з характеристиками психологічного благополуччя, що дозволяє розглядати цю властивість як передумову саморозвитку особистості та підвищення якості життя.

Для розгляду індивідуально-психологічних особливостей психологічного благополуччя, котрі обумовлені рівнем адаптивності, скористаємось методами якісного аналізу. З цією метою ми виокремили дві групи осіб: з високим і низьким рівнем адаптивності («адаптивні» і «неадаптивні») – і визначили специфіку характеристик психологічного благополуччя в кожній з них. Отримані емпіричні дані у представників виділених груп представлені на графіку (рис. 3).

На графіку на осі ОХ визначені показники психологічного благополуччя, на осі ОУ – процентільні показники (від 0 до 70). Середня лінія проходить через точку 50 процентилей. Усі оцінки, що розташовані вище середньої лінії ряду, свідчать про високий рівень вираженості відповідного показника. Оцінки, що розташовані нижче середньої лінії ряду, свідчать про низький рівень. Кожна точка

графіку представляє собою середнє арифметичне значень відповідного показника у групах.

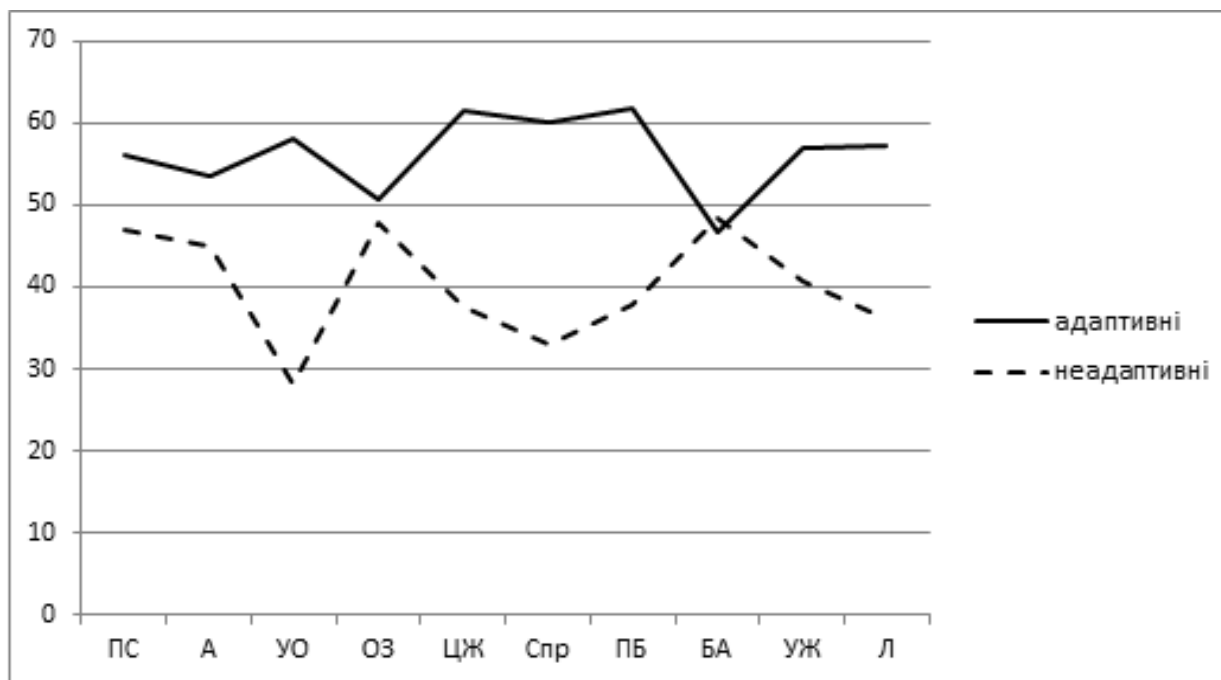


Рис. 3. Профілі психологічного благополуччя осіб з різною адаптивністю

На рисунку наочно представлено, що групи осіб із різним рівнем адаптивності відрізняються за психологічним благополуччям. Кожен з профілів має свою конфігурацію та особливості розташування відносно середньої лінії ряду. Можна відмітити «дзеркальне» розташування профілів відповідно до середньої лінії ряду, що свідчить про наявність протилежних тенденцій щодо психологічного благополуччя у групах адаптивних і неадаптивних осіб. При цьому профіль адаптивних осіб майже повністю розташований в площині високих значень, профіль неадаптивних – нижче середньої лінії ряду, в площині низьких значень. Такий рисунок графіку відображає центральну закономірність щодо співвідношення досліджуваних психологічних феноменів – їх взаємопов’язаність та співзалежність, що підтверджує отримані раніше результати кореляційного аналізу.

Нас цікавлять ті показники, що займають протилежні позиції на графіку та відповідно відображають те, чим відрізняються досліджувані групи. До таких показників відносяться: УО – управління оточенням, ЦЖ – цілі життя, Спр – самоприйняття, ПБ – психологічне благополуччя, УЖ – усвідомленість життя (осмислене життя), Л – людина як відкрита система. Всі ці показники

переважають в профілі адаптивних осіб. Наявність відмінностей підтверджено статистично за t-критерієм Стьюдента.

Ми виділили ті показники в кожній групі, які найбільшою мірою відхиляються від середньої лінії як в сторону високих значень (вище середньої лінії ряду), так і в сторону низьких значень (нижче середньої лінії ряду). Саме таке їх групування дає можливість встановити та описати психологічне благополуччя осіб із різним рівнем адаптивності. Показники представлені в табл. 2. у порядку ранжування.

Таблиця 2

**Комплекс найбільш виражених показників психологічного благополуччя осіб із різним рівнем адаптивності**

Ранг	Група осіб з високим рівнем адаптивності («адаптивні»)	Група осіб із низьким рівнем адаптивності («неадаптивні»)
1	ЦЖ <sup>+</sup> (цілі життя)	УО <sup>-</sup> (управління оточенням)
2	ПБ <sup>+</sup> (психологічне благополуччя)	Спр <sup>-</sup> (самоприйняття)
3	Спр <sup>+</sup> (самоприйняття)	Л <sup>-</sup> (людина як відкрита система)
4	УО <sup>+</sup> (управління оточенням)	ПБ <sup>-</sup> (психологічне благополуччя)
5	Л <sup>+</sup> (людина як відкрита система), УЖ <sup>+</sup> (усвідомленість життя)	ЦЖ <sup>-</sup> (цілі життя)

Примітка: знак «<sup>+</sup>» вказує на розташування показника в зоні високих значень (вище середньої лінії ряду), знак «<sup>-</sup>» – в зоні низьких значень (нижче середньої лінії ряду)

Узагальнення даних табл. 2 дозволяє створити порівняльні характеристики адаптивних та неадаптивних осіб в контексті психологічного благополуччя.

Особи з *високим рівнем* адаптивності («адаптивні») схильні до відчуття мети у житті й спрямованості, обирають цілі і заняття, що додають життю сенс (ЦЖ<sup>+</sup>). Їх можна характеризувати як осіб, які позитивно ставляться до себе, знають та приймають різні свої

сторони, хороші й погані якості, позитивно оцінюють своє минуле. Адаптивні особистості компетентні в управлінні оточенням, контролюють свою діяльність, здатні ефективно використовувати наявні можливості, створювати умови та обставини, сприятливі для задоволення особистих потреб і досягнення цілей, в цілому, компетентні і схильні до ефективної діяльності (УО<sup>+</sup>). Розглядають новий досвід як корисний для людей, такий, що збагачує життя новими враженнями, навіть якщо вони неприємні. Відрізняються здатністю засвоювати нову інформацію, відкритістю до нового досвіду, безпосередністю та природністю переживань, формують цілісний, реалістичний погляд на життя (Л<sup>+</sup>). Вони схильні вважати, що минуле і теперішнє життя має сенс, але також мають наміри й цілі на все життя. Мають переконання, які надають життю сенс. Намагаються усвідомити контекст свого життя, розкрити більш глибокі причини подій, відчують задоволення від нестандартних, несподіваних поворотів долі, оцінюють себе як цілеспрямовану людину (УЖ<sup>+</sup>). В цілому, можна вважати, що саме адаптивні особистості відрізняються психологічним благополуччям (ПБ<sup>+</sup>), отже здатні до ефективної самореалізації в житті з урахуванням конкретних обставин і з опорою на власну індивідуальність.

Особи з *низьким рівнем* адаптивності («неадаптивні») зазнають труднощі в організації повсякденної діяльності, також мають дефіцит відчуття контролю над тим, що відбувається довкола, почувають себе нездібними змінити або поліпшити обставини (УО<sup>-</sup>). Такі особистості незадоволені собою, розчаровані в подіях свого минулого, занепокоєні з приводу деяких власних особистих якостей (Спр<sup>-</sup>). Як правило, вони схильні до відчуття беззмістовності життя, відчують труднощі з формулюванням смислів, мають обмежене коло цілей або намірів (ЦЖ<sup>-</sup>). У таких осіб відсутнє відчуття спрямованості, не мають перспектив або переконань, що визначають сенс життя. Характерною особливістю неадаптивних особистостей є переважання відчуття нудьги і безцільності існування. Такі особи відчують складнощі у інтеграції окремих аспектів свого життєвого досвіду. У них може формуватися фрагментарне, недостатньо реалістичне сприйняття різних аспектів життя (Л<sup>-</sup>). Підсумовуючи, можна сказати, що неадаптивні особистості відрізняються схильністю до психологічного неблагополуччя, що розкривається як обмеженість особистісних ресурсів в управлінні власним життям, розвитку компетентності, повноцінній самореалізації і вияву індивідуальності,

можливості відчувати задоволеність життя і щастя.

У цілому, диференціація у проявах психологічного благополуччя, що зумовлена рівнем адаптивності, стосується переважно таких когнітивно- діяльнісних аспектів, як наявність мети та здатність її досягати, використовуючи наявні ресурси або створюючи необхідні обставини, схильність до пошуку сенсу свого життя і формування відповідних переконань, готовність до сприйняття нового досвіду, знання своїх позитивних і негативних якостей, позитивне ставлення до себе. Разом з тим рівень адаптивності не позначається на емоційно-особистісних аспектах психологічного благополуччя, до яких можна віднести позитивні стосунки з іншими, автономію, особистісне зростання.

У результаті проведеного емпіричного дослідження встановлено специфіку у проявах психологічного благополуччя осіб, що розрізняються рівнем адаптивності. Доведено, що адаптивність як властивість особистості є важливим чинником психологічного благополуччя, що зумовлює такі його прояви, як цілі в житті, усвідомленість життя, самоприйняття, управління оточенням, інтегрованість та прийняття досвіду. Таким чином, рівень адаптивності має важливе значення для розвитку певних аспектів психологічного благополуччя та цієї якості в цілому.

Можна відзначати з загально-психологічних позицій, що адаптивність є психологічною передумовою благополуччя, щастя, розвитку самодостатності та суб'єктності, що розкриває функціональні ефекти цієї властивості і підкреслює її значущість і місце в психологічному портреті особистості. Ці відомості мають значення також і для педагогічної практики з огляду на розвиток сучасної освіти як діяльності, спрямованої не тільки на передачу накопичених людством наукових знань, формування практичних умінь і навичок, а й на розвиток благополуччя людини у різних його вимірах, в тому числі й психологічного благополуччя. Без уваги до розвитку адаптивності в системі педагогічних впливів реалізація такого вектору неможлива. Отже, цілеспрямована організація психолого-педагогічних умов для розвитку адаптивності буде сприяти як актуалізації безпосередньо цієї властивості, так і підвищенню рівня психологічного благополуччя, отже більшій усвідомленості життя, відчуття його змістовності, цінності, переважанню позитивних переживань, задоволеності собою, іншими, прихильності до оточення.



## **Освітнє середовище сучасної початкової школи як простір, орієнтований на розвиток адаптивності учасників освітнього процесу**

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні початкова школа переживає суттєві трансформації, пов'язані з впровадженням Концепції «Нова українська школа». В засадничих документах вказано, що однією зі складових «формули нової школи» є сучасне освітнє середовище (*Концепція Нової української школи, 2016*). Увага до питання організації освітнього середовища як одного з векторів модернізації шкільної освіти зумовлена не стільки необхідністю оновити матеріально-технічне забезпечення шкіл, скільки розумінням важливості використання ресурсу оточуючого середовища для вирішення завдань навчання, виховання та розвитку особистості.

За В. А. Ясвиним, освітнє середовище – система впливів та умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні (*Ясвин, 2001, с. 14*). Як зазначає Г. О. Ковальов, в сферу психологічного аналізу шкільного середовища найчастіше входять три основні й взаємопов'язані між собою параметри: *фізичне оточення* (архітектура шкільного будинку, ступінь відкритості / замкненості конструкцій внутрішньошкільного дизайну, розмір і просторова структура класних й інших приміщень в будинку школи, легкість їх просторової трансформації за необхідності, можливість і широта просторових переміщень в них суб'єктів і т.п.); *людський чинник* (просторова і соціальна щільність середовища суб'єктів навчально-виховного процесу, ступінь скупченості (краудингу) і його вплив на соціальну поведінку, особистісні особливості й успішність учнів, зміни персонального і міжособистісних просторів в залежності від умов конкретної шкільної організації, розподіли статусів і ролей, статтєво-вікові й національні особливості учнів і вчителів і т. п.); *програма навчання* (акціональна, діяльнісна, структура, стиль викладання і характер соціально-психологічного контролю, кооперативні чи конкурентні форми навчання, зміст програм навчання, тобто, їх традиційність, консерватизм чи гнучкість та ін.) (*Ковалев, 1993*).

Розглянемо ці параметри крізь призму розвитку адаптивності, спираючись на висловлені вище теоретичні уявлення про структурно-функціональну організацію цієї властивості. При цьому, вочевидь, слід зосередитися на аналізі вищих рівнів адаптивності (змістовно-

особистісного та соціально-імперативного) як більшою мірою залежних у своєму розвитку від впливів середовища. Ці рівні представлені наступними компонентами. *змістово-особистісний рівень* – установочним, ціннісним, контрольо-регулятивним; *рівень індивідуального досвіду* – рефлексивним, суб'єктивно- нормативним, апостеріорно-регулятивним; *соціально-імперативний рівень* – ідейно-трансформаційним, імперативно-орієнтовним. Розвиток цих компонентів вищих рівнів адаптивності відбувається через:

- формування відповідних установок,
- фокусування усвідомленості на аналізі досвіду подолання адаптаційних ситуацій,
- активізацію механізмів саморегуляції і самоконтролю проявів адаптивності,
- систематизацію знань про адаптацію і пошук оптимальних для особистості стратегій більш комфортнішого проживання таких періодів (Санникова, Кузнецова, 2017, с. 86).

На наш погляд, ці процеси розгортаються в умовах перебування людини усередовищі, організованому за принципом відкритості, діалогічності (за Г. О. Ковальовим), де можна було б відчувати на різних рівнях (тілесному, психоемоційному, психодуховному) контакт із зовнішнім оточенням, як соціальним, так і фізичним. Саме це дозволяє створити умови для усвідомленого адаптування, рефлексії та самодослідження виявів адаптивності й напрацювання досвіду адаптації, а не просто перебування у адаптаційних ситуаціях у зв'язку зі змінами обставин.

Говорячи про організацію психолого-педагогічних умов, які б сприяли розвитку адаптивності учасників освітнього процесу в сучасній початковій школі, важливо враховувати і віковий аспект, що стосується співіснування у освітньому середовищі двох «світів» - дітей і дорослих. Втілення принципу відкритості, діалогічності в організацію освітнього середовища для забезпечення розвитку адаптивності всіх суб'єктів освітньої діяльності, і дітей, і дорослих, передбачає впровадження і низки принципів, основоположних для дитиноцентричного підходу. А. М. Богуш вказує на першочерговість наступних позицій: принцип рівності – світ дитинства і світ дорослих є повністю рівноправними частинами людського світу, їхні «переваги» і «недоліки» гармонійно доповнюють один одного; принцип біологізму – світ дитинства і світ дорослих є рівноправними учасниками спілкування, обміну думками, мовленнєвої взаємодії, з

урахуванням пропозицій і думки кожного мовця, учасника спілкування; дає можливість кожному партнерові самовиразитись у спілкуванні, забезпечує суб'єкт – суб'єктний принцип взаємодії педагога і дітей, персоніфіковану відкриту манеру спілкування; принцип співіснування – світ дитинства і світ дорослих повинні підтримувати взаємний суверенітет: дітине повинні страждати від дій дорослих, якими б не були мотиви цих дій; принцип свободи – світ дорослих повинен вилучити всі види контролю над світом дитинства (окрім збереження життя та здоров'я), надати світу дитинства можливість обирати свій шлях; принцип співрозвитку – розвиток світу дитинства є паралельним процесом розвитку світу дорослих, мета розвитку людини – гармонізація зовнішнього та внутрішнього «Я» є метою розвитку; принцип єдності – світ дитинства і дорослих не створюють двох розподілених світів, що мають межі переходу, вони складають єдиний світ людей; принцип прийняття – кожна людину (дитину) інші повинні приймати такою, якою вона є, безвідносно до норм, оцінок дорослості та дитячості (Богущ, 2018).

Аналіз орієнтирів щодо створення освітнього середовища в сучасній початковій школі (*Концепція Нової української школи, 2016; Нова українська школа: поради для вчителя, 2017*) дозволяє виокремити основні його характеристики: безпечність (фізична і психологічна), мобільність, орієнтація на потреби дитини, відповідність інтересам і нахилам дітей, індивідуальна спрямованість, збереження здоров'я, структурованість, комфортність, інтерактивність, інклюзивність, безбар'єрність, ергономічність, дидактична оснащеність, розвивальний потенціал. Узагальнення цих ознак вказує на втілення принципу діалогічності у організації освітнього середовища, що сприяє функціонуванню адаптивності і актуалізації її компонентів.

*Фізична складова освітнього середовища* у сучасній початковій школі, за Концепцією «Нова українська школа», передбачає організацію простору, в якому діти відчували б комфорт, могли б задовольняти пізнавальні потреби та реалізовувати інтереси, розвивати індивідуальні схильності, проводити роботу в парах, групах. Це відбувається за рахунок створення освітніх осередків, в яких можна здійснювати різні види освітньої діяльності: навчально-пізнавальної діяльності, змінні тематичні осередки, осередок для гри, художньо-творчої діяльності, куточок живої природи, осередок відпочинку, дитяча класна бібліотека, осередок вчителя (Нова

українська школа: порадник для вчителя, 2017). Така організація класу, з одного боку, впорядковує просторово-предметне середовище, дає чіткі орієнтири щодо локалізації навчальних матеріалів, що сприяє покращенню адаптації дитини у аспекті територіальності, формуванню моделі впевненої поведінки у взаємодії з фізичним оточенням. З іншого боку, створення освітніх осередків, які досить умовно розмежовують середовище, є змінними, мобільними, не тільки підкреслює можливість вибору виду занять, наявність простору для задоволення різноманітних потреб дитини у той момент, коли вони виникають, а й спонукає до змін самого простору і моделей поведінки у ньому. В свою чергу, вільний рух дітей, їх самоорганізація у освітніх осередках, вимагає зміни територіальної поведінки й вчителя та інших задіяних у освітньому процесі осіб. Важливим при цьому є можливість дитини усамітнитися, відпочити в «куточку тиші», умовно вийти з «поля руху» і відновити енергію. Отже, саме така просторова організація класу й інших приміщень зумовлює динамічність і одночасно безпечність середовища, що сприяє безпосередній актуалізації адаптивності як властивості, що забезпечує баланс у системі «особистість – середовище», активізації її функціонування, зокрема, прояву ресурсної функції, пов'язаної з забезпеченням відновлення рівноважного психоемоційного стану, збереження сил, протистояння емоційному перевантаженню, виснаженню).

*Соціально-психологічна складова освітнього середовища у сучасній початковій школі характеризується вираженою орієнтацією на задоволення психологічних потреб дитини у безпеці, автономії, розвитку самоцінності, вільному вияву почуттів; створення можливостей для розкриття індивідуальності, утвердження цінностей педагогічного партнерства, розвитку спільноти в класі, заохочення самоорганізації дітей, їх ініціативності та відповідальності. Увага до якості взаємостосунків між всіма учасниками освітнього процесу потребує переформатування навчально-виховного процесу. Прикладами позитивних соціально-психологічних практик, котрі поширились у початковій школі внаслідок впровадження концепції «Нова українська школа», є ранкові зустрічі, встановлення правил класу, участь батьків як помічників учителя, співучителювання тощо. Ці та інші прийоми й форми роботи в початковій школі спонукають до розгортання діалогічної взаємодії, сприяють розвитку самоорганізації і саморегуляції, як окремої особистості, так і*

колективу. Як результат, посилюється відкритість та довіра між учасниками освітнього процесу, що створює умови для розвитку психологічного контакту. Підтримка контакту вимагає гнучкого реагування на зміни станів, поведінки іншої людини, регуляції власних реакцій у спілкуванні, відслідковування способів врівноваження стосунків, отже стимулює прояви адаптивності, особливо у її захисній (забезпечення прийняття себе, усунення внутрішніх конфліктів), кон'юнктивній (забезпечення прийняття інших як основу зближення в міжособистісних стосунках), поведінково-моделюючій (формування портрету поведінки особистості у стосунках з оточенням, її активної та ініціативної позиції по відношенню до соціальної реальності), стабілізуючій (забезпечення прийняття соціальної ролі та ефективного виконання обов'язків у організаціях на основі дотримання встановлених регламентів) функціях.

*Дидактична складова освітнього середовища* охоплює цілі й зміст освіти, принципи, підходи, методи й форми навчальної роботи, способи організації освітнього процесу тощо. Змінотворення цієї складової освітнього середовища виявляється у акцентуванні уваги на ідеї динамічності, що розглядається як невід'ємна ознака реальності, отже імплементована у систему знань про сучасний світ, у зміст освіти. Ця ідея також відображена і у визначенні певних ключових компетентностей, якими має оволодіти учень. Зокрема, йдеться про компетентність навчання впродовж життя, що передбачає здатність до постійного перегляду звичних моделей, готовність до змін, до виходу з зони комфорту, пошуку нових шляхів вирішення навчальних і життєвих задач; про інноваційність як відкритість до нових ідей, здатність до пошуку й впровадження нововведень, ініціювання змін у середовищі. Формою репрезентації ідеї динамічності є й відслідковування навчального поступу, індивідуальних змін у засвоєнні знань, умінь і навичок учнів, що реалізується під час формувального оцінювання. Отже, можна говорити про те, що сам навчальний матеріал, способи й очікувані результати освітньої діяльності, форми і методи оцінювання в сучасній початковій школі не тільки провокують прояви адаптивності учасників освітнього процесу, особливо у її трансформуючій функції (забезпечення прийняття нових та новітніх ідей та смислів, цінностей сучасної культури та їх врівноваження з традиційними моделями), а й сприяють отриманню знань про адаптивність, розумінню цінності цієї

властивості для життя в умовах складної, нестабільної, невизначеної і непередбачуваної дійсності, «текучої сучасності» (за З. Бауманом).

Отже, організація освітнього середовища як простору, орієнтованого на розвиток адаптивності учасників освітнього процесу, передбачає створення комплексу психолого-педагогічних умов, що охоплюють зміст освіти, методи та форми роботи, організацію предметно-просторового оточення, характер педагогічної взаємодії.

Підсумовуючи, можна зазначити, що для розвитку адаптивності найбільш важливою умовою є наявність можливості для вільного прояву індивідуальних форм пристосування у мінливому і, одночасно, безпечному середовищі (як фізичному, так і психологічному), котрі можуть бути піддані зауваженню, самоспостереженню, обговоренню, аналізу. Це створює можливість для дослідження способів саморегуляції власних станів і підтримки контакту з фізичним, психологічним середовищем в ситуації його постійного змінення. В таких умовах актуалізується, зокрема, *установчий компонент* адаптивності (наявність установки на успішну адаптацію, бажання бути пристосованим в нових обставинах, не відставати від зовнішніх змін; мотиваційна спрямованість на самозміни в новому (зміненому) середовищі, на переживання своєї адаптованості і зовнішнє її пред'явлення, активна позиція особистості в ситуації, що вимагає адаптаційних змін); *ціннісний компонент* (визнання цінності адаптивності як властивості особистості, що допомагає досягати успіху в нестабільному середовищі, усвідомлення важливості адаптаційних здібностей як психологічних засобів, інструментів, що дозволяють пристосуватися до нових умов і бути більш ефективним в мінливому середовищі); *контрольно-регулятивний компонент* (реакції контролю над власною адаптивністю, її когнітивними, емоційними, поведінковими аспектами (супроводжуваними думками, переживаннями, поведінкою)); *рефлексивний компонент* (осмислення власних адаптаційних ресурсів, спрямованість на аналіз своїх можливостей, здібностей, пошук можливостей альтернативного реагування в адаптаційній ситуації); *суб'єктивно-нормативний компонент* (прагнення особистості керуватися у адаптаційних ситуаціях суб'єктивними нормами поведінки, правилами, виробленими самою особистістю в процесі досвіду адаптації, які є, з її точки зору, адекватними ситуації «еталонами» поведінки в

адаптаційних умовах); *апостеріорно-регулятивний компонент* (накопичення вражень про власні способи поведінки в пережитих адаптаційних ситуаціях, їх узагальнення в систему знань про адаптацію як явище, що постійно повторюється в житті); *імперативно-орієнтовний компонент* (готовність особистості враховувати правила, норми середовища, до якого належить адаптуватися; орієнтування у вимогах нової ситуації, прийняття необхідності їх розуміння і врахування у власних реакціях і поведінці); *ідейно-трансформаційний компонент адаптивності* (готовність до прийняття нових ідей, модерних практик, що поширюються в сучасному суспільстві й змінюють життя людей, сприйнятливність до зміни «картини світу», динамічність у поглядах, переконаннях).

Отже, в контексті аналізу психолого-педагогічних умов розвитку адаптивності учасників освітнього процесу (й дітей, й дорослих) враховувати слід не просто мобільність освітнього середовища, а саме форми зв'язку особистості і оточення. Адже усталений спосіб організації взаємодії особистості з середовищем у повсякденній практиці або актуалізує, або пригнічує природні адаптивні здібності індивіду. Відповідно, певним чином організоване освітнє середовище посилює і стимулює розвиток вищих рівнів адаптивності.

## **Висновки**

Проведене теоретико-емпіричне дослідження дозволяє дійти наступних висновків.

Аналіз сутнісних ознак адаптивності дозволяє розглядати її як стійку властивість особистості, здатність до внутрішніх (внутрішньоособистісних) і зовнішніх (поведінкових) перетворень, перебудов, спрямованих на збереження або відновлення рівноважних взаємин з мікро- і макросоціальним середовищем при змінах в його характеристиках. Як інтегральне утворення адаптивність має складну структуру, котра охоплює наступні рівні: 1) формально-динамічний; 2) змістовно-особистісний; 3) соціально-імперативний. Кожен з рівнів містить компоненти, що відповідають психологічній природі властивості, відображають специфічні її аспекти і одночасно організовані у цілісну систему, функцією якої є забезпечення досягнення збалансованих взаємин особистості з середовищем в нестабільних умовах на основі внутрішніх та зовнішніх

(поведінкових) змін. Реалізація цієї функції головним чином дає наступні ефекти: збереження / відновлення рівноваги у взаємодії через адаптивну регуляцію, зчленування / інтеграція суб'єктів взаємодії. В залежності від типу та рівню середовища виокремлюються часткові функції адаптивності: захисна, ресурсна, кон'юнктивна, поведінково-моделююча, стабілізуюча, трансформуюча.

Розвиток адаптивності відбувається внаслідок як визрівання і становлення компонентів різних рівнів властивості, від нижчого до вищого, що є частиною цілісного розвитку особистості, так і впливу розвивального середовища. Зважаючи на те, що збалансований характер стосунків особистості з середовищем є частиною самої феноменології адаптивності, дія зовнішніх чинників може бути представлена у двох формах: 1) наявність цілеспрямованого спеціально організованого психорозвивального впливу на адаптивність, її компоненти (наприклад, в процесі тренінгу); 2) проектування й створення певного типу середовища у повсякденному житті особистості, що забезпечило б актуалізацію функціонування адаптивності. Саме останній аспект стосується організації освітнього процесу, зокрема, у початковій школі.

Освітнє середовище є частиною життєвого простору учасників освітнього процесу, що може стимулювати актуалізацію їх адаптивності. В свою чергу, розвиток адаптивності має важливе значення для становлення й інших характеристик особистості, що визначають якість життя, серед яких можна виокремити психологічне благополуччя.

У ході емпіричного дослідження встановлено, розвиток адаптивності пов'язаний прямою залежністю з самостійністю, автономністю, здатністю особистості йти своїм шляхом і діяти певним чином, навіть всупереч соціальним очікуванням; зі здатністю ефективно керувати власним оточенням та використовувати наявні умови задля задоволення особистих потреб і досягнення цілей; з позитивним ставленням особистості до себе, прийняттям різних своїх сторін, позитивною оцінкою власного минулого; з відчуттям мети в житті, усвідомленості, осмисленості і спрямованості життя, з розумінням його цінності й важливості; наявністю переконань, що надають життю смисл. З'ясовано, що особистості з високим рівнем адаптивності відрізняються такою якістю, як психологічне благополуччя, отже здатні до ефективної



самореалізації в житті з урахуванням конкретних обставин і одночасно з опорою на власну індивідуальність. Особистості з низькою адаптивністю характеризуються схильністю до психологічного неблагополуччя, що розкривається як обмеженість особистісних ресурсів в управлінні власним життям, розвитку компетентності, повноцінній самореалізації і вияву індивідуальності, можливості відчувати задоволеність життям і щастя. Доведено, що адаптивність як властивість особистості є важливим чинником психологічного благополуччя, що зумовлює такі його прояви, як цілі в житті, усвідомленість життя, самоприйняття, управління оточенням, інтегрованість та прийняття досвіду. Отже, створення психолого-педагогічних умов розвитку адаптивності має стати суттєвою складовою освітнього процесу сучасної початкової школи, який орієнтується на різнобічний розвиток, навчання і виховання людини, здатної бути психологічно благополучною, успішно реалізовуватися у суспільстві.

З'ясовано, що розвитку адаптивності учасників освітнього процесу сприяє організація освітнього середовища за принципом діалогічності (інтерактивності у взаємодії). Можна виокремити фізичну, соціально-психологічну та дидактичну складові освітнього середовища сучасної початкової школи, організація яких за параметрами мобільності, гнучкості, динамічності й, одночасно, безпечності, сприяє активізації функціонування адаптивності, розвитку компонентів її вищих рівнів (змістовно-особистісного, рівню індивідуального досвіду, соціально-імперативного).

Перспективним напрямком дослідження є вивчення вікових особливостей розвитку адаптивності особистості, механізмів активізації адаптивності учасників освітнього процесу в умовах перебування в різних типах освітнього середовища.

### **Список використаних джерел**

1. Богуш А.М. Дитиноцентризм Василя Сухомлинського в педагогічному вимірі століття. *Науковий вісник МНУ імені В.О.Сухомлиського*. 2018. №3 (62).Т.1. С. 17-21.
2. 8 головних soft skills у майбутньому. URL: <https://nt.ua/blog/8-soft-skills-for-future>
3. Волинець Н.В. Теоретична модель психологічного благополуччя особистості: параметри, критерії, показники та функції. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія*

*Психологічні науки*. 2018. Вип.1 Т.1. С. 50-62.

4. Воронина А. В. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04. Иркутск, 2002. 28 с.

5. Ганзен В. А. Системные описания в психологии. Ленинград: Изд-во Ленинградского ун-та, 1984. 176 с.

6. Ельбрехт О.М. Гуманізація освіти: тенденції і проблеми. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип.10. С.33-38.

7. Кашлюк Ю. І. Основні чинники, які впливають на психологічне благополуччя особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип.34. С.170 - 186.

8. Квас О. Дитиноцентризм – педагогіка дитини як humanum. *Історико-педагогічний альманах*. 2012. Вип.1 С.7-11.

9. Ковалев Г. А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда. *Вопросы психологии*. 1993. №1. С.13-23.

10. Концепція Нової української школи. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

11. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» : Розпорядження Кабінету Міністрів України № 988-р від 14.12.2016 року. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npras/249613934>.

12. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. *Психологический журнал*. 2001. Т. 22. № 1. С. 16-24.

13. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

14. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. Москва : ТОО Горбунок, 1992. 224 с.

15. Посохова С. Т. Психология адаптирующейся личности : субъектный подход : дис д-ра психол. наук : 19.00.01. Санкт-Петербург, 2001. 393 с.

16. Розов В. И. Психология экстремальных ситуаций: адаптивность к стрессу и психологическое обеспечение : научно-практическое пособие. Київ : КНТ; Саммит-Книга, 2012. 480 с.

17. Саннікова О. П. Феноменологія особистості: Вибрані психологічні праці. Одеса : СМІЛ, 2003. 256 с.

18. Саннікова О. П., Кузнецова О. В. Системный анализ

адаптивности личности: монография. Одесса: Издательство ВМВ, 2017. 392 с.

19. Симаева И. Н. Психология адаптации личности к изменениям жизнедеятельности : дисс. ... докт. психол. наук : 19.00.01. Санкт-Петербург, 2006. 351 с.

20. Созонтов А. Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия. *Вопросы психологии*. 2006. №4. С. 105-114.

21. Узлов Н. Д. Психологическое благополучие в браке на этапах молодого и среднего супружества: материалы Международной заочной научно- практической конференции [«Личность, семья, общество: вопросы современной психологии»], (30 января 2011 г.). Новосибирск, ЭНСКЕ, 2011. С.40-46.

22. Фесенко П. П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Москва, 2005. 26 с.

23. Что такое адаптивный интеллект и почему это главный навык будущего: веб-сайт «Живое дело». URL : <https://zhyvoedelo.com/ru/news/chtotakoe-adaptivnyy-intellekt-i-pochemu-eto-glavnyy-navyk-budushchego>.

24. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.

25. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. – Cambridge, Harvard University Press, 1979, 330 p.

## РОЗДІЛ III

# ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДОВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ

---

**Ольга Кисельова,**

кандидат педагогічних наук, доцент,

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Наталія Кравець,**

КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

## ЗМІСТ ТА СПЕЦИФІКА ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

***Анотація.** Дослідження присвячено питанням змісту та специфіки реалізації інноваційної діяльності вчителя початкових класів, зокрема обґрунтовано необхідність інноваційної спрямованості педагогічної діяльності вчителів початкових класів. Проаналізовано основні теоретичні дефініції та специфіка інноваційної діяльності вчителя початкових класів, класифікації освітніх інновацій та інноваційних процесів. Проаналізовано положення Професійного стандарту вчителя початкових класів, в якому систематизовано концептуальні ідеї образу, ролі і функцій педагога в сучасному суспільстві, розкрито зміст та шляхи реалізації інноваційної компетентності вчителя. Зазначено, що інноваційні механізми і способи підвищення якості педагогічної освіти в системі неперервної освіти, вимагають активної інноваційної діяльності всіх учасників освітнього процесу. Це слугувало основою для проведення двоетапного анкетування з метою з'ясування ставлення вчителів початкових класів до інноваційної діяльності, розуміння її змісту та способів реалізації, готовності до інноваційної діяльності та наявності бар'єрів для її здійснення. Результати довели, що обізнаність і готовність до інноваційної діяльності знаходиться на допустимо низькому рівні і потребує подальшого вдосконалення, теоретична обізнаність і прагнення новаций свідчить про спроможність більшості вчителів до введення*

*інновацій в педагогічний процес і розуміння важливості інноваційної педагогічної діяльності, проте є бар'єри, шляхи подолання яких буде розкрито в змісті подальших досліджень.*

**Ключові слова:** *інноваційна діяльність, педагогічна інновація в умовах нової української школи, інноваційна діяльність вчителя початкових класів, інноваційний потенціал особистості, готовність вчителя початкових класів до інноваційної діяльності.*

## **Вступ**

У сучасному українському суспільстві перше усвідомлення потреб в новій якості освіти втілюється в ідею створення навчальних закладів нового типу: гімназій, ліцеїв, коледжів, освітніх центрів, навчально-виховних комплексів тощо. Подальші суспільні перетворення призвели до потреби в розширеному, якісно новому науковому забезпеченні освітніх і виховних процесів в закладах освіти, залучення їх до самостійних, усвідомлених і цілеспрямованих перетворень.

У зв'язку з цим на перший план виходить завдання створення нових за змістом й ідеологією закладів загальної середньої освіти, впровадження Нової української школи (НУШ), які мають взяти на себе цілий ряд найважливіших функцій освітньої системи, що залишаються на сьогоднішній день нереалізованими. Ключова мета НУШ – «створення школи, у якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, як це відбувається зараз, а й вміння застосовувати їх у житті» (Гриневич, 2019).

Розвиток інноваційної компетентності, визначальним чинником якої є інноваційна діяльність вчителів початкової школи є одним із провідних завдань професійної освіти, що знайшло відображення в Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про інноваційну діяльність», «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні», Концепції Нової української школи, Професійному стандарті вчителя початкової школи й обумовило актуальність нашого дослідження.

Саме тому необхідність інноваційної спрямованості педагогічної діяльності вчителів початкових класів визначається низкою актуальних суперечностей між:

- соціально-економічними перетвореннями, які зумовили необхідність докорінного оновлення системи освіти, методики і технології організації освітнього процесу початкової школи, оскільки

інноваційна спрямованість діяльності педагогів виступає засобом оновлення освітньої політики;

- посиленням гуманітаризації змісту освіти, безперервною зміною обсягу, складу навчальних дисциплін; введенням нових навчальних предметів, що вимагають постійного пошуку нових організаційних форм, технологій навчання, це веде до актуалізації завдань зростання професійної майстерності педагогів;

- зміною характеру відносин педагогів до самого факту освоєння і застосування педагогічних нововведень. В умовах жорсткої регламентації змісту навчально-виховного процесу педагог був обмежений не тільки в самостійному виборі нових програм, підручників, а й у використанні нових прийомів і способів педагогічної діяльності. Зараз інноваційна діяльність в освіті набуває вибіркового, дослідницького характеру. Це спричиняє зміни в діяльності керівників педагогічних колективів, провідного значення набуває аналіз і оцінка педагогічних інновацій вчителів, створення необхідних умов для їх успішної розробки і застосування;

- входженням закладів освіти в ринкові відносини, які формують реальну ситуацію їх конкурентоспроможності;

- значною кількістю інновацій в освіті та недостатньою обізнаністю і вмотивованістю вчителів початкової школи щодо їх впровадження;

- необхідністю розвитку інноваційної компетентності вчителів початкової школи та недостатньою розробленістю відповідного навчально-методичного забезпечення й науково-методичного супроводу цього процесу в системі неперервної освіти.

*Мета дослідження:* визначити зміст та специфіку реалізації інноваційної діяльності вчителя початкових класів, сучасний стан щодо поінформованості та готовності педагогів до впровадження інновацій в освітній процес НУШ.

### **Теоретичні засади впровадження інновацій в педагогічну діяльність вчителя початкових класів**

Професійна діяльність сучасного педагога відзначається стрімкими змінами щодо функціональних обов'язків педагога в освітньому процесі: педагог перетворюється з транслятора знань і зразка умінь в керівника активної самостійної діяльності учнів, все більше набуває роль наставника, консультанта, фасилітатора.

У зв'язку з цим змінюється зміст педагогічної діяльності, яка

отримує риси інноваційності, що має наступний прояв: зниження значення традиційних форм роботи – повідомлення теоретичного матеріалу і перевірка практичних умінь та навичок; зростання ролі методичної та науково-дослідної роботи, спрямованих на організацію і забезпечення самостійної роботи учнів; необхідність гнучкості та індивідуалізації освітнього процесу, в тому числі за рахунок широкого застосування ІКТ та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій учнів (Кущенко, 2019). Означене дає підстави стверджувати, що діяльність педагога стає все більш інноваційною, це дає змогу вирішувати нові завдання, опановувати нові педагогічні підходи і технології для актуалізації змісту освіти.

Проблема підготовки педагогів до інноваційної діяльності активно досліджувалась О. Бережновою, О. Біляковською, А.Богущ, Г. Демиденко, І. Дичківською, Н. Клокар, О. Коберником, К. Макогоном, Л. Мітіною, Р.Михайлишиним, І. Назаревичем, І.Палагутою, І. Прокопенко, В. Радулом, А.Сбруєвою, В. Уриським, О. Цюняк та ін.

Дефініція «інноваційна діяльність» (Короткий словник, 2013, с. 23) має широке трактування в педагогічній теорії, оскільки це цілеспрямована педагогічна діяльність, заснована на осмисленні власного педагогічного досвіду за допомогою порівняння і вивчення навчально-виховного процесу з метою досягнення більш високих результатів, отримання нового знання, впровадження нової педагогічної практики, це творчий процес з планування та реалізації педагогічних нововведень, спрямованих на підвищення якості освіти. Це соціально-педагогічний феномен, що відображає творчий потенціал педагога, він нещодавно ввійшов в науковий обіг і тому має багато трактувань та підходів його визначення.

Відтак, у короткому словнику термінів НУШ цей термін трактується: «Педагогічна інновація – це новий підхід до організації освіти, пов'язаний з вимогами економічного, соціального, політичного та культурного життя народу, і реформування на цій основі її теоретико-методичних засад, концептуальних підходів, структури, створення оригінальних технологій навчання і виховання, методів управління, впровадження у практику наукових досягнень і поширення передового досвіду» (Короткий словник, 2018).

В аспекті нашого дослідження, приймаємо визначення інноваційної діяльності педагога, як комплексного інтегративного виду педагогічної діяльності, спрямованого на забезпечення

інноваційного розвитку та підвищення якості професійної освіти за рахунок розробки та застосування різноманітних нововведень в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців та в процесі неперервної освіти, шляхом проходження курсів підвищення кваліфікації, вебінарів, участі в науково-методичних заходах тощо (Прохорова, 2016, с. 106). Це цілеспрямована діяльність з використання різноманітних інновацій для підвищення якості професійної підготовки та перепідготовки вчителя початкових класів.

Інновацією в такому випадку виступає процес і результат цілеспрямованих, ефективних змін на основі нововведень, що забезпечує якісне оновлення і розвиток окремих компонентів і цілісної системи професійної педагогічної освіти (Прохорова, 2016, с. 107).

Існують і інші трактування, наприклад М. Кларін, в поняття «інновація» вкладає такий зміст: «Інновація відноситься не тільки до створення і поширення нововведень, але і до перетворень, змін в образі діяльності, стилі мислення, який з цими нововведеннями пов'язаний» (Кларин, 1999, с. 87).

Автори робіт з педагогічної інноватики І. Дичківська, І. Досяк, О. Пехота, М. Прохорова, І. Фільченкова, В. Химинець та ін. поняття «нове в педагогіці» співвідносять з такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове. Не дивлячись на різні трактування поняття, першорядним показником інновації є прогресивний внесок, нововведення в розвиток освіти порівняно зі сформованими традиціями і масовою практикою.

Під нововведенням розуміється ідея, результат прикладних і фундаментальних досліджень, експериментальних і теоретичних розробок в сфері освіти, виховання, управління, інформаційних технологій, який при його освоєнні призводить до підвищення ефективності і розвитку системи освіти (Химинець, 2012, с. 75).

Зміст інноваційної діяльності педагога полягає в безперервному оновленні освітніх програм і шляхів їх освоєння за рахунок різноманітних нововведень, що призводить, в підсумку, до підвищення якості підготовки та розвитку освіти в цілому. Інноваційна діяльність педагога виступає умовою його безперервного особистісного і професійного розвитку і стає головним інструментом якісної зміни системи освіти, в основі якої лежить відмова від стереотипів, вихід за рамки діючих механізмів, знаходження нових оригінальних способів вирішення завдань (Прохорова, 2016, с. 107).



Аналізуючи зміст і функції сучасного педагога, І. Фільченкова сформулювала види інноваційної педагогічної діяльності, які забезпечують досягнення необхідної якості професійної підготовки:

1. Діяльність з оновлення змісту освітніх програм. Цей вид діяльності спрямований на створення затребуваних міждисциплінарних освітніх програм, які передбачають різні рівні засвоєння і різні траєкторії оволодіння. Зміст сучасних освітніх програм має відповідати вимогам суспільства, запитам учнів, батьків, інших зацікавлених сторін і проектуватися відповідно до освітніх результатів.

2. Діяльність щодо вдосконалення організації освітнього процесу. Цей вид діяльності спрямований на забезпечення гнучкості, доступності, безперервності освітніх програм і має на меті створення умов для реалізації різних освітніх траєкторій, підвищення доступу до освітніх продуктів з використанням ІКТ та мережевих ресурсів.

3. Діяльність із застосування інноваційних освітніх і оціночних технологій. Цей вид діяльності спрямований на ефективне використання в освітньому процесі різноманітних освітніх технологій (проблемне навчання, дискусії, тренінги, робота в малих групах, проектне навчання, ігри, кейс-технології) (Фільченкова, 2014, с. 32).

Крім того, змінюються і технології оцінки результатів навчання – відбувається орієнтація на освоєння не знань, а компетенцій, успішність навчання визначається динамікою результатів конкретного учня, розширюється використання засобів взаємодії і самооцінки. Вчитель спрямовується на використання таких сучасних засобів оцінювання як рейтингова система, тестування, портфоліо, експертні оцінки, маршрутний лист, самоаналіз, оцінний лист тощо.

4. Діяльність, орієнтована на забезпечення мережевої взаємодії та академічної мобільності. Цей вид інноваційної діяльності полягає в активній участі педагога в мережевій взаємодії в формі спільних освітніх, дослідницьких, соціальних проектів, що створює умови для обміну педагогічним досвідом, освоєння нових освітніх програм і технологій, підвищення культурного рівня (Фільченкова, 2014, с. 33).

Інноваційна діяльність і її процес багато в чому залежать від інноваційного потенціалу педагога. Тому є необхідність розглянути цю категорію.

Інноваційний потенціал особистості пов'язують з наступними основними параметрами:

- творча здатність генерувати і продукувати нові уявлення та

ідеї, а головне – проектувати і моделювати їх в практичних формах;

- відкритість особистості новому, відмінному від своїх уявлень, що базується на толерантності, гнучкості та панорамності мислення;

- культурно-естетична розвиненість і освіченість;

- готовність удосконалювати свою діяльність, наявність внутрішніх засобів і методів, що забезпечують цю готовність;

- розвинута інноваційна свідомість (цінність інноваційної діяльності в порівнянні з традиційною, інноваційні потреби, мотивація інноваційної поведінки) (Корнілова, 2019).

Під готовністю педагога до інноваційної діяльності прийнято розуміти сформованість необхідних для цієї діяльності особистісних (велика працездатність, вміння витримувати дію сильних подразників, високий емоційний статус, готовність до творчості) і спеціальних якостей (знання нових технологій, оволодіння новими методами навчання, вміння розробляти проекти, вміння аналізувати і виявляти причини недоліків) (Дичківська, 2012, с. 128).

Інноваційна діяльність вчителя початкових класів має свою специфіку. Вона передбачає наявність вікових, психолого-педагогічних особливостей у відповідних суб'єктів. В силу специфіки роботи з дітьми молодшого шкільного віку, вона інколи носить характер новаторської, пошукової роботи, у межах існуючого досвіду та не може повністю регламентуватися і контролюватися діючими інститутами. Саме таким способом, в процесі вільного пошуку істини, нових рішень і способів реалізації поставлених завдань, втілюються в життя новаторські ідеї та прагнення. Саме тому свобода творчості повинна сполучатися з високою особистою відповідальністю суб'єкта інноваційного пошуку (Фефілова, 2015, с. 275).

Необхідною умовою успішної реалізації інноваційної діяльності вчителя початкових класів є вміння приймати інноваційне рішення, йти на певний ризик, успішно вирішувати конфліктні ситуації, що виникають при реалізації нововведення, знімати інноваційні бар'єри.

Як вже зазначалося вище, нині існує багато визначень сутності освітніх інновацій та їх класифікацій. Зупинимось на найбільш інформативних в контексті нашого дослідження (Корнілова, 2019).

1. За призначенням інновації в освіті можна умовно розділити на: загальні (глобальні концепції сучасної освіти: оптимізація освітнього процесу, гуманістичні положення і практичні технології,

організація і управління освітніми процесами, інформаційні технології); окремі або індивідуальні (авторські нововведення, які розробляються в унісон сучасній парадигмі освіти і впроваджуються безпосередньо в закладі освіти).

2. За приналежністю до освітнього процесу інновації поділяються на ті, що пов'язані: з переходом до діяльнісної парадигми освіти, впровадженням компетентнісного підходу в освіті, оскільки традиційний психолого-педагогічний підхід, орієнтований на досягнутий рівень розвитку наук і технологій, принципово не відповідає вимогам сучасного суспільства, що динамічно розвивається; організацією освітнього процесу, його окремих аспектів та впровадженням нових освітніх технологій, які є провідним фактором розвитку інноваційного освітнього процесу (методики, технології, методи і засоби навчання, виховання та розвитку); профілюванням і спеціалізацією загальної середньої освіти, які дозволяють формувати глобальну систему відкритої, гнучкої, індивідуалізованої, безперервної освіти людини протягом всього її життя (організаційні форми освіти); професіоналізацією управлінської діяльності як однією з умов успішності та ефективності інноваційних процесів в освіті (управління закладом освіти).

Залежно від концептуальних положень оновлення та змісту освіти інноваційні процеси можна розділити на методико-орієнтовані і проблемно-орієнтовані.

В основі методико-орієнтованих інноваційних процесів лежить реалізація тієї чи іншої освітньої технології і методики, наприклад: застосування сучасних інформаційних технологій; застосування принципу інтеграції змісту освіти; розвивальне навчання; диференційоване навчання; проєктне навчання; проблемне навчання; інтерактивне навчання; модульне навчання (*Прохорова, 2016, с. 109*).

В рамках методико-орієнтованих педагогічних технологій обов'язковою умовою професійної практичної діяльності, підготовленості, компетентності та педагогічної майстерності вчителя повинні стати наступні підходи до сучасної організації освітнього процесу в НУШ:

- особистісно-орієнтований підхід;
- стратегія співробітництва, персоніфікації, допомоги, розуміння, поваги і підтримки при виборі методів і засобів роботи;
- сутнісний підхід відбивається у взаємодії вчителів у напрямку розвитку здібностей учнів на основі формування сутнісних

системних знань привстановленні міждисциплінарних зв'язків;

- операційно-діяльнісний підхід ґрунтується на ключових позиціях державних освітніх стандартів. Уміння діяти в учнів формується в процесі набуття знань, тобто знання засвоюються в ході їх практичного застосування;

- акмеологічний підхід тісно пов'язаний з сутнісним підходом при організації інноваційної освіти, що полягає в розробці нових і оновлення існуючих засобів і методів навчання для формування у дітей компетентностей, творчого мислення, саморозвитку та самоконтролю;

- контекстний підхід виражається у відповідності змісту навчання положенням державного освітнього стандарту (*Державний стандарт, 2018*).

Перераховані сучасні освітні дефініції відповідають вимогам і положенням Державного стандарту початкової освіти, затвердженому постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 (*Державний стандарт, 2018*).

### **Інноваційна діяльність, як складова реалізації інноваційної компетенції Професійного стандарту вчителя початкових класів**

Зміна вимог до вчителя, що висуваються сучасним суспільством, закономірно призводить до зміни цільових установок, механізмів, засобів професійної підготовки майбутніх педагогів. Для опису основних ідей, які формують контур вимог до процесу і результату професійної педагогічної підготовки, звернемося до Професійного стандарту вчителя початкових класів (*Професійний стандарт, 2020*), який систематизує концептуальні ідеї образу, ролі і функцій педагога в сучасному суспільстві, згідно з яким мета професійної діяльності вчителя полягає в організації навчання та виховання учнів під час здобуття ними повної загальної середньої освіти шляхом формування у них ключових компетентностей і світогляду на основі загальнолюдських і національних цінностей, а також розвитку інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, необхідних для успішної самореалізації та продовження навчання.

У стандарті зазначено, що вчитель спільно з батьками, іншими законними представниками учнів сприяє розвитку здібностей учнів, формуванню в них навичок здорового способу життя, дбає про їхнє фізичне і психічне здоров'я; формує в учнів усвідомлення

необхідності додержуватися Конституції та законів України, захищати суверенітет і територіальну цілісність України; настановленням і особистим прикладом утверджує повагу до суспільної моралі та суспільних цінностей, зокрема правди, справедливості, патріотизму, гуманізму, толерантності, працелюбства; формує в учнів прагнення до взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами. Процеси навчання, виховання та розвитку учнів є наскрізними. Їх цілісність забезпечується наявністю у вчителя загальних і професійних компетентностей, необхідних для виконання всіх трудових функцій (*Професійний стандарт, 2020*).

Аналізуючи викладене і згідно з працями науковців (О. Ваганова, І.Досяк, О. Пехота, О. Хващевська, І. Фільченкова та ін.), можна стверджувати про формування оновленого образу сучасного вчителя – професійно мобільного фахівця, готового не тільки здійснювати якісну підготовку з предмета, а й самостійно вчитися, освоювати нові предметні галузі і способи дій, ефективно взаємодіяти з різними учасниками освітнього процесу.

Важливе значення в цьому контексті відведено інноваційній компетентності вчителя, яка реалізується як: здатність застосовувати наукові методи пізнання в освітньому процесі; використовувати інновації у професійній діяльності; застосовувати різноманітні підходи до розв'язання проблем у педагогічній діяльності (*Професійний стандарт, 2020*).

Зміст кожної здатності, складових інноваційної компетенції, спрямований на визначення знань, умінь та навичок, якими має володіти вчитель початкових класів. Зокрема, здатність застосовувати наукові методи пізнання в освітньому процесі передбачає наявність знань щодо наукових методів, рівнів та форм пізнання, умінь та навичок застосовувати в педагогічній діяльності наукові методи пізнання, спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати та інтерпретувати результати, створювати моделі та визначати їхню дієвість.

Здатність використовувати інновації у професійній діяльності характеризується: знаннями освітніх інновацій, їхніх характеристик та вміннями аналізувати інформацію щодо освітніх інновацій, умов їхнього впровадження; знаннями особливостей організації інноваційної педагогічної діяльності, вміннями та навичками інтеграції інновації у власну педагогічну практику, адаптування їх до

різних умов освітнього процесу та сучасних вимог до педагогічної діяльності з урахуванням особливостей діяльності закладу освіти, індивідуальних потреб учнів.

Здатність застосовувати різноманітні підходи до розв'язання проблем у педагогічній діяльності визначається: знаннями щодо методів виявлення проблем у педагогічній діяльності, визначення характеру та причин їх появи, уміннями та навичками аналізувати різноманітні підходи до розв'язання проблем у педагогічній діяльності і запобігання їм; знаннями методів роботи з різними джерелами інформації з метою розв'язання проблем і запобігання їм, уміннями та навичками збирати, систематизувати і використовувати інформацію з означеною метою (*Професійний стандарт, 2020*).

Вимоги щодо знань, умінь і навичок градуйовані відповідно до кваліфікаційних категорій педагогічних працівників. Зупинимось на вимогах до спеціаліста вищої категорії: диференційовано та індивідуалізовано застосовувати методи наукового пізнання відповідно до пізнавальних інтересів і потреб учнів та оцінювати їх ефективність і доцільність; впроваджувати в освітній процес особисто розроблені або адаптовані інноваційні форми, методи, прийоми, засоби навчання з урахуванням освітніх потреб та інтересів учнів, оцінювати їхню результативність; розробляти та застосовувати нові підходи для розв'язання проблем у педагогічній діяльності; надавати підтримку іншим вчителям у визначенні проблем та шляхів їх вирішення, підтримувати ініціативність і творчість у всіх учасників освітнього процесу; демонструвати відкритість до ідей та рішень усіх учасників освітнього процесу, готовність розглядати пропозиції та апробувати нові підходи до розв'язання проблем і запобігання їм (*Професійний стандарт, 2020*).

Все це свідчить про установку на підготовку «універсального вчителя», здатного забезпечити освоєння учнями педагогічно адаптованих основ наук, різноманітних видів соціального досвіду для їхнього розвитку, відповідно до компетентнісного підходу. Підготовка такого вчителя потребує вирішення ряду завдань реформування змісту і форми педагогічної освіти, особливо це стосується післядипломної освіти:

- 1) підвищення варіативності програм педагогічної підготовки (доступність вищої педагогічної освіти, як ланки неперервної освіти для осіб, які вже мають базову професійну підготовку в іншій галузі);
- 2) створення потужної системи баз для проходження практики

здобувачами вищої педагогічної освіти, яка дасть можливість набути досвіду практичного втілення отриманих знань і набуття професійно-важливих навичок;

3) забезпечити освітній процес підвищення кваліфікації вчителів сучасними технологіями, програмним забезпеченням і фахівцями для актуалізації отриманих знань і супроводу професійного становлення педагогів;

4) розвинути мережеву взаємодію освітніх та інших організацій для підвищення якості професійної підготовки;

5) посилити співпрацю педагогів, дітей і батьків, залучаючи останніх до освітнього процесу шляхом застосування інноваційних методів та засобів взаємодії. Означені інноваційні механізми і способи підвищення якості педагогічної освіти в системі неперервної освіти, їх розробка і реалізація потребують активної інноваційної діяльності всіх учасників освітнього процесу.

### **Результати дослідження ставлення вчителів початкових класів до інноваційної діяльності та готовності її впровадження**

Теоретичні положення, викладені в попередніх розділах визначили траєкторію подальших наукових розвідок і досліджень. З метою з'ясування ставлення вчителів початкових класів до інноваційної діяльності, розуміння її змісту та способів реалізації, готовності до інноваційної діяльності та наявності бар'єрів для її здійснення нами було проведено анкетування педагогів, яке проходило у два етапи.

Мета першого етапу анкетування вчителів початкових класів була конкретизована в завданнях:

1. Підготувати вчителів початкових класів до розмови про інноваційну діяльність. Відповідаючи на питання анкети, кожен з педагогів визначав для себе поняття інноваційної діяльності, ознаки, причини, що визначають необхідність інновацій в освіті, аналізував свій практичний досвід в даному напрямку.

2. Проаналізувати рівень інноваційної діяльності вчителів початкових класів, з урахуванням ними змісту інноваційної діяльності та розуміння вимог сучасної освіти.

3. Виявити питання, які турбують педагогів і які допоможуть нам розібратися в деяких аспектах інноваційної діяльності та визначити напрямки подальших досліджень.

У дослідженні, яке проходило в Одеській загальноосвітній

школі № 61 I- III ступенів Одеської міської ради Одеської області, брали участь вчителі початкових класів, загалом 20 осіб, з різною кваліфікаційною категорією і стажем педагогічної діяльності від 3 до 35 років.

Респондентам було запропоновано наступні питання і твердження:

1. Поясніть зміст інноваційної діяльності.

Переважна більшість вчителів початкових класів бачить в даному понятті дві основні складові: це якийсь новий засіб, метод, технологія тощо, спрямовані на підвищення якості освіти. Так відповіли 75% опитаних, що становило 15 осіб. Решта відповідей відзначались конкретизацією одного засобу, наприклад, віртуальної і доповненої реальності (новий тренд європейської освіти) або застосування нових форм роботи.

2. Охарактеризуйте основні ознаки інноваційної діяльності вчителя початкових класів.

Відповіді розподілились аналогічно першого питання: 75% зазначили впровадження нових форм, методів, технологій, прийомів у свою роботу, наприклад, технології розвитку критичного мислення, кооперативного та проєктного навчання, методів інтерактивного навчання, опрацювання дискусійних питань. Решта опитаних відзначили застосування ІКТ технологій в освітньому процесі, як головний чинник інноваційності.

3. Які обставини в сучасній системі освіти визначають необхідність інноваційної діяльності вчителя НУШ?

Всі опитані зійшлись на твердженні про швидкозмінність освітніх орієнтирів та загальне оновлення суспільних запитів, яким має відповідати зміст освіти.

4. Які умови забезпечують інноваційну діяльність вчителя початкових класів?

Думки респондентів розподілились наступним чином: 50% (10 осіб) зазначили основною умовою наявність матеріально-технічних засобів і технологій для здійснення інноваційної діяльності, 35% (7 осіб) – набуття нових знань щодо методів, форм і засобів інноваційної діяльності; решта опитаних 15% (3 особи) відзначили брак часу та мотивації для пошуку нових форм і методів роботи.

Аналіз анкет і результати попередніх бесід з респондентами дозволили визначити, що у вчителів початкових класів інноваційна діяльність викликає труднощі, тому здебільшого вона має



формальний характер. На нашу думку, це викликано низьким рівнем базової підготовки вчителів; неможливістю сформулювати пріоритетний напрямок роботи, а відтак, невизначеністю її результативності.

Наступним етапом опитування було з'ясування готовності до інноваційної діяльності. Вчителям запропоновано анкету закритого типу, з варіантами відповідей (так – ні – не знаю).

Узагальнення результатів анкетування дало змогу визначити три основні компоненти готовності до інноваційної діяльності: 1) психологічний з показниками: а) особиста потреба, б) прагнення подолати протиріччя між наявною якістю освіти та запитамі суспільства, в) зовнішнє заохочення до впровадження чогось нового; 2) теоретичний – система знань про інновації та технології їх впровадження; 3) прикладний – наявність умінь реалізовувати інновації.

Результати анкетування представлені на рис. 1.

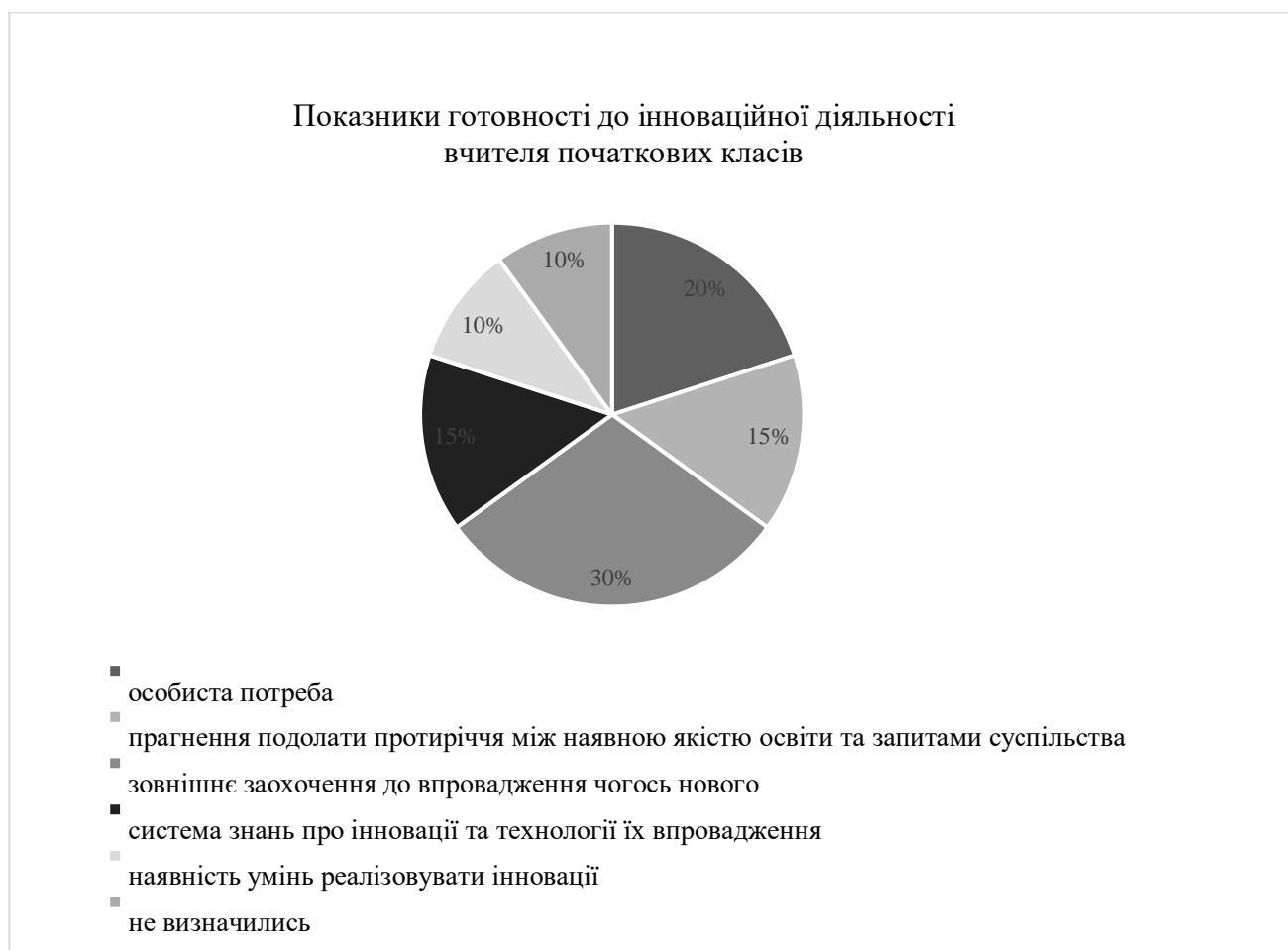


Рис. 1. Результати опитування щодо визначення основних показників готовності до інноваційної діяльності вчителя початкових класів

Як свідчать дані діаграми, більшість опитаних основним показником для опанування і впровадження інновацій в освітній процес НУШ вважають зовнішнє заохочення (30% опитаних); 20% вчителів в якості мотиву визначили особисту потребу в інноваційній діяльності; 15% основним мотивом вважають прагнення подолати протиріччя між наявною якістю освіти та запитами суспільства; стільки ж опитаних відзначають існуючу у них систему знань про інновації та технології їх впровадження; 10% – наявність умінь реалізовувати інновації. Окрему категорію склали відповіді, які характеризували не визначеність респондентів – 10%.

Зауважимо, що відповіді «особиста потреба» та «прагнення подолати протиріччя між наявною якістю освіти та запитами суспільства» здебільшого притаманні вчителям вікової категорії від 25 до 40 років, що, можливо, пояснюється більш легким сприйняттям нововведень і обізнаністю в їх застосуванні, психологічними факторами, але це питання не входить в коло наших інтересів і потребує окремого дослідження.

У коментарях до анкети вчителі зазначили, що для них більш комфортним є формування середовища своєї діяльності в традиційному режимі, наголошували на низькій мотивації у зв'язку з перевантаженням різними видами методичної та організаційної роботи, а також відсутністю достатньої кількості навчально-методичної літератури з досліджуваного питання. У зв'язку з чим виникає необхідність в науково-методичному супроводі вчителів початкових класів, розробці методики формування і реалізації інноваційної діяльності вчителів та експериментальній апробації моделі розвитку інноваційної компетентності вчителя початкової школи.

Отже, на основі проведеного двоетапного анкетування і попередніх бесід можна визначити наступне: обізнаність і готовність до інноваційної діяльності знаходиться на допустимому рівні, що говорить про спроможність більшості вчителів до введення інновацій в педагогічний процес і розуміння важливості інноваційної педагогічної діяльності, однак негативно позначається відсутність матеріальних стимулів і велике навчальне навантаження.

Хорошим показником є загальна поінформованість педагогів про інновації та наявність допомоги з боку керівників в процесі їх впровадження. Успіх в інноваційній діяльності педагога залежить від багатьох факторів: обізнаності, спрямованості або характеру

мотивації його педагогічної діяльності, креативності, рівня розвитку особистих і професійних якостей, від наявності або відсутності певних бар'єрів на його шляху і від психологічного клімату в педагогічному колективі. Всі ці фактори повинні бути враховані вчителями і тими, хто керує їхньою діяльністю, зокрема опікується організацією інноваційної педагогічної діяльності. Жоден з факторів не повинен ігноруватися, адже вони складають загальну систему вимог до вчителя початкових класів на шляху до становлення його новаторства.

### **Висновки**

Упровадження інновацій є необхідною умовою високої якості педагогічної діяльності вчителя початкових класів, оскільки, спрямовує на задоволення запиту щодо якісної освіти, забезпечує повноцінну реалізацію затребуваних освітньою програмою компетенцій, розвиток особистості учнів, сприяє конкурентоспроможності закладу загальної середньої освіти.

Аналіз теоретико-методологічних і методичних робіт, присвячених інноваційній діяльності, дозволяє розкрити закономірності і принципи організації даної діяльності, визначити цілі інноваційної діяльності.

Інноваційну діяльність можна трактувати як особистісну категорію, як творчий процес і результат творчої діяльності; вона передбачає наявність певного ступеня свободи дій у відповідних суб'єктів. Цінність інноваційної діяльності для особистості пов'язана з можливістю самовираження, застосування своїх здібностей, з творчістю. Труднощі, що виникають в процесі інноваційної діяльності, постають перед особистістю як перспектива можливості їх вирішення своїми силами.

У процесі підготовки до інноваційної діяльності і її реалізації педагог потребує спеціальної системи методичного супроводу, який може здійснюватися, як у індивідуальному порядку, так і в рамках колективу, зокрема участь у вебінарах, засіданнях педагогічних рад, методичних (циклових) комісій, творчих груп; проведення майстер-класів, семінарів-практикумів, семінарів з елементами тренінгу та тренінгів, метою яких є надання теоретичної інформації, методичних рекомендацій та відпрацювання практичних навичок в опануванні інноваційними педагогічними технологіями, ефективними методами, прийомами; сприяння вибору доцільних і оптимальних форм роботи

в організації освітнього процесу, а також залучення до обговорення педагогічних і навчальних проблем, що виникають в ході освітнього процесу, шляхом організації круглих столів, дискусійних панелей, аналізу ситуацій (Case-метод), імітаційних та рольових ігор, форумів тощо. Важливо, щоб проведення вищезазваних заходів ставало нормою професійної діяльності в рамках закладу загальної середньої освіти, адже це забезпечує вчителю підтримку в здійсненні його інноваційної педагогічної діяльності.

### Список використаних джерел

1. Ваганова О. И., Ермакова О. Е. Оценка образовательных результатов бакалавров профессионального обучения. *Вестник Мининского университета*. 2015. № 3. С. 16–24.
2. Державний стандарт початкової освіти (Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р., №87). URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennyaderzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. 2-ге вид. Київ : Академ-видав, 2012. 352 с.
4. Досяк І. М. Нестандартні уроки з використанням інноваційних технологій. 1–4 класи. Харків : Основа, 2007. 160 с.
5. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). Рига: НПЦ Эксперимент, 1999. 176 с.
6. Корнилова Т. И. Инновационная деятельность педагога в современных условиях : (дата публікації 11.02.2019) URL: [http://www.informio.ru/publications/id384/Innovacionnaja-deyatelnost-pedagoga-v-sovremennyh-usloviyah\\_131322](http://www.informio.ru/publications/id384/Innovacionnaja-deyatelnost-pedagoga-v-sovremennyh-usloviyah_131322).
7. Короткий словник актуальних педагогічних термінів / упор. Н.М. Флегонтова. Київ : КНУТД, 2013. 55 с.
8. Короткий словник термінів НУШ для професійного мовлення вчителя. Збірка термінів / уклад. : Л.П. Ходанич, Т.В. Палько. Київ : Освіта, 2018. URL: <https://naurok.com.ua/korotkiy-slovník-terminiv-nush-dlya-profesiynogo-movlennya-vchitelya-2018-rik-17057.html>.
9. Кущенко А. НУШ та інноваційні технології в початковій школі, 2019. URL: <http://www.ukr.life/uk/osvita/nush-ta-innovatsijni-tehnologiyi-v-pochatkovij-shkoli/>.
10. Нова українська школа: основи Стандарту освіти / Л.Гриневич та ін. Львів: Нова освіта, 2016. 64 с.

11. Освітні технології: навч.-метод. посібн. / за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ: А.С.К., 2001. 256 с.

12. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : затв. наказом М-ва розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 р. № 2736. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti>.

13. Прохорова М. П., Шкунова А. А. Особенности инновационной деятельности педагога в условиях модернизации педагогического образования. *Международный журнал экспериментального образования*. 2016. № 1. С. 106–109; URL: <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=9398>.

14. Фефілова Т., Саєнко Ю. Використання сучасних інноваційних технологій у початковій школі. *Витоки педагогічної майстерності*. 2015. Вип. 16. С. 274–281.

15. Фильченкова И. Ф. Воронин Д. И. Инновационные подходы к управлению основными образовательными программами высшего образования. *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 1. С. 31–39.

16. Хващевська О. О. Сучасні педагогічні технології в навчанні молодших школярів. *Молодий вчений*. 2017. № 9.2 (49.2). С. 20–24.

17. Химинець В. В., Кірик М. Ю. Інновації в початковій школі. Тернопіль : Мандрівець, 2012. 312 с.

**Ростислав Костенко,**  
доктор педагогічних наук, професор,  
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»  
**Олена Гончарова,**  
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

## **ВИКЛИКИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

***Анотація.** Публікація присвячена проблемі підготовки вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності молодших школярів. Уточнено поняття «соціальна компетентність», представлено різні його трактування, розкрито підходи до визначення показників/критеріїв сформованості соціальної компетентності молодшого школяра. Висвітлено шляхи та результати підготовки вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів засобами тренінгу. Представлено мету, завдання та структуру тренінгу для вчителів «Формування соціальної компетентності в учнів початкових класів». Окремі положення статті проілюстровано прикладами.*

**Ключові слова:** соціальна компетентність молодших школярів, підготовка вчителів початкових класів, тренінг

### **Вступ**

Сучасні процеси у суспільстві характеризуються стрімким розвитком інноваційних перетворень у всіх сферах життєдіяльності. Постає необхідність у людях, спроможних реалізувати інтелектуальний, творчий та духовний потенціали в швидкоплинних соціокультурних умовах – активних, конкурентоспроможних, компетентних, здатних до змін людях із гнучким критичним мисленням, які володіють універсальними способами дій, різноманітними стратегіями на основі духовно-моральних цінностей.

У Концепції Нової української школи серед ключових компетентностей, визначених «Рекомендаціями Європарламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (18.12.2006), чільне місце посідає соціальна та громадянська компетентність. Зокрема, в документі визначено: «Соціальна та громадянська компетентності. Усі форми поведінки,

які потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, в сім'ї, на роботі. Уміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів. Повага до закону, дотримання прав людини і підтримка соціокультурного різноманіття» (*Концепція НУШ, 2016, с.15*).

Указані компетентності мають реалізуватися в усіх освітніх галузях у сукупності з наскрізними вміннями через зростання соціальної ролі особистості, розвиток її соціальних якостей, підвищення активності, збагачення соціального досвіду, прищеплення навичок міжкультурної взаємодії, створення умов для соціальної адаптації та гармонізації відносин людини й суспільства. У нашій науковій розвідці ми зупинимося на понятті, структурі соціальної компетентності учнів початкової школи та критеріях її сформованості.

Встановлено, що соціальна компетентність є якісним виконанням людиною певної соціальної ролі. Її виявами слугують: спроможність людини налагоджувати й розвивати відносини з іншими людьми; здатність опановувати соціальний досвід, виражено та результативно діяти в соціальному просторі (в тому числі в конкретних соціальних ситуаціях); обирати ефективні поведінкові моделі відповідно до усталених соціальних норм.

Прискорений розвиток суспільства зумовлює появу низки об'єктивних вимог до виконання людиною соціальних функцій, що здійснюється на основі засвоєних раніше соціальних цінностей, сформованих соціальних навичок. Зрозуміло, що виконанню певної соціальної функції передують те, як людина уявляє себе в певній соціальній ролі. Відтак соціальні уявлення є однією з форм пізнання особистістю дійсності, а їх формування передбачає знаходження найефективніших засобів взаємодії освіти, самоосвіти та дій соціального середовища у формуванні всебічно розвиненої особистості, орієнтованої на соціальну активність і самовизначення (*Костенко, 2007, с. 7-8*). У виконанні тої чи тої соціальної ролі особистість орієнтується на актуальні соціальні потреби, інтереси та цінності, які, своєю чергою, складають підґрунтя її здатності успішно взаємодіяти в суспільстві.

Аналіз наукових досліджень і розвідок щодо особливостей становлення особистості на початковому рівні середньої освіти таких провідних учених як Т. Байбара, Н. Бібік, М. Вашуленко, О. Онопрієнко, О. Савченко доводять, що початкова ланка освіти є

періодом активного залучення дитини до громадського життя, що виступає головним чинником формування соціальної компетентності. О.Проценко вказує на те, що процес формування й розвитку особистості молодшого школяра характеризується інтенсивністю соціальних відносин, набуттям і розширенням соціальних ролей (Проценко, 2014, с. 452). В. Цветков наголошує, що в цей період формується новий тип відносин особистості з людьми, засвоюються певні соціальні норми, втрачається орієнтація на дорослого й відбувається зближення з групою однолітків, де необхідними є навички конструктивної взаємодії. Молодший школяр, на думку дослідника, починає усвідомлювати, що від його поведінки залежить розв'язання багатьох життєвих ситуацій (зокрема й складних) стосовно соціальної взаємодії, відтак він здобуває готовність до оволодіння навичками конструктивної поведінки в проблемних ситуаціях (Цветков, 2002, с.76). Низку особистісних новоутворень, потрібних для формування соціальної компетентності в період молодшого шкільного віку, виявив у своїх дослідженнях І. Єрмаков.

Серед цих новоутворень важливу роль, на думку вченого, посідають мотивація соціально значущої діяльності, вміння керувати психічними процесами розвитку пізнавальної сфери та діалогічність свідомості (Єрмаков, 2000, с. 70). Аналіз указаних та інших наукових праць дає змогу констатувати, що період перебування дитини в початковій школі є сенситивним для формування її соціальної компетентності.

### **Теоретичне обґрунтування поняття «соціальна компетентність молодшого школяра», розуміння критеріїв сформованості соціальної компетентності учнів початкових класів**

Проблема формування соціальної компетентності особистості є достатньо дослідженою в українській педагогіці. Багато науковців у своїх працях звертаються до поняття «соціальна компетентність», її компонентів і структури. Однак і досі проблема змісту і структури соціальної компетентності залишається актуальною й потребує розв'язання, адже вітчизняна освіта лише зараз починає оперувати цим поняттям в тому сенсі, який пропонують європейські вчені (Смагіна, 2010, с. 138). Відтак, не зважаючи на певну теоретичну і методичну розробленість, проблема формування соціальної компетентності учнів, особливо такої вікової категорії як молодший школяр, досі залишається малодослідженою у вітчизняній педагогіці.



У науковій літературі представлено багато визначень і підходів до розуміння поняття «соціальна компетентність». Зупинимося на окремих із них. Так, О. Павлик трактує соціальну компетентність як «компетентність відносно взаємодії з іншими людьми» і відводить їй місце серед складників життєвої компетентності (когнітивна, комунікативна, емоційно-вольова, здоров'язберігальна, інформаційна, соціальна компетентності)» (Павлик, 2013, с.176). На думку Н.Гавриш, соціальна компетентність – це інтегральна якість особистості, що складається з комплексу емоційних, мотиваційних, характерологічних особливостей і виявляється у соціальній активності та гуманістичній спрямованості особистості (Гавриш, 2013, с. 104). О. Пометун розуміє соціальну компетентність як складну інтегровану характеристику особистості, «під якою розуміють набір знань, умінь, навичок, ставлень, що дають змогу ефективно діяти, або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у діяльності» (Пометун, 2005, с.18).

Окремої уваги, на нашу думку, заслуговує дослідження О. Колмикової, яка до соціальної компетентності відносить такі уміння й здатності учня як-от: приймати рішення та робити вибір; брати на себе відповідальність за свої вчинки; аналізувати ситуацію; розуміти себе, свої потреби; поважати себе та з повагою ставитись до інших; підкорятися законам товаришування та загальним правилам; відстоювати власну точку зору; орієнтуватися в життєвих цінностях та наявності власної життєвої позиції (Колмикова, 2016, с. 90).

Проведений нами теоретичний аналіз джерел із означеного питання засвідчив відсутність єдиного підходу до визначення і трактування змісту та структури соціальної компетентності. Це дало змогу узагальнити погляди вітчизняних і зарубіжних науковців на сутність цієї категорії, представлені в таблиці 1.

Зазначимо, що питання визначення критеріїв і показників сформованості соціальної компетентності молодшого школяра також є неоднозначним. Так, В. Коваленко визначає 21 критерій сформованості соціальної компетенції у молодших школярів відповідно до 5 складників соціальної компетенції (таблиця 2).

## Підходи сутнісного визначення соціальної компетентності

Підхід до розуміння поняття «соціальна компетентність»	Науковці, які дотримуються цього підходу у своїх працях
Сукупність здібностей, соціальних знань і вмінь	І. Зимня, Н. Калініна, С.Рачова, І. Чорноусов та ін.
Система уявлень про соціальну поведінку та діяльність особистості для успішної взаємодії в суспільстві	М. Аргал, М. Гольдфілд, К.Данзігер
Ознака поведінки особистості, що проявляється у складних життєвих ситуаціях	В. Васильков, Ф. Василюк та ін.
Взаємодія з іншими людьми	О. Павлик, частково О.Шварцман та ін.
Складна інтегративна якість особистості	Н. Гавриш, О. Пометун, Т.Смагіна

Низка дослідників проблеми визначає інші критеріїв сформованості соціальної компетентності молодших школярів. Наприклад, Ю. Коротіна до них відносить обізнаність дітей про об'єкти соціальної дійсності; соціальна спрямованість діяльності та готовність до неї; соціально значимі дії (Коротіна, 2010, с. 148). А.О.Кононко вважає, що соціальна компетентність молодших школярів сформована, якщо вони: володіють елементарними знаннями про соціальні явища, події, людей, взаємини, способи їх налагодження; цінують, визнають значущість для себе всього, що пов'язане із соціальним життям, цікавляться ним; називають словами, вербалізують основні соціальні явища; передають свої враження, пов'язані із соціальними подіями та взаєминами людей, художніми образами (малюють, складають оповідання тощо); пов'язують соціальну активність людей і власну з виконанням соціально сформованих стандартів; реалізують свої знання та інтереси у різних формах поведінки; проявляють у поведінці конструктивну творчість; збалансовують особисті та соціальні інтереси (Кононко, 2015, с. 125).

### Критерії сформованості складників соціальної компетентності молодших школярів (за В. Коваленко)

Складник	Критерії/показники
когнітивний	знання про: якості особистості, що дозволяють успішно соціалізуватися в суспільстві; себе як про об'єкт і суб'єкт соціальних відносин який, знайомий з поняттями: настрій, почуття, співпереживання, може пояснити їх значення; свою фізичну, психологічну та соціальну сутність; основні соціальні ролі, норми спілкування і взаємодії; способи взаємодії людей у суспільстві; вербальні і невербальні засоби спілкування; способи самовираження: пояснення, переконання, повідомлення про свої почуття
мотиваційно-ціннісний	наявність інтересу до соціально значущої діяльності, прояву ініціативи, емоційно-ціннісного ставлення до неї; визначення еталонів соціальної поведінки; наполегливості у подоланні труднощів; вміння контролювати і регулювати свої емоції
поведінково-діяльнісний	здатність до самоорганізації та самоконтролю, дії, що не суперечать загально визнаним соціальним нормам (різноманітні і адекватні); навички конструктивної взаємодії з оточуючими та самостійна і впевнена поведінка в незнайомих ситуаціях; уміння самостійно знайти адекватний спосіб поведінки в конфліктах з дорослими і однолітками; освоєння різних правил, норм, звичаїв, вироблених в процесі суспільного розвитку; вміння ставити різнорівневі цілі, завдання і досягати їх; навички передавання своїх вражень, пов'язаних із соціальними подіями та взаєминами людей, художніми образами (малюють, складають оповідання)

комунікативний	здатність до самопрезентації, вміння встановлювати стосунки, взаємодія з іншими (знайомитися, створювати групи); володіння різними формами і способами мовлення та іншими видами комунікації; володіння правилами поведінки в сучасному інформаційному просторі та ІКТ для соціальної комунікації, комунікативна толерантність
інформаційно-рефлексивний	уміння оцінювати і пояснювати свою поведінку та вчинки, аналізувати вчинки інших людей; здатність вербалізувати свій план дій, вміння оцінити ефективність спільної діяльності; навички самостійно шукати, отримувати, систематизувати, аналізувати і відбирати необхідну для розв'язання соціальних завдань інформацію, перетворювати, зберігати і передавати її.

Ґрунтуючись на аналізі наукової літератури та послуговуючись вище зазначеними позиціями різних дослідників нами визначені показники сформованості соціальної компетентності молодшого школяра. На нашу думку, сформованість указаної компетенції визначають такі критерії як:

- готовність до соціальної взаємодії;
- здатність до ефективної поведінки в різних життєвих сферах, у різному соціальному оточенні;
- єдність соціальної адаптованості й мобільності;
- самоусвідомлення себе як особистості;
- здатність до рефлексії, потреба в зворотному зв'язку.

З огляду на зазначені критерії у практичній діяльності вчителя початкових класів із формування соціальної компетентності молодшого школяра виокремимо кілька напрямків роботи, а саме:

- формування навичок взаємодії в команді;
- розвиток комунікативних (вербальних і невербальних) навичок;
- розвиток уміння уникнути конфліктів, залагодити, пом'якшити їх;
- навчання рефлексії і наданню зворотного зв'язку.

Детальніше на окремих аспектах цього питання ми зупинимося далі.

## **Реалізація ідей підготовки вчителів до формування соціальної компетентності в учнів початкових класів**

У 2018 році стартувало загальноукраїнське навчання вчителів початкових класів закладів загальної середньої освіти щодо впровадження в освітню практику Концепції НУШ і Державного стандарту початкової загальної освіти. До цього процесу були залучені вчителі-практики, методисти районних, міських і обласних центрів, методисти ІШПО і Академій безперервної освіти, які стали регіональними тренерами НУШ.

Під час навчання/перепідготовки вчителів 1-2 класів (2018 р.) нами було проведено опитування вчителів початкових класів щодо виявлення актуальних питань для опрацювання педагогами у ході перепідготовки. Серед питань, якими переймалися вчителі початкових класів, були, зокрема, й такі: Як налагодити комунікацію між учнями в класі? Як організувати інтерактивну взаємодію учнів 1 класу, щоб уникнути хаосу? Які ефективні методи і прийоми навчають дітей взаємодії під час освітнього процесу? Як врегульовувати конфлікти між дітьми? та ін. Нами були проаналізовані, систематизовані й узагальнені запити вчителів-респондентів. На основі такої роботи було розроблено та запропоновано вчителям початкових класів Приморського району м. Одеси додатковий 6-ти годинний тренінговий модуль «Формування соціальної компетентності в учнів початкових класів». У період із 2018 по 2020 рр. на базі Одеської ЗОШ № 62 І-ІІІ ст. пройшли навчання за модулем «Формування соціальної компетентності в учнів початкових класів» 246 учителів початкових класів Приморського району м. Одеси (1 набір – 64 вчителя, 2 набір – 94 вчителя; 3 набір – 88).

Розроблений нами модуль мав на меті ознайомити учасників тренінгу з ключовими теоретичними і практичними інструментами організації навчання, що сприятиме формуванню соціальної компетентності учнів початкових класів.

Досягалася заявлена мета через реалізацію таких завдань тренінгу:

- ознайомити учасників тренінгу з поняттям «соціальна компетентність» і його ключовими компонентами
- надати учасникам кейси із практичними інструментами, що сприятимуть формуванню соціальної компетентності учнів початкових класів в освітньому процесі;
- отримати навички проектування уроків із використанням вправ, спрямованих на формування соціальної компетентності учнів;
- виявити ризики впровадження соціокомпетентнісних вправ у

освітній процес та обговорити шляхи їх подолання.

В основу модуля покладено теоретичні положення дослідження О.Варецької щодо структури формування соціальної компетентності молодших школярів, в якій виокремлено такі компоненти: рефлексивно-оцінний; мотиваційно-ціннісний; діяльнісний; комунікативний; операційно-технологічний; особистісний (Варецька, 2015, с. 66). Відповідно до цієї структури соціальної компетентності нами визначено напрямки роботи з вчителями, зазначені в таблиці 3.

Кожний теоретичний напрямок включав кейси практичних вправ для учнів початкових класів, спрямовані на формування їхньої соціальної компетентності. Ці вправи вчителі опрацьовували у ході тренінгу: частину вправ виконували учителі, перебуваючи у ролі безпосередніх учасників вправи, а також учасники тренінгу мали можливість моделювати проведення вправи із «класом» після попереднього опрацювання теоретичного матеріалу.

Таблиця 3

### Основні напрямки формування соціальної компетентності учнів

Напрямок	Зміст
рефлексивно-оцінний	формування навичок рефлексії і саморефлексії, надання зворотного зв'язку через «Я–висловлювання» і вправу «Гамбургер»
мотиваційно-ціннісний і особистісний	звернення до загальних і особистісних цінностей вчителів та їхніх учнів; робота з цінностями на уроках; обговорення ціннісної концепції світу; основи ненасильницької комунікації Маршала Розенберга «Мова вовків і мова жирафів», 4 кроки до порозуміння
діяльнісний	кооперативне навчання як основа формування соціальної компетентності молодших школярів
комунікативний	формування навичок вербальної і невербальної комунікації, теорія комунікаційних пасток Пауля Вацлавека, комунікаційна модель Шульца фон Туна «Чотири мови – чотири вуха» як основа комунікації і взаємодії людей, пропедевтика конфліктів
операційно-технологічний	формування соціальних навичок в учнів початкових класів шляхом моделювання і дій за зразком

Базуючись на структурі соціальної компетентності, визначеній О. Варецькою, та запитих групи педагогів-респондентів, нами була розроблена програма тренінгового навчання (див. табл. 4) із трьох тематичних блоків:

**Блок 1: Соціальне навчання: чому і як?** Мета: розкрити теоретичні засади поняття «соціальної компетентності»; визначити ризики введення навчання на основі соціальної взаємодії; окреслити шляхи формування соціальної компетентності молодших школярів через кооперативне навчання та навчання за моделями і зразками. У цьому блоці велику увагу було приділено питанню цінностей і потреб людини на основі ненасильницької комунікації М. Розенберга.

**Блок 2. Комунікація – основа соціального навчання.** Мета: набуття вчителями теоретичних знань і практичних комунікативних навичок, опанування способами налагодження комунікації в системах взаємодії «учень- учень», «учень-вчитель», «вчитель-батьки»; відпрацювання ключових комунікативних вправ щодо ненасильницької комунікації.

**Блок 3. Проектування уроків, що сприяють формуванню соціальної компетентності.** Мета: проектування вчителями уроків із використанням вправ, що сприяють формуванню соціальної компетентності учнів. Основу блоку склали практичні вправи щодо надання зворотного зв'язку. Вчителям пропонувалося спроектувати урок із визначеного предмета відповідного класу (клас змінювався в залежності від вчительської аудиторії), використовуючи ті методи і прийоми, якими вони оволоділи під час тренінгу.

*Таблиця 4*

**Програма тренінгу «Формування соціальної компетентності в учнівпочаткових класів»**

<b>Зміст роботи</b>	<b>Час</b>	<b>Матеріали</b>
<b>Блок 1. Соціальне навчання: чому і як?</b>		
Привітання. Фаза розігріву, очікування учасників	15 хв.	
Дискусія «Соціальне навчання на уроках: чи можливо це?»	25 хв.	Фліпчарт, маркери
Вправа «Цінності»	10 хв.	Фліпчарт, маркери
Обговорення вправи. «Зміна цінностей у суспільстві та вплив цих змін»	5 хв.	Фліпчарт, маркери. Презентація в PowerPoint.

Вправління «Соціальна компетентність» через кооперативне навчання» (блок практичних вправ для учнів)	30 хв.	Презентація в PowerPoint. Роздатковий матеріал 2
Обговорення вправ у загальному колі	5-7 хв.	
Кейс вправ «Допомога у зразок» Для учнів «Навчання за моделями, навчання через	15 хв.	Презентація в PowerPoint. Роздатковий матеріал 3
Обговорення вправ у парах	5-7 хв.	
Підведення підсумків	5 хв.	Таблиця ЗХД.
<b>Блок 2. «Комунікація - основа соціального навчання»</b>		
Привітання. Фаза розігріву. Рефлексія попередньої зустрічі	10 хв.	
Міні-лекція «Комунікація і конфлікт. Комунікативна теорія Пауля Вацлавека»	15 хв.	Презентація PowerPoint. В
Робота в малих групах. Вправа «Чотири вуха - чотири язика» (за Ш.фон Туном)	20 хв.	Роздатковий матеріал 4
Обговорення вправи у загальному колі	5 хв.	
Перегляд відео «Monkey illusion»	7 хв.	Відео за посиланням <a href="https://www.youtube.com/watch?v=IGQmdoKZfY">https://www.youtube.com/watch?v=IGQmdoKZfY</a>
Обговорення відео у загальному колі	3 хв.	
Кейс вправ для вчителя «Інструменти професійної комунікації вчителя»	25 хв.	Презентація в PowerPoint. Роздатковий матеріал 5
Обговорення вправ у загальному колі	5 хв.	
Кейс вправ для учнів «Навчаємось слухати на уроці»	25 хв.	Презентація в PowerPoint. Роздатковий матеріал 6
Обговорення вправ у загальному колі	5 хв.	



Рефлексія «Велосипед»	2-3 хв.	Презентація PowerPoint
<b>Блок 3. Проектування уроків для 1 класу, що сприяють формуванню соціальної компетентності</b>		
Привітання. Фаза розігріву. Рефлексія «Клаптикова ковдра» у малих групах.	5 хв.	Стікери, олівці
Міні-лекція «Фідбек. зворотний зв'язок».	15 хв	Презентація PowerPoint.
Робота в парах. Вправа «Конструктивний фідбек»	6 хв.	Роздатковий матеріал 7
Обговорення вправи у загальному колі	4 хв.	
Міні-лекція «Планування уроків з використанням вправ, що сприяють формуванню соціальної компетентності»	15 хв.	Презентація PowerPoint.
Робота у малих групах з проектування уроків. Об'єднання учасників у малі групи. <b>Завдання:</b> спроектувати урок за обраною темою для учнів 1 класу (в залежності відаудиторії 2-4 класів) <b>1 і 4 групи:</b> інтегрований курс «Українська мова» <b>2 і 5 групи:</b> математика <b>3 і 6 групи:</b> інтегрований курс «Я досліджую світ»	50 хв.	Картки з темою і предметом, підручники для 1 класів. Аркуші паперу для фліпчарта, маркери.
Презентація і обговорення проектів уроків	20 хв.	Фліпчарт
Фідбек учасників «5 пальців» по тренінгу. Вихідна анкета.	5 хв.	Аркуші паперу

Наприкінці тренінгу нами було проведено вихідне анкетування. На питання № 3 «Що я беру з цього тренінгу?» 91% учасниць зазначили, що модуль додав їм практичних навичок; 73% допоміг покращити власний рівень комунікації; 82% респондентів збагатили арсенал педагогічних методів і прийомів; 67% зазначили, що тепер почуваються більш впевнено і натхненно. За місяць після тренінгу

вчителям було запропоновано заповнити анкету зворотного зв'язку за такими трьома запитаннями:

1. Чи використовуєте ви у власній роботі методи і прийоми формування соціальної компетенції? Якщо так, то які саме і як?

2. Як на вашу думку і вашими спостереженнями ці методи вплинули на ваших дітей?

3. Якими власними педагогічними знахідками і відкриттями ви би хотіли поділитися?

Процитуємо кілька відповідей респондентів.

«Для формування класної команди у своїй практиці тепер використовую на уроках з «Я досліджую світ» вправу «Переміщення предмету». Ця вправа допомагає учням усвідомити розподіл ролей у команді, визначити кількість людей для виконання ефективної роботи. Цю вправу я застосовую так: я пропоную учням перенести предмет без застосування рук. Спочатку участь беруть двоє, поступово додається по одній дитині до того часу, коли вправу виконувати буде не можливо (здебільшого це 6-7 учнів). Коли додається учасник, діти мають можливість обговорити, домовитися і розробити стратегію перенесення предмету. Після виконання вправи дітям ставимо питання: «Коли було найлегше виконувати завдання? Коли було складно? Чому? Яка оптимальна кількість учасників у групі? Які ролі мають виконуватися?». Бажано у пари ставити не лише тих дітей, що товаришують, а й тих, у кого напружені відносини. Після вправи варто у них запитати «Як їм працювалось вдвох? Що допомогло чи не допомогло досягти успіху у виконанні завдання? Чи змінилось їх ставлення один до одного?» (Н.Різник, вчителька початкових класів Одеського ліцею «Ланжеронівський»).

«Покращенню стосунків та налагодженню відносин між дітьми допомагає глибше пізнання однокласників. Цьому сприяє ігрова вправа «Правда або неправда». Дітям пропонується протягом 1-2 хвилин зобразити за допомогою малюнків улюблені справи на трьох папірцях, але один малюнок має бути неправдивим. Далі по черзі презентують свої захоплення, а однокласники мають відгадати, яке зображення є неправдивим. Можна ускладнити завдання і попросити презентувати захоплення у парі» (В. Буряк, вчителька початкових класів Одеської ЗОШ № 118).

«Моїми улюбленими методами стали методи активного слухання. Вправи «Спостерігач», «Ручки в центр» допомогли моїм учням чути один одного, не перебивати і давати висловитися

кожному. Я не думала, що учні вже з першого класу можуть так швидко навчитися взаємодіяти! Для вправи спостерігач я зробила разом із батьками по 4 квадратики різних кольорів на кожну дитину. Коли я проводжу цю вправу на уроках читання, то спочатку пропаную питання для обговорення. Наприклад, «Як ти ставишся до вчинку героя твору, що прочитали?» Діти працюють у четвінках. Троє приймають участь у дискусії. У дітей є по чотири кольорові картки. Усі висловлюються по черзі, поклавши на середину картку певного кольору, тобто група може зробити максимум чотири кола. Висловлювання обмежується одним аргументом за один раз. Четвертий учень є «спостерігачем». Його роль – слідкувати за дотриманням умов виконання завдання, він уважно вислуховує усіх і скеровує роботу групи. В кінці вправи «спостерігач» узагальнює усе почуте і презентує це на загаль» (І. Юрченко, вчителька початкових класів Одеської ЗОШ №10).

У інших анкетах учасниці теж відмічали позитивні зрушення в методиці навчання учнів початкових класів.

Далі для прикладу наведемо фрагмент спроектованого на тренінгу уроку, який провела у своєму класі учасниця тренінгу М. Лавринович, вчителька 3 класу Одеської ЗОШ № 121.

***Фрагмент уроку інтегрований курс «Я досліджую світ», «Я серед людей. Подяка» 3 клас. Метод «серветка».***

**Навчальне завдання:** записати/намалювати власні ідей щодо того, як можна висловити подяку ... представникам своєї родини; однокласникам і вчителям; своїм друзям; самому собі.

Кожний учень за 1 хвилину самостійно обмірковує і записує власну ідею.

За сигналом вчителя серветка розгортається і учень аналогічно працює з наступним питанням. У підсумку роботи кожний учасник групи за 4 хвилини дає відповідь на всі 4 питання. Далі група протягом 4 хвилин обговорює відповіді і формулює єдину на групу відповідь на кожне запитання. Група обирає того, хто презентуватиме результати роботи групи.

Представник групи надає відповідь групи на одне з чотирьох запитань, зазначених на серветці. Інші представники можуть доповнити її думками, які містять відповіді їхніх груп (без повторення).



Далі вчитель пропонує учням обговорити в загальному колі таке запитання:

- Які правила, висловлені вами, допомагають висловлювати подяку один до одного?

Після вислуховування кількох учнів можна провести коротку рефлексію уроку.

### **Висновки**

Отже, нами було проаналізовано і уточнено поняття «соціальна компетентність» і представлені критерії сформованості соціальної компетентності молодшого школяра: рефлексивно-оцінний, мотиваційно-ціннісний, особистісний, комунікативний, операційно-технологічний. На основі поданих критеріїв були визначені напрями роботи з вчителями початкових класів і розроблена програма для тренінгового модуля. Ці напрями і результати опитування педагогів-респондентів обумовили побудову тренінгу як системи трьох взаємопов'язаних теоретико-практичних блоків: «Соціальне навчання: чому і як?», «Комунікація – основа соціального навчання», «Проектування уроків, що сприятимуть формуванню соціальної компетентності». Поданий тренінговий модуль отримав схвальні відгуки від учасників. За тими ж відгуками, вчителі активно запроваджували запропоновані їм на тренінгу методи і прийоми

розвитку соціальної компетентності учнів початкових класів у власну педагогічну практику і отримували позитивні результати.

З огляду на вище зазначене, вважаємо, що необхідна подальша розробка технології підготовки вчителів початкових класів до формування соціальної компетентності учнів початкових класів під час освітнього процесу, адже це має бути цілісна система, яка буде відповідати не лише запитам вчителів у сьогоденні, а й враховувати потреби прийдешнього.

Подальші розвідки в цьому напрямі будуть нами скеровані на дослідження і побудову методичної системи підготовки вчителів початкових класів до формування соціальних навичок у молодших школярів під час освітнього процесу як важливої складової соціальної компетентності.

### Список використаних джерел

1. Бібік Н. Соціалізація молодших школярів у вимірах компетентнісно орієнтованого підходу. Сучасна психологія: проблеми та перспективи. Збірник наукових праць. Ізмаїл : РВВ ІДГУ. 2020. С. 14-19. URL: [http://idgu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/12/maket\\_psyholohuja.pdf#page=15](http://idgu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/12/maket_psyholohuja.pdf#page=15)

2. Варецька О. В. Соціальна компетентність особистості: підходи до визначення сутності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014, №10 (44). С. 234 – 243.

3. Варецька О. В. Структура соціальної компетентності вчителя початкової школи. *Науковий вісник МНУ імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2015. №1 (48). С.58 – 67.

4. Гавриш Н. В., Клокова Г. А. Вплив мультфільмів на формування моральної свідомості у дітей. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2013. Ч. II. №13 (272). С. 103-110.

5. Гончарова-Горяньська М. В. Соціальна компетентність : поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів. *Рідна школа*. 2004. № 7-8. С. 71-74.

6. Державний стандарт початкової загальної освіти затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 *Типові освітні програми для закл. Загальної середньої освіти: 1-2 класи*. К.: ТД «Освіта–Центр+», 2018. с. 91 – 121.

7. Єрмаков І. Г. Педагогіка життєтворчості : орієнтири для ХХІ століття. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. Київ, 2000. С. 58-72.

8. Коваленко В. В. Формування соціальної компетентності молодших школярів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : посібник / за наук. ред. проф. М. П. Лещенко. Київ, 2017. 192 с.

9. Коваленко В. В. Формування соціальної компетентності учнів молодших класів в умовах сучасного інформаційного простору. *Педагогіка і психологічний досвід*. 2015. №6 (37). С, 37 – 40.

10. Концепція Нової української школи, ухвалена рішенням колегії МОН від 27.10.2016. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

11. Коротина Ю. В. Формирование социальной компетентности младших школьников средствами учебных предметов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Теория и методика обучения и воспитания. Тамбов, 2011. 210 с.

12. Костенко Р. В. Формування соціальних цінностей майбутніх учителів історії у процесі професійної підготовки: автореф. дис. .... канд. пед. наук.:13.00.04. Одеса, 2007. 23 с. URL : [dspace.pdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/1427](http://dspace.pdpu.edu.ua/jspui/handle/123456789/1427)

13. Ніколаєску І. А. Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів : науково-методичний посібник. Черкаси : ОПОПП, 2014. 76 с.

14. Пометун О. І. Реалізація компетентнісного і діяльнісного підходів у сучасному підручнику історії. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. *Український педагогічний журнал АПН України*. 2015. № 2. С. 146-155. URL: <http://uej.undip.org.ua/upload/iblock/725/7254d91598f3c733a7e1d14db2ef5f9c.pdf>.

15. Проценко О. В. Соціальна компетентність молодших школярів як предмет наукових досліджень. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2014. Вип. 35 (88). С. 451-457.

16. Серякова С. Б., Галакова О. В. О профессионализме педагога в развитии социальной компетентности младшего школьника. *Вестник Воронежского гос. технического ун-та*. 2014. № 3-2. Т. 10. С. 212-216.

17. Смагіна Т. М. Поняття та структура соціальної

компетентності учнів як наукова проблема. *Вісник Житомирського державного університету*. Вип. 50 Педагогічні науки. 2010. С.138-142.

18. Унтервегер Є., Фрідвагнер-Еверс У., Лєсб-Брандштеттер Р. Соціальна компетентність у професії вчителя. Жити разом та навчатися разом у школі: пер. з німец. Одеса : «Kulturkontakt Austria», 2018. 62 с.

19. Холковська І. Л. Соціальна компетентність як умова успішної самореалізації особистості. *Наукові записки Вінницького держ. пед. ун-ту імені Михайла Коцюбинського*. Серія: педагогіка і психологія. 2016. Вип. 47. С. 63–67.

20. Хома О., Ліба О. Формування компетентностей у молодших школярів в контексті сучасних освітніх реформ. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 1-2 (20- 21). С. 291–300.

21. Цветков В. В. Формирование социальной компетентности сельских школьников : автореф. дис. .... канд. пед. наук.:13.00.01. Великий Новгород, 2002. 23 с. URL : <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-sotsialnoi-kompetentnosti-selskikh-shkolnikov>.

**Оксана Оріщенко,**  
кандидат психологічних наук, доцент  
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського»

## **ЕМАПАТІЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

***Анотація.** В даному повідомленні здійснено теоретичний аналіз проблеми емпатії в психології, досліджено роль емпатії у формуванні професійних компетентностей вчителя початкових класів в контексті ідей Нової української школи, представлені результати теоретико-емпіричного дослідження співвідношення показників емпатії та емоційного інтелекту. Емпірично виявлено наявність статистично значущих кореляційних зв'язків між показниками емпатії та емоційного інтелекту. Доведено, що особливості емпатії проявляються в специфіці емоційного інтелекту, що особам з високим рівнем емпатії притаманний добре розвинений емоційний інтелект. Встановлено, що емпатія виступає в якості фасилітативної властивості вчителя сучасної школи і є передумовою його професійної компетентності.*

***Ключові слова:** емпатія, емоційна емпатія, когнітивна емпатія, предиктивна емпатія, емпатична спрямованість, емоційний інтелект, вчитель-фасилітатор.*

### **Вступ**

В Україні з 2017 року триває освітня реформа «Нова українська школа», головна мета якої створити школу, в якій дитина буде навчатись із задоволенням і яка даватиме їй не тільки знання, як це відбувалося в попередні роки, а й уміння практично застосовувати їх у повсякденному житті. Новаукраїнська школа ґрунтується на засадах особистісно-орієнтованої моделі освіти. В рамках цієї моделі школа максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму (*Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи, 2016, с.19*).

Особистісно-орієнтований підхід у розбудові освітнього процесу відповідає світовим тенденціям гуманізації всіх сфер життєдіяльності будь-якої цивілізаційної держави. Ці тенденції почали панувати у



суспільній свідомості ще у минулому столітті в результаті всебічної і глибокої рефлексії історичних, політичних, соціально-психологічних причин і наслідків двох найжорстокіших світових війн, що спричинили масове знищення людей. Саме тому у сучасному світі пріоритетним напрямком стає гуманізація суспільних взаємин.

Останнім часом це спостерігається в освітньої галузі нашої країни, що переживає часи активної перебудови, трансформації, реформування. В психологічній літературі гуманізація освіти розглядається як: відкритість освіти для взаємного спілкування суб'єктів; спрямованість освіти на підтримку і захист особистості, яка розвивається; усунення у процесі освіти бар'єрів (фізичних, моральних, екологічних тощо), розкриття простору для вільного проживання індивідуальністю власної долі, тобто ненасильство у освіті (*Михайлюк, 2007*).

Вагомий внесок у ці процеси зроблено гуманістичною психологією. Карл Роджерс, один з представників цього напрямку психології, є засновником особистісно-орієнтованого підходу. Гуманістичні ідеї К. Роджерса, народившись у психотерапевтичній практиці, надалі були ним розповсюджені на всі сфери людської взаємодії (освітній процес, подружні та батьківсько-дитячі взаємини, менеджмент тощо), як такі, що сприяють їх гармонізації. Насамперед, йдеться про запропоновані ним необхідні та достатні умови успішної психотерапії, що забезпечують ефективність роботи психотерапевта, де наряду із безумовним прийняттям клієнта та конгруентністю, тобто щирістю терапевта, ключову позицію займає емпатія. Саме емпатії в цій тріаді відводиться пріоритетна позиція, у всякому разі, коли йдеться про високу ефективність психотерапевта (психолога, вчителя, вихователя, менеджера, керівника тощо). За даними Вашингтонського національного інституту езультативність різних видів психотерапії, а не тільки орієнтованої на клієнта терапії, приблизно однакова, якщо між клієнтом і терапевтом встановлено теплі людські стосунки, що проявляються у емпатичному розумінні, співчутливому ставленні терапевта до клієнта, тобто в емпатії. Чисельні дослідження підтверджують, що постулати К. Роджерса щодо базових умов успішної терапії сприяють позитивним змінам в особистості та поведінці клієнта (*Фрейджер, Фейдимен, 2002*).

З професійної біографії К. Роджерса відомо про його доволі успішний педагогічний досвід викладача в Університетах Огайо, Чикаго і Вісконсіна, в основу якого було закладено вище названі

гуманістичні цінності «недирективної педагогіки», що забезпечували педагогу «свободу вчити», а студентам «свободу навчатися». Основні положення власної педагогічної практики висвітлено К. Роджерсом у роботах «Свобода вчитися», «Свобода вчитися для 80 - х» (*Фрейджер, Фейдимен, 2002*), «Питання, які я б собі поставив, якби був учителем» (*Роджерс, 1987*). Розвиток особистості дитини за К. Роджерсом, з одного боку, «запрограмований» зсередини, а, з іншого, – потребує встановлення оптимальних педагогічних умов. Реалізація сприятливої міжособистісної атмосфери, яка створюється перш за все завдяки здатності педагога до емпатичного ставлення до учня, усуває перешкоди не тільки на шляху успішного продуктивного навчання, але й на шляху реалізації дитиною потенціалу своїх індивідуальних можливостей (*Роджерс, 1987*).

У психологічній літературі проблема емпатії досліджується з позицій різних галузей психології: історії психології (І. Б. Бовіна, Т. П. Гаврилова, Т. Д. Карягіна, І. В. Федоров, Г. Яхода); психології особистості (А. Бандура, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Оллпорт, К.Хорні, З. Фрейд; Т. В. Дорошенко, Л. П. Журавльова, О.П.Саннікова); вікової психології (В. В. Абраменкова, Т.П.Гаврилова, В. І.Кротенко, Г. Ф. Михальченко, Т. І. Пашукова, Л.П.Стрелкова, Л. В. Ткачук, М. В. Удовенко, В. Штерн); педагогічної психології (Е. М.Балашов, Д. В. Белых, О. С. Вавринів, Т. В. Василішина, Ю.Б. Гіппенрейтер, Л. Б. Малицька, А. Я. Наян, О.Г. Солодухова, Т.І.Федотюк, А. Е. Штеймець, І. А. Шондина); психотерапії (А. Е. Айві, М.Б.Айві, А. К. Бохарт, А. Гольштейн, Д.Іган, М. Кан, Х. Кохут, К. Роджерс, З.Фрейд, Ш. Ференці; Ф.Е.Василюк); психофізіології – в контексті дослідження дзеркальних нейронів, без яких неможливий прояв емпатії (Дж.Ріццолатті, Ю. Д'Аквилі, В. Рауз, Е. Наймарк, Э. Ньюберг, М.Якобоні); соціальної психології (Г. М. Андрієва, В. С. Агеев, О.О.Бодальов, М.М.Обозов, А.В.Петровський; Н. Айзенберг, Ч.Д.Батсон, Дж. Довідіо, Д.Майерс, Т.Шибутані); психології моралі (А. Сміт, Г. Спенсер, А.Шопенгауер; Т. П. Гаврилова, В. І. Кротенко, С. К. Нартова-Бочавер); психології мистецтва (Т. Ліппс, С. Маркус, Р. Мей, К. Г. Юнг; Л.М.Большунова); гендерної психології (Л.Хрїстов-Мур, Е. А. Симсон, Д.Коуд, М.Лакобоні) тощо.

В умовах модернізації освіти проблема емпатії стає надзвичайно актуальною з точки зору педагогічної практики, адже вона напряму пов'язана майже із всіма ключовими компонентами, що складають

формулу Нової української школи. В основі цієї формули – формування компетентностей, що забезпечують успішну особистісну і професійну самореалізацію в житті (педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками; умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно; орієнтація в освітньому процесі на потреби учня, дитиноцентризм; наскрізний процес виховання, який формує цінності; новий зміст, що дає змогу набутти необхідні сучасні компетентності для життя; децентралізація та ефективне управління; рівний доступ усіх дітей до якісної освіти; сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, педагогів, психолого-педагогічної просвіти батьків) (*Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи, 2016*). Побудований таким чином освітній процес забезпечує не тільки засвоєння знань, але й сприяє формуванню наскрізних вмінь у вигляді соціально-емоційних навичок (вагоме місце серед яких займає емпатія і пов'язаний з нею емоційний інтелект), що є необхідними для професійної самореалізації, для побудови та підтримки ефективних ділових та особистісних стосунків.

Про значення в сучасному світі соціально-емоційних навичок свідчать нещодавно презентовані результати міжнародного дослідження *Beyond Academic Learning*, в якому вивчалися умови і чинники, що сприяють або гальмують розвиток соціально-емоційних навичок учнів віком 10 і 15 років. За результатами цього дослідження доведено, що для сучасної людини недостатньо тільки академічних успіхів, що молоді люди із добре розвиненими соціально-емоційними компетентностями вміють не тільки кращі академічні результати, але й здатні до побудови здорових соціальних взаємин, психологічно благополучні в реалізації особистісного і професійного потенціалу (*Beyond Academic Learning. First Results from the Survey of Social and Emotional Skills, 2021*).

Таким чином, тенденції гуманізації суспільних процесів, що панують в сучасному світі, впливаючи на розвиток освіти, призводять до того, що проблема емпатії набуває надзвичайної практичної значущості та потребує подальшого наукового вивчення, особливо ті аспекти, що пов'язані з її структурою та функціями різних компонентів цієї структури, з умовами і шляхами її розвитку, співвідношенням із іншими властивостями особистості (зокрема, з емоційним інтелектом), що поєднуючись, складають основу для

формування професійних компетентностей вчителя сучасної школи, а відтак, сприяють і розвитку соціально-емоційних компетентностей учнів.

Метою нашої роботи є теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення співвідношення показників емпатії та емоційного інтелекту, дослідження емпатії як фасилітативної властивості вчителя початкової школи в контексті ідей Нової української школи.

### **Теоретико-психологічні основи дослідження емпатії**

Емпатія представляє собою міждисциплінарну проблему, що є предметом дослідження різних галузей гуманітарного знання (філософії, соціології, педагогіки і майже всіх галузей психології). Психологія емпатії має тривалу (більш ніж сторічну) історію. Теоретичний аналіз свідчить, що прототипами сучасного терміну «емпатія» були філософське поняття «симпатія» та етичне – «вчування» (Гаврилова, 1975).

У психологічній літературі існує достатньо велика кількість робіт, в яких здійснений теоретико-психологічний аналіз проблеми емпатії в історичній ретроспективі та представлений огляд її сучасного стану (І. Б. Бовина, Т. П. Гаврилова, Л. Джрнзаян, Т. Д. Карягіна, Л. П. Журавльова, І.А.Шондріна). Головний висновок, до якого приходять дослідники емпатії в цих роботах – це різноманіття, неоднозначність і суперечливість трактувань даного поняття. Так, деякі автори називають від вісімнадцяти до п'ятдесяти дефініцій означеного феномену (Орищенко, 2004).

Труднощі, яких зазнають дослідники емпатії, яскраво описані Т.Д.Карягіною в її історико-психологічній реконструкції виникнення та розвитку цього поняття. Автор зазначає, що на тлі великої теоретичної і практичної значущості особливо проблемним виглядає цей надзвичайно високий рівень багатозначності, невизначеності поняття «емпатія», дослідники називають його «невловимим», відзначають відсутність або неможливість утримання цілісного погляду на емпатію («балканізація» галузі досліджень), змішання процесів та їх результатів, термінологічну плутанину і відсутність спільної мови опису. В цій різноманітності та неоднозначності поглядів вкрай рідкісними є спроби представити цілісне уявлення про феноменологію емпатії. Концептуальна невиразність поняття «емпатія» в більшості сучасних підходів ускладнюється ще так званою «анонімністю». Багато вчених, підкреслює Т. Д. Карягіна,

розмірковуюють про емпатію таким чином, немов за цим поняттям немає столітньої історії досліджень, пов'язаної з іменами всесвітньо відомих класиків. Без цієї драматичної історії неможливо зрозуміти, як зароджувалося і формувалося ядро поняття, які ключові для психології ідеї увійшли в це ядро. Спостерігається, як зазначає автор, сумний методологічний факт: історія найважливішого поняття не тільки не засвоєна, але часто є просто невідомою. Саме тому нерідко емпатія сприймається лише як гуманістична фраза, «вискочка без роду, без племені», благий намір, що позбавлена вагомого конкретно-наукового змісту (*Карягина, 2013*).

У зарубіжній літературі емпатія як психічне явище найчастіше розглядається в контексті психології розуміння почуттів, потреб іншої людини; вчування в подію, в об'єкт мистецтва, в природу; в контексті афективного зв'язку з іншими людьми, в приєднанні до емоційного стану іншої людини або групи; в зв'язку із дослідженням професійно важливих властивостей психолога, психотерапевта тощо (*Гаврилова, 1975; Журавльова, 2007; Карягина, 2013*).

Важливо відзначити, що, як в закордонній, так і у вітчизняній психології, емпатія розуміється і як процес або стан, і як здатність або стійка властивість особистості.

Представники *першого напрямку* акцентують увагу на процесуальній стороні емпатії. Найбільш яскраво ця позиція представлена в пізніх роботах К. Роджерса, на відміну від більш ранніх його праць, де емпатія розумілася вченим як стан. Описуючи емпатичний процес, автор наполягає на виділенні трьох його істотних умов. По-перше, відстоювання власної позиції суб'єкта емпатії, збереження психологічної дистанції між суб'єктом і об'єктом емпатії, тобто відсутність в емпатії ототожнення між переживаннями суб'єкта та об'єкта. На думку А. Б. Орлова і М. А. Хазанової, даний процес відрізняється від фенотипічно схожого з ним процесу ідентифікації (так звана умова «як якби») (*Роджерс, 1984; Орлов, 1993*). По-друге, наявність співпереживання, тобто «тимчасове життя життям іншого, делікатне перебування в ньому без оцінювання і засудження», а не просто емоційне позитивне ставлення (симпатія) емпатуючої особистості до об'єкта емпатії. І, нарешті, по-третє, динамічний, а не статичний характер феномена емпатії (*Роджерс, 1984; Орлов, 1990*).

Л. П. Стрелкова виділяє в моделі емпатичного процесу: співпереживання, співчуття, імпульс до сприяння, реальну допомогу

іншій людині. При цьому дослідник зазначає, що дієвим результатом повноцінного емпатичного процесу є глибоке адекватне розуміння індивідом себе та іншого, зміна власних егоїстичних тенденцій у бік їх гуманізації, а також надання необхідної допомоги у відповідних обставинах (*Стрелкова, 1986*).

На думку І. М. Юсупова, процес емпатичного спілкування складається з наступних компонентів: 1) емпатійне слухання, тобто здатність чути, а не просто слухати, відзначаючи не тільки те, що сказано, але і те, як сказано; 2) позитивна установка на співрозмовника; 3) розвинені увага, пам'ять, уява (*Юсупов, 1991*).

У роботі В. Айкенса представлено таке бачення етапів емпатичного процесу: 1) етап емпатичного розуміння, на якому суб'єкт робить правильні висновки щодо думок, почуттів, переживань об'єкта емпатії; 2) етап емпатичної експресії, на якому суб'єкт висловлює свої судження і ставлення у зв'язку з переживаннями об'єкта; 3) етап емпатичної комунікації, на якому спочатку перевіряється точність емпатичного розуміння, що потім розвивається в діалогічному ключі взаєморозуміння (*цит. за Степаненко, 2003, с. 173*).

У дослідженні Т. Райка, яке аналізується в теоретико-психологічному огляді означеної проблеми А. Гольдштейном, емпатія терапевта описується як процес, що має чотири рівні: 1) ідентифікація; 2) інкорпорація (приєднання, що означає «перенесення», «поселення» всередину себе іншу людину (важко розрізнити даний акт з вихідним актом вчування в іншу людину: коли ми ідентифікуємось з кимось, ми проектуємо себе в нього, коли ж ми «здійснюємо» інкорпорацію, відбувається інтроєкція іншої людини в нас самих); 3) реверберація, або емоційний відгук (той, кого ми «поселили всередину себе» починає відбиватися на деяких наших переживаннях, пробуджуючи розмежування між інтерналізованими переживаннями іншої людини і нашими власними фантазіями); 4) відокремлення (на даному етапі ми свідомо відходимо від ідентифікації з іншою людиною, створюючи необхідну соціальну і психологічну дистанцію) (*Гольдштейн, Хомик, 2003*).

Представники *другого напрямку* вважають, що емпатія – це стійка властивість особистості (особистості професіонала в тому числі), що розвивається в процесі соціалізації. В основі процесу формування та закріплення емпатії як стійкої властивості особистості лежить здатність останньої емоційно відгукуватися на почуття і переживання

інших людей. Таким буквальною був первісний зміст терміну «емпатія», який означав емоційну чуйність у відповідь на переживання іншої людини. По суті, мова йшла про емпатичні реакції суб'єкта, що виникають у нього при сприйнятті експресії людини або тварини в конкретній емпатогенній ситуації. Спочатку до числа емпатогенних відносять ситуації, в яких об'єкт емпатії переживає горе, страждання, тобто стан неблагополуччя. У подібних ситуаціях суб'єкт переживає або ті ж почуття, що і об'єкт емпатії (співпереживання), або відчуває жалість до нього (співчуття) (Гаврилова, 1974; 1978; Юсупов, 1995). Деякі вчені до числа емпатогенних приєднують й ситуації, в яких об'єкт переживає радісні почуття, що провокують у суб'єкта певні емоційні реакції (співрадість). При цьому, в емоційному відгуку на переживання іншого (емоційна емпатія) розрізняють різні за знаком і модальністю переживання: з одного боку, співпереживання, співчуття, співрадість, з іншого, – заздрість і зловтіха (Асмолов, 1990; Бойко, 1996; Гаврилова, 1984).

Необхідно відзначити, однак, що більшість вчених, говорячи про емпатію, розглядають її в контексті емпатогенних ситуацій першого типу (тобто ситуацій неблагополуччя), очевидно, тому, що в міжособистісних відносинах здатність до співрадісті набагато рідше зустрічається, ніж співпереживання і співчуття (Гаврилова, 1984).

Під співпереживанням, слідом за Т. П. Гавриловою, більшість психологів розуміють переживання емпатуючою особистістю тих же почуттів, що відчуває об'єкт, з акцентом на власних проблемах (безпосередня, імпульсивна форма емпатії, в основі якої егоїстична мотивація); під співчуттям – переживання проблем об'єкта емпатії безвідносно до власного неблагополуччя (більш складна форма емпатії, в основі якої альтруїстична мотивація) (Гаврилова, 1975; Лабунская, 1989; Карягина, 2013).

З подібним трактуванням основних форм емоційної емпатії не погоджується В. І. Кротенко. Розглядаючи емпатію в цілому, як категорію, яка відображає систему особистісного ставлення індивіда до себе й інших людей, автор розуміє її як моральну якість, що існує в двох основних формах: пасивного споглядання (співчуття) і активної дії (співпереживання). Співчуття при цьому виступає як початкова форма прояву емпатії (на рівні емоції, почуття), а співпереживання як більш складна форма, що виникає в результаті розширення знань про об'єкти, предмети, явища навколишньої

дійсності і переростає в більш активний дієвий вчинок, що спрямований на розв'язання емпатогенної ситуації (Кротенко, 2001).

У деяких роботах пояснюється психологічний зміст феноменів «співпереживання» і «співчуття» з позицій тих функцій, які вони виконують в спілкуванні. Емпатія у формі співпереживання здійснює такі функції: підсилює ступінь ідентифікації з іншим; знімає напругу, відчуття дискомфорту, що викликаються переживаннями іншої людини; сприяє задоволенню потреби у власному благополуччі; розвиває егоїстичні способи поведінки і стратегії взаємодії «за себе». Емпатія в формі співчуття збільшує ступінь розуміння емоційних станів іншої особистості; актуалізує переживання неблагополуччя об'єкта емпатії безвідносно до власного дискомфорту; сприяє задоволенню потреби в благополуччі іншого; зумовлює активізацію альтруїстичних способів поведінки і стратегій взаємодії під девізом «за іншого» (Лабунская, 2001).

Слід зазначити, що в рамках даного напрямку очевидна тенденція по-різному розставляти акценти у визначенні емпатії. Одні науковці розглядають її в контексті моральних якостей особистості; інші – в зв'язку з регулюванням, гармонізацією міжособистісних відносин; з позицій третьої групи дослідників, емпатія виступає як професійно важлива властивість фахівця соціономічних професій; в ряді робіт – вивчається як джерело альтруїстичної поведінки; в окремих дослідженнях емпатія представлена як складне, багаторівневе утворення.

Розглянемо дані позиції більш докладно. Деякі психологи, так само як й їх попередники, що досліджували «симпатію» (Т.Рібо, В.Штерн, А. Шопенгауер), розглядають емпатію як моральну якість особистості (Т.П.Гаврилова, Ю. З. Гільбух, С. М. Максимець, М.М.Муканов, В.Д. Шадриков тощо).

Так, наприклад, на думку В.Д. Шадрикова, емпатія – найважливіша якість особистості, що дозволяє проникнути в духовний світ іншої людини та полягає в основі формування духовних здібностей (Шадриков, 2000).

В уявленні Ю. З. Гільбуха, емпатія – це активна, творча доброта, стрижень соціального інтелекту (Гільбух, 1992).

М. М. Мукановим запропоновано поняття «оціночна емпатія», під яким розуміється здатність суб'єкта оцінювати дії, висловлювання або особистісні якості іншої людини, що мають відношення до моральної сфери. На думку автора, індивід може не тільки стати на



точку зору іншого, а й одночасно оцінювати його вчинки, поведінку, висловлювання з позиції моральних норм (*Муканов, 1978*).

У психологічній літературі представлено багато робіт, автори яких роблять акцент на тому, що емпатія відіграє центральну роль в гармонізації міжособистісних відносин, є основним регулятором міжособистісного спілкування, має основоположне значення в соціальній взаємодії і груповій інтеграції. Зокрема, в дослідженні С. М. Максимець емпатія розглядається як особлива форма психічного відображення суб'єктом об'єктивної реальності, як один з найважливіших механізмів суб'єкт-суб'єктних відносин (*Максимець, 2000*).

За визначенням В. А. Лабунської, емпатія – це соціально-психологічна властивість особистості, що складається з ряду здібностей: здібності емоційно реагувати і відгукуватися на переживання іншого; здатності розпізнавати емоційні стани іншого і як би переносити себе в його думки, почуття і дії; здатності давати адекватну відповідь на переживання іншої людини (*Лабунская, 1989*).

Проблема емпатії активно розробляється й в професійному контексті (перш за все в соціономічних професіях). Одним з найбільш поширених підходів у погляді на емпатію, що існують в сучасній психології, є тенденція озглядати її як властивість психотерапевта, що склалася під впливом К. Роджерса, який сформулював необхідні і достатні умови успішної терапії (*Pogers, 1975*). Про провідну роль емпатії свідчать дані й інших досліджень, які демонструють пряму залежність між емпатичними відносинами «терапевт-клієнт» і позитивними змінами в особистості клієнта (*Айви, Айви, Сайлик - Даунинг, 1999*). Незважаючи на визнання ролі і місця емпатії в психотерапевтичному процесі, в різних психотерапевтичних школах її природа і функції описуються по-різному. А. К. Бохарт при порівнянні поглядів на емпатію в клієнт-орієнтованій терапії та психоаналізі зазначає, що головна відмінність цих поглядів полягає в тому, що клієнт-орієнтований терапевт, на відміну від психоаналітика (який пропонує клієнту здійснити подорож у його минуле) фокусується на емпатичному розумінні змісту досвіду, що є доступним «тут і тепер», без посилання до більш «глибоких» детермінант. Це пояснюється відмінністю в цілях даних терапевтичних шкіл (*Бохарт, 1993*). Іншим важливим відмінним моментом, є те, що емпатія клієнт-орієнтованого терапевта допомагає особистості клієнта рухатися вперед, і, що більш важливо,

допомагає клієнту вчитися використовувати емпатію по відношенню до самого себе, щоб самостійно просуватися вперед у майбутньому. На відміну від психоаналізу, з позицій клієнт-орієнтованої терапії, особистість здатна на це незалежно від особливостей свого минулого досвіду (*Роджерс, 2001*).

Подібно до того, як в історії психології симпатія розглядалася в зв'язку з альтруїзмом, в сучасній психології емпатія вивчається в контексті *поведінки, спрямованої на надання допомоги, як джерела альтруїзму*. У соціальній психології відомі три теорії, що пояснюють, природу альтруїстичної поведінки. Відповідно до *теорії соціального обміну* надання допомоги мотивується прагненням мінімізувати витрати і збільшити доходи, проте в рамках даного підходу не виключається і те, що справжня альтруїстична стурбованість становищем інших людей також може мотивувати людину. Надання допомоги пояснюється також з позицій *теорії соціальних норм*. Так, норма взаємності спонукає людину на допомогу відповідати допомогою, а не шкодити тому, хто її надав. Норма соціальної відповідальності змушує індивіда надавати допомогу нужденним, навіть якщо вони не в змозі відповісти тим же протягом усього часу, поки це їм необхідно. Третій підхід – *еволюційна теорія*, в рамках якої розглядається два типи альтруїзму: відданість роду і взаємність. Однак більшість еволюційних психологів вважають, що гени егоїстичних індивідуумів з більшою ймовірністю зможуть вижити, ніж гени особистостей, схильних жертвувати собою, і саме тому суспільство слід вчити альтруїзму (*Майерс, 2001*).

На розвиток теорій, що пояснюють альтруїстичну поведінку, вплинули ідеї всесвітньо відомого біолога Г. Сельє про альтруїстичний егоїзм. Г. Сельє розглядає альтруїзм як видозмінену форму егоїзму, колективний егоїзм, що допомагає суспільству тим, що він породжує вдячність. На думку автора, спонукаючи інших людей бажати нам добра за те, що ми для них зробили – і, ймовірно, можемо зробити ще, – ми викликаємо в них позитивні почуття до себе. Це, за словами Г. Сельє, самий людський спосіб забезпечення громадської безпеки та стійкості. Він усуває прірву між самолюбством і самовідданими поривами. Вселяючи оточуючим довіру і вдячність, ми спонукаємо їх співчутливо сприймати наше прагнення до благополуччя (*Сельє, 1992, с. 41*). Подібна стратегія поведінки названа Г. Сельє «альтруїстичним егоїзмом». Вивчаючи біологічні закони, вчений приходять до філософського висновку про

те, що для більшості людей і для суспільства, в цілому, кращим спонуканням до діяльності є не девіз «полюби ближнього як самого себе» (що, на думку Г. Сельє, суперечить законам природи), а «заслужи любов ближнього». Автор вважає, що таке життєве кредо допомагає людині реалізувати себе і свої таланти за допомогою альтруїстичного егоїзму, який задовольняє себелюбство, що властиве всім людям, не породжуючи при цьому почуття провини (Сельє, 1992).

У деяких дослідженнях виявлено, що прояв альтруїзму пов'язаний з мотивами морального обов'язку та співчуття. В першому випадку альтруїстичні вчинки здійснюються особистістю заради власного морального задоволення, на тлі різного (іноді навіть негативного) ставлення до об'єкта допомоги. Тут допомога носить жертвний характер («відриває від себе»). У другому випадку альтруїзм проявляється у зв'язку з ідентифікаційно-емпатичним злиттям, ототожненням, співпереживанням, але іноді не закінчується дією. В такому випадку допомога не має характеру жертвності (Ильин, 2001).

Б. І. Додонов створив класифікацію «цінних емоцій», в якій переживання, що виникають на основі потреби в сприянні, допомозі, заступництві, тобто емпатії, називає альтруїстичними емоціями. При цьому виділяється: 1) бажання допомагати іншим; 2) почуття занепокоєння за долю когось, турбота; 3) співпереживання радості або невдачі іншого; 4) почуття участі та жалю (Додонов, 1987).

У роботах М. М. Обозова, Л. П. Журавльової, О. П. Саннікової емпатія досліджується з позицій її структури. Так, М. М. Обозовим представлено ієрархічну структурно - динамічну модель емпатії, що складається з наступних компонентів: *когнітивний компонент* – як розуміння стану іншої людини без зміни власного стану (на думку автора, це найпростіша форма емпатії, її початок); *емоційна компонент* як найважливіший в структурі емпатії, без якого неможлива дійова емпатія, оскільки когнітивна не відображає основної її сутності, тобто співпереживання, співчуття; *дійовий компонент*, який, на думку науковця, не є обов'язковим у всіх випадках взаємодії людей, однак представляє собою вищу форму міжособистісних взаємин, коли люди не тільки розуміють стан один одного, співчують та співпереживають, але й здійснюють взаємну підтримку, допомагають одне одному (Обозов, 1991).

У монографії «Психологія емпатії» вітчизняного психолога

Л.П.Журавльової емпатія розглядається як цілісне ієрархічно структуроване, багатовимірне утворення. Відображення переживань суб'єкта емпатії та їх трансформація, на думку автора, може бути різної міри складності і відбуватися на відповідних рівнях: на *неусвідомленому (фізіологічному) рівні* – як споглядання і сприймання емпатогенної ситуації, зараження емоціями емпата; на *частково усвідомленому (психофізіологічному) рівні* – як ідентифікація суб'єкта емпатії з її об'єктом, наслідком чого є переживання суб'єктом емпатії емоцій, ідентичних емоціям емпата (співпереживання). В умовах соціального контролю або ж в результаті актуалізації досвіду спостережень за відповідною поведінкою референтних осіб та наслідування такої поведінки співпереживання може спонукати до сприймання, допомоги об'єкту емпатії; на *усвідомленому (соціопсихологічному) рівні* – суб'єкт емпатії переживає з приводу почуттів, переживань іншого у формі співчуття, співраді, заздрості чи злорадства, будує моделі поведінки сприяння чи протидії, реалізує ці моделі; на *надсвідомому (духовному) рівні* – осягаються смислові, екзистенційні утворення емпата і відчуваються його вершинні, містичні переживання. Відбувається це у вигляді надвчування, вершинних переживань, трансперсонального спілкування, альтруїзму, самопожертви (Журавльова, 2007).

У цілому, можна сказати, що в літературі існує різноманіття позицій, з точки зору яких розглядається поняття емпатія. При цьому пропонувані трактування не є вичерпними, але, доповнюючи один одного, відбивають різні сторони досліджуваного феномену. Проаналізувавши різні трактування у рамках двох основних напрямів в дослідженні емпатії, в яких остання розглядається або як процес, або як властивість особистості, в даному повідомленні ми вивчаємо емпатію як стійку властивість особистості, не заперечуючи наявності в ній динамічних особливостей, що розкривають її процесуальний характер. Таким чином, під емпатією нами розуміється відносно стійка, інтегральна властивість особистості, що проявляється: а) в здатності емоційно відгукуватися на переживання об'єкту емпатії, розумінні його емоційних станів, передбаченні афективних реакцій в конкретних ситуаціях, прагненні надати активну допомогу і сприяння; б) у спрямованості на певний об'єкт емпатичних переживань (Орищенко, 2004).

Таке уявлення про емпатію та її структуру базується на

континуально- ієрархічній моделі особистості (Саннікова, 1995). У відповідності із континуальним підходом, що закладено в основу даної концепції, емпатію можна розглядати як складну, інтегральну, але й в той же час, й цілісну властивість особистості, а також структурувати всі показники, що входять до цієї властивості. Автор виділяє в структурі емпатії 3 рівні: 1) формально - динамічний, що характеризує динамічні властивості емпатії (особливості виникнення та протікання емпатичних реакцій) і якісні, які відображають психологічну сутність емпатичного процесу (емоційна емпатія, когнітивна, предикативна та дійова); 2) змістовний, до якого входять всі ті аспекти емпатії, що стосуються вибору простору для переживання емпатії й морально-етичного змісту її об'єкта; 3) імперативний рівень, що відображає індивідуальні уявлення про існуючі соціально-культурні «норми» емпатичних проявів (Саннікова, 1995).

У такому погляді на структуру емпатії, дуже важливим, на наш погляд, є виділення не тільки якісних її показників, що розкривають саму суть емпатії, але й спрямованість емпатії (один з аспектів змістовного рівня емпатії). Під емпатичною спрямованістю розуміється прояв емпатичних уподобань, «вибір» суб'єктом саме тих об'єктів, тих сфер життєдіяльності, по відношенню до яких, у першу чергу, виникають емпатичні переживання суб'єкта, і де найбільш яскраво проявляється індивідуальна специфіка емпатії. В емпатичній спрямованості виділяються такі компоненти: емпатія: до рідних, близьких, друзів (релятивна емпатія, від англ. – relateve – родич, вектор якої спрямований на вузьке коло спілкування); емпатія до колег, клієнтів, учнів (спектр широкого кола спілкування, професійне спілкування); емпатія до незнайомих та малознайомих людей (спектр широкого кола спілкування, позапрофесійне спілкування); емпатія суб'єкта до самого себе (аутоемпатія); емпатія до героїв художніх творів; емпатія до представників тваринного світу; емпатія до рослинного світу; емпатія до навколишнього світу в цілому; емпатія до подій у минулому; емпатія до майбутніх подій. Дані показники представляють собою біполярні континууми, один полюс яких містить характеристики, що свідчать про здатність суб'єкта до прояву емпатії по відношенню до даного об'єкту (тобто про «емпатичні уподобання» суб'єкта), другий – про відсутність такої схильності (тобто про те, що даний об'єкт «заперечується» суб'єктом як «емпатична цінність») (Орищенко, 2004).

Розглядаючи емпатію вчителя сучасної школи в контексті зазначеного підходу слід наголосити, по - перше, на здатності педагога: до входження в емоційний резонанс з дитиною (іншими учасниками освітнього процесу), співпереживання та співчуття її почуттям (емоційна емпатія); визначати, розпізнавати, розуміти наочні й приховані емоційні переживання дитини, проявляти щирий інтерес до її життя (когнітивна емпатія); передбачати, прогнозувати її емоційні та поведінкові реакції (предиктивна емпатія); турботливо ставитися до дитини, допомагати, підбадьорювати, підтримувати її (дійова емпатія); по-друге, на спрямованості емпатії педагога саме на учасників освітнього процесу (діти, батьки, колеги, співробітники, адміністрація тощо).

### **Співвідношення емпатії та емоційного інтелекту**

Останнім часом в науковій і популярній літературі активізувалися дискусії щодо компетентностей, необхідних людині ХХІ сторіччя, без яких неможливі ні кар'єрне зростання, ні успішна самореалізація особистості, ні відчуття задоволеності власним життям. Особлива увага в цих дискусіях приділяється розвитку емоційної компетентності й емоційного інтелекту, що тісно пов'язанні з емпатією (Н. Коврига, Е. Носенко, І. Сухопара, С. Шабанов, Н. Холл). В деяких психологічних дослідженнях переконливо доведено, що емоційний інтелект, на відміну від загального інтелекту (значною мірою детермінованого генетично), піддається розвитку у будь-якому віці та й ще надає перевагу тому, хто їм володіє, перед носіями високого IQ у досягненні успіху життєдіяльності. Цей факт, як зазначають одні з перших вітчизняних дослідників емоційного інтелекту Е. Л. Носенко і Н. В. Коврига «прирікає» дану проблему на роль проблеми «номер один» у психології особистості (Носенко, Коврига, 2003, с. 5).

Поняття «емоційний інтелект» нещодавно з'явилося у науковому обігу і саме зараз активно досліджується як зарубіжними (Р. Бар-Он, Д. Гоулман, Дж. Мейєр, Д. Карузо, Г. Гарднер, Д. Поло, П. Саловей, Дж. Стайн), так й вітчизняними психологами (Г.Березюк, Н. Коврига, І. Матусевич, Е. Носенко, Ю. Савченко, О. Філатова).

Частіше за все емоційний інтелект в сучасній психології розглядається: як комплекс емоційних, особистих і соціальних здібностей, які впливають на загальну здатність особистості

ефективно справлятися з вимогами і тиском навколишнього середовища (*Bar-On, 2000*); як сукупність факторів, які дозволяють особистості відчувати, мотивувати себе, регулювати настрій, контролювати імпульсивні прояви, утримуватися від фрустрації і, таким чином, досягати успіху в повсякденному житті (*Гоулман, 2009*); як здатність людини усвідомлювати емоції, досягати і генерувати їх таким чином, щоб сприяти розумінню емоцій і того, що вони означають і відповідно керувати ними з метою емоційного й інтелектуального зростання (*Андреева, 2001*); як емоційно-інтелектуальна діяльність особистості (*Ильин, 2001*); як форма прояву позитивного ставлення людини до світу (світ, в якому людина може здійснювати успішну життєдіяльність), до інших людей (які заслуговують доброзичливого ставлення), до себе (як до того, хто здатний самостійно визначати цілі власної життєдіяльності, активно їх здійснювати й гідного самоповаги) (*Носенко, 2000*); як здібність з управління емоційними явищами і властивостями (*Бреслав, 2007*).

В емпіричному дослідженні ми спираємося на визначення емоційного інтелекту, що запропоноване Д. В. Люсіним, який розглядає його як здатність до розуміння своїх і чужих емоцій і до управління ними. На думку автора, здатність до розуміння емоцій означає, що людина: 1) може розпізнати емоцію, тобто встановити факт наявності емоційного переживання у себе або в іншого; 2) здатна ідентифікувати емоцію, зрозуміти, яку саме емоцію відчуває вонасама або інший, і знайти для неї мовленнєве вираження; 3) розуміє причини, що викликали цю емоцію, і наслідки, до яких вона приведе.

Здатність до управління емоціями, зазначає психолог, означає, що людина: 1) може контролювати інтенсивність емоцій, насамперед приглушати досить сильні з них; 2) контролює зовнішнє вираження емоцій; 3) може при необхідності викликати ту чи іншу емоцію. Оскільки і здатність до розуміння емоцій, і здатність до управління емоціями може бути спрямована як на власні емоції, так і на емоції інших людей, автор вважає доцільним говорити про внутрішньоособистісний та міжособистісний емоційний інтелект, які хоча й припускають актуалізацію різних когнітивних процесів, але повинні бути взаємопов'язані. Здатність до розуміння емоцій і управління ними знаходяться в тісному взаємозв'язку із загальною спрямованістю особистості на емоційну сферу, з інтересом до внутрішнього світу інших людей (і до свого власного), схильністю до

психологічного аналізу поведінки, з цінностями, що приписуються емоційним переживанням. Відповідно до цього емоційний інтелект дослідник пропонує представити як конструкт, який має двоїсту природу. З одного боку, він пов'язаний з когнітивними здібностями, а з іншого з особистісними характеристиками (Люсин, 2004).

Метою емпіричного дослідження є вивчення особливостей емоційного інтелекту осіб з різним модальнісним типом емпатії.

Емпіричне дослідження проводилося на базі ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського». В ньому брали участь 50 студентів та магістрантів означеного університету (у віці від 23 до 45 років). Емпіричне дослідження здійснено із застосуванням математико статистичних методів (кореляційний аналіз;  $t$  – критерій Стьюдента); якісного аналізу обробки отриманих результатів (метод «асів» і «профілів»); психодіагностичних методів.

До психодіагностичного комплексу увійшли надійні і валідні методики: «Психодіагностичний модальнісний тест -опитувальник емпатії» (О.П.Саннікова), спрямований на діагностику якісних (модальнісних) показників емпатії: емоційна емпатія (ЕЕ); когнітивна емпатія (КЕ); предиктивна емпатія (ПЕ); дійова емпатія (ДЕ); загальний показник емпатії (ЗПЕ) (Саннікова, 2003); «Опитувальник емоційного інтелекту» (Н. Холл), завдяки якому можна дослідити такі компоненти емоційного інтелекту: емоційна обізнаність (ЕО); управління власними емоціями (УЕ); само мотивація (СМ); емпатія (Е); розпізнавання емоцій інших людей, вміння впливати на емоційні стани інших людей (РЕ); інтегральний показник (рівень емоційного інтелекту) (ІЕІ) (Фетискин, Козлов, Мануйлов, 2002).

Емпіричне дослідження проводилось в декілька етапів: *підготовчий*, на якому здійснювався відбір психодіагностичних методів та визначалася вибірка досліджуваних; *діагностичний*, основним завданням якого була діагностика показників емпатії та емоційного інтелекту; *аналітичний етап*, в ході якого було здійснено аналіз та психологічна інтерпретація результатів, отриманих емпіричним шляхом.

Застосування кореляційного аналізу (із використанням комп'ютерної програми SPSS 19.0 for Windows) отриманих результатів дозволило встановити наявність статистично значущих кореляційних зв'язків між показниками емпатії та емоційного інтелекту. Розглянемо результати кореляційного аналізу між



показниками емпатії та емоційного інтелекту, статистично значущі коефіцієнти якого представлено у таблиці 1.

*Таблиця 1*

**Значущі коефіцієнти кореляцій між показниками емпатії та емоційного інтелекту (за результатами методики Н. Холл)**

Показники емоційного інтелекту	Показники емпатії		
	ЕЕ	КЕ	ДЕ
ЕО	337	-	-
УЕ	-	330	-
СМ	349	343	-
Е	339	343	-330
РЕ	-347	349	-
ІЕІ	-	-	330

Примітка: а) *показники емоційного інтелекту*: ЕО – емоційна обізнаність; УЕ – управління власними емоціями; СМ – самомотивація; Е – емпатія; РЕ – розпізнавання емоцій інших людей, вміння впливати на емоційні стани інших людей; ІЕІ – інтегральний показник (рівень) емоційного інтелекту; б) *модальнісні показники емпатії*: ЕЕ – емоційна емпатія; КЕ – когнітивна емпатія; ДЕ – дійова емпатія.

Аналіз таблиці 1 демонструє статистично значущі кореляційні зв'язки між якісними показниками емпатії та показниками емоційного інтелекту. Зокрема, виявлено наступні взаємозв'язки: ЕЕ (емоційна емпатія) демонструє позитивні зв'язки із показниками емоційного інтелекту ЕО (емоційна обізнаність), СМ (самомотивація) та негативний зв'язок із РЕ (розпізнавання емоцій інших людей); КЕ (когнітивна емпатія) має значущі позитивні зв'язки із УЕ (управління власними емоціями), СМ (самомотивація), Е (емпатія), РЕ (розпізнавання емоцій інших людей, вміння впливати на емоційні стани інших людей); ДЕ (дійова емпатія) позитивно корелює із ІЕІ (інтегральний показник емоційного інтелекту) і негативно – з Е (емпатія).

Отже, результати кореляційного аналізу свідчать про взаємопов'язаність досліджуваних нами психологічних феноменів, що дає можливість приступити до наступного етапу емпіричного дослідження, до якісного аналізу отриманих даних, в ході якого вивчатимуться індивідуально- психологічні особливості емоційного інтелекту осіб з різною структурою емпатії.

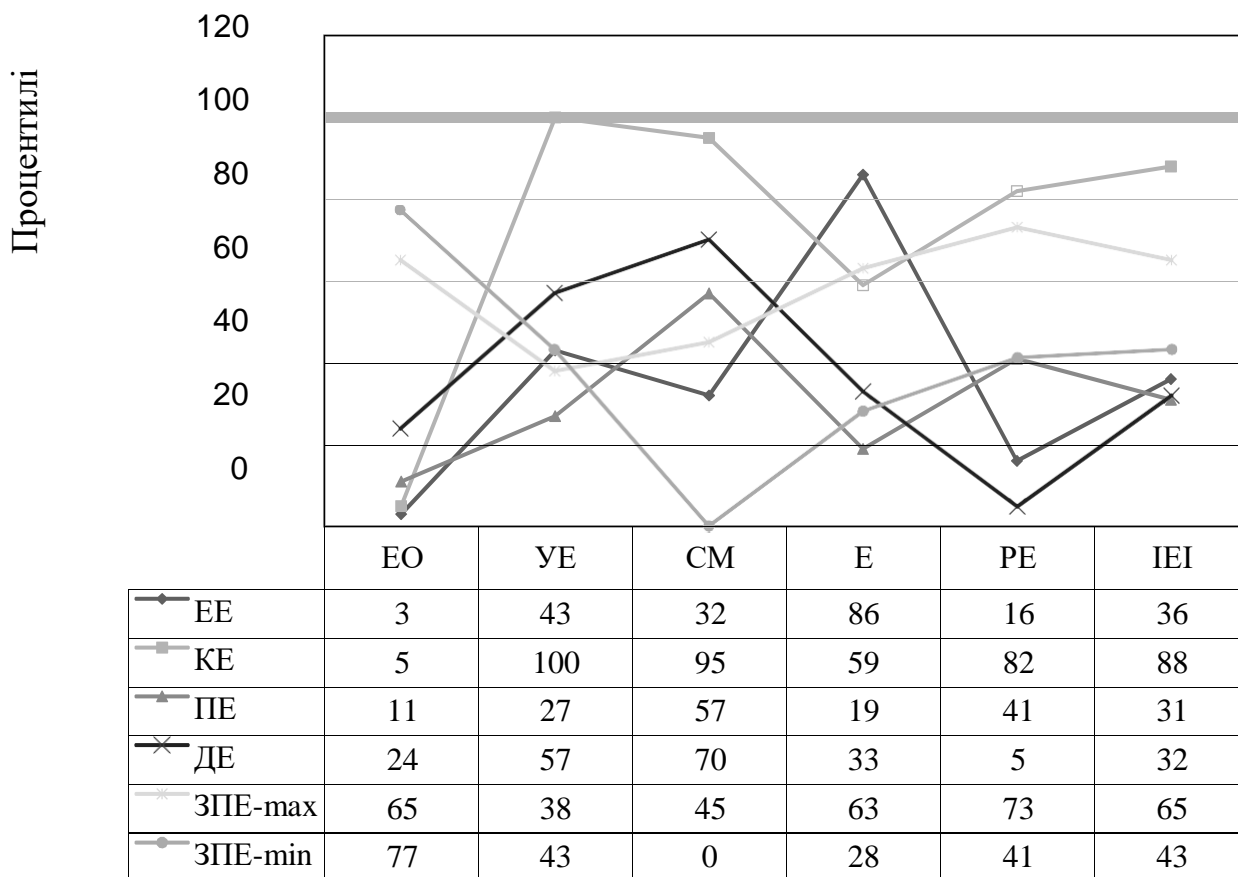
Першим кроком якісного аналізу було пошук модальнісних типів емпатії, який відбувався з використанням методу «асів» на основі результатів діагностики за допомогою методики «Психодіагностичний модальнісний тест - опитувальник емпатії» (О. П. Саннікова).

Модальнісний тип емпатії вважався виявленим, якщо досліджуваний мав найвищі оцінки (4 - й квартиль розподілу значень) за певною модальністю (модальностями) емпатії на фоні найнижчих за всіма іншими показниками (1 - й квартиль). В результаті цієї процедури серед наших досліджуваних було емпірично виявлено *модальнісні типи емпатії*, що відрізняються домінуванням однієї з якісних модальностей, зокрема, емоційно - емпатичний тип (ЕЕ), когнітивно - емпатичний тип (КЕ), предиктивно - емпатичний тип (ПЕ), дійово - емпатичний тип (ДЕ). Крім цього, було додатково виявлено дві групи досліджуваних з різним рівнем емпатії: з максимально високими (ЗПЕ - max) та з мінімально низькими значеннями загального показника емпатії (ЗПЕ - min).

Саме ці групи ми й будемо розглядати, використовуючи метод «профілів», для пошуку специфіки емоційного інтелекту в їх представників.

Приступаючи до якісного аналізу отриманих даних ми припустили, що досліджувані, які належать до різних типів емпатії, матимуть специфічне кількісне-якісне поєднання показників емоційного інтелекту і загалом відрізнятимуться за його рівнем.

На рис. 1 представлені усереднені профілі емоційного інтелекту 6 груп досліджуваних, що належать до різних модальнісних типів емпатії.



Показники емоційного інтелекту

Рис. 1. Профілі показників емоційного інтелекту осіб, що відрізняються за модальнісним типом емпатії (ЕЕ; КЕ; ПЕ; ДЕ; ЗПЕ-max; ЗПЕ-min)

Примітка. Умовні скорочення: а) *модальнісні типи емпатії*: ЕЕ – емоційно - емпатичний тип, ЕК – когнітивно - емпатичний тип, ПЕ – предиктивно - емпатичний тип, ДЕ – дійово - емпатичний тип; (ЗПЕ - max) – високий рівень емпатії, (ЗПЕ - min) – низький рівень емпатії; б) *показники емоційного інтелекту*: ЕО - емоційна обізнаність (ЕО), UE – управління власними емоціями, CM – самомотивація, E – емпатія, PE – розпізнавання емоцій інших людей, вміння впливати на емоційні стани інших людей, ІЕІ – інтегральний показник (рівень емоційного інтелекту).

Значення кожної крапки на графіку представляє собою середню арифметичну відповідного показнику всіх представників певної типової групи. На осі ОХ містяться показники емоційного інтелекту, на осі ОУ – їхні значення, що виражені у процентилях. Середня лінія

ряду проходить скрізь 50-й перцентиль, значення, що знаходяться у просторі вище середньої лінії ряду, характеризують тенденцію до позитивного полюсу. Значення, вище 75-го перцентилу, відображають яскраву розвиненість відповідного показника емоційного інтелекту. Значення показників, що розповсюджені нижче середньої лінії ряду, вказує на тенденцію до від'ємного полюсу (тобто слабка розвиненість даної властивості емоційного інтелекту). Значення нижче 25-го перцентилу свідчать про нерозвиненість даної властивості. При аналізі профілів нас цікавлять статистично значимі розходження між однойменними показниками емоційного інтелекту профілів порівнюваних груп (вірогідність розходжень встановлювалася за допомогою t- критерію Ст'юдента).

Порівняний аналіз профілів емоційного інтелекту досліджуваних всіх модальнісних типів емпатії емпатії (рис. 1) виявив статистично значимі розбіжності за багатьма показниками у профілях порівнювальних груп. Цей факт свідчить про особливості прояву емпатії в специфіці емоційного інтелекту осіб, що належать до різних типів емпатії (табл. 2).

*Таблиця 2*

**Специфіка емоційного інтелекту осіб з різним модальнісним типом емпатії (за результатами методики Н. Холла)**

Ранг	Модальнісні типи емпатії					
	ЗПЕ- max	ЗПЕ- min	ЕЕ	КЕ	ПЕ	ДЕ
	РЕ+	СМ-	Е+	УЕ+	СМ+	СМ+
	ЕО+	ЕО+	ЕО-	СМ+	ЕО-	УЕ+
	Е+	Е-	РЕ+	Е	Е-	РЕ
	УЕ -	РЕ+	УЕ-	РЕ+	УЕ-	ЕО-
	СМ-	УЕ-	СМ-	ЕО-	РЕ-	Е-

Примітка. 1) в таблиці значення показників емоційного інтелекту «ранжовані» відносно середньої лінії ряду: від великих відхилень у бік різних полюсів до менших; 2) знаки «+» та «-» характеризують розповсюдження показника у просторі позитивного або негативного полюсів та не містять у собі оціночного змісту; 2)

умовні скорочення: а) *модальнісні типи емпатії*: ЕЕ – емоційно - емпатичний тип, ЕК – когнітивно - емпатичний тип, ПЕ – предиктивно - емпатичний тип, ДЕ – дійово - емпатичний тип; (ЗПЕ - max) – високий рівень емпатії, (ЗПЕ - min) – низький рівень емпатії; б) *показники емоційного інтелекту*: ЕО – емоційна обізнаність (ЕО), УЕ – управління власними емоціями, СМ – самомотивація, Е – емпатія, РЕ – розпізнавання емоцій інших людей, вміння впливати на емоційні стани інших людей, ІЕІ – інтегральний показник (рівень емоційного інтелекту).

Аналіз профілів (рис.1) та даних таблиці 2 дозволив описати психологічні портрети досліджуваних з різною модальнісною структурою емпатії у контексті емоційного інтелекту. Так, особи, що належать до *емоційно-емпатичного типу (ЕЕ)*, яких відрізняє емоційний характер емпатичного реагування у вигляді співчуття, співпереживання, схильності входити в емоційний резонанс з об'єктом емпатії, вирізняються здатністю до розуміння емоцій інших людей, співпереживанням їх поточному стану, готовністю надати необхідну підтримку (Е+). Представників цієї групи можна відзначити як людей, що погано усвідомлюють і розуміють не тільки власні емоції (ЕО-), але й зазнають труднощі в розпізнаванні емоцій оточуючих, виявляють нездатність впливати на їх емоційні стани (РЕ-). Вони погано управляють своїми емоціями, не відрізняються емоційною гнучкістю, схильні «застрягати» в негативних переживаннях (УЕ-). Не вміючи управляти своїми емоціями, такі особистості не можуть контролювати і власну поведінку (СМ-). Все це свідчить про недостатньо розвинений емоційний інтелект представників емоційно- емпатичного типу (ІЕІ-).

Особи *когнітивно-емпатичного типу (КЕ)*, в емпатичному реагуванні яких превалює аналіз ситуації неблагополуччя, в яку потрапила інша людина, порівняння її переживань з досвідом власних переживань в аналогічних ситуаціях, усвідомлення себе суб'єктом надання допомоги і прийняття рішень, відрізняються самим високим рівнем емоційного інтелекту серед наших досліджуваних (ІЕІ+). Для них характерні емоційна відхідливість, емоційна гнучкість, самомотивація до довільного управління власними емоційними станами (УЕ+; СМ+). Домінуюча здатність до когнітивної емпатії (КЕ+), що характерна для цього емпатичного типу, сприяє доброму розумінню емоційних переживань навколишніх людей (Е+) та

вмінню позитивно впливати на них (PE+). Однак, таким особистостям не вистачає усвідомлення власних афективних реакцій та переживань (EO-).

Особи *предиктивно-емпатичного типу емпатії (ПЕ)*, емпатичне реагування яких здійснюється завдяки здатності передбачити, прогнозувати емоційні реакції та поведіння іншої людини в емпатогенній ситуації, відрізняються схильністю до управління власною поведінкою завдяки жорсткому контролю за своїми емоціями (SM+). Для них характерна емоційна необізнаність, яка проявляється у неусвідомленості, у нерозумінні своїх внутрішніх емоційних станів (EO-), а також емоційна ригідність (UE-). Представники цього типу демонструють нездатність розпізнавати переживання оточуючих (PE-) та, як наслідок, відсутність співчуття до них (E-).

Особам *дійово-емпатичного типу (ДЕ)*, характер емпатичного реагування яких проявляється в активному намаганні допомогти, властиві емоційна гнучкість (UE+), здатність до емоційної саморегуляції поведінки (SM+). Однак вони погано орієнтуються у сфері емоційних відносин людей, їм не вдається керувати власними емоціями на основі прийняття рішень (PE-). Цим досліджуваним не вистачає усвідомленості власних переживань (EO-), схильності до емоційного відгуку, до співпереживання поточному стану іншої людини (E-).

Розглянемо своєрідність емоційного інтелекту *осіб з високим рівнем емпатії (ЗПЕ-max)*, в емпатичному реагуванні яких проявляється всі емпатичні здібності, що нами вивчаються, а саме: емоційна, когнітивна, предиктивна та дійва емпатія. Загалом, для цих досліджуваних властивий добре розвинений емоційний інтелект (IEI+). Емпатичні особи здатні точно і влучно розпізнавати емоції інших людей шляхом спостереження за їх експресивним репертуаром та, співчуваючі, підтримуючі та заспокоювачі, позитивно впливати на них (PE+; E+). Важливими якостями в характеристиці людей цього типу є недостатня схильність до довільного управління власними емоційними переживаннями (UE-) та нерозуміння ролі самомотивації в контролі за своєю поведінкою і емоційними станами (SM-).

Іншим виглядає психологічний портрет емоційного інтелекту в *групі осіб з низьким рівнем емпатії (ЗПЕ-min)*. Представники цієї групи, будучи недостатньо обізнаними в природі власних емоцій (EO-), не здатні контролювати свої афективні реакції та керувати власною

поведінкою (СМ-; УЕ-). Переживання інших людей, є незрозумілими для них (РЕ-), не викликають в них емпатичного відгуку, залишаючи байдужими (Е-).

Проведене емпіричне дослідження дозволило виявити існування взаємозв'язку між показниками емпатії та емоційного інтелекту, дослідити прояв індивідуально-психологічних особливостей емпатії у специфіці емоційного інтелекту особистості, а також встановити, що найвищий рівень емоційного інтелекту характерний для осіб з високим рівнем емпатії та представників когнітивно-емпатичного типу. Низький рівень емоційного інтелекту осіб емоційно-емпатичного, предиктивно-емпатичного та дієво-емпатичного типів, індивідуальна структура емпатії яких представлена тільки одним домінуючим компонентом, свідчить про те, що така специфіка емпатії є недостатньою для розвитку емоційного інтелекту.

### **Емпатія як властивість педагога - фасилітатора**

Теоретичний аналіз свідчить, що проблема емпатії в педагогічній психології розглядається, в основному, в контексті професійно-важливих якостей особистості вчителя. Зокрема, в роботах цього напрямку педагогічна емпатія розуміється як: складне особистісне утворення, що забезпечує результативність дій вчителя та включає в себе здатність сприймати вихованця таким, який він є, розуміти його почуття, думки, настрої та стани, керувати ними, прогнозувати поведінку та вчинки, оцінювати його можливості, здібності та реальні досягнення (*Малицкая, 1995*); як міжвікова емпатія, яка забезпечує необхідний рівень розв'язання педагогічних проблем, що потребують орієнтації в психології школяра, розумінні його особистості (*Штеймец, 1983*); як системоутворюючий фактор, що детермінує ефективність педагогічного спілкування (*Василішина, 1999*); як стрижневий компонент педагогічних здібностей (*Карамуратова, 1984*); як важлива складова педагогічного спілкування (*Борисенко, 1988*); як механізм професійного саморозвитку особистості вчителя (*Даудова, 2005*); як важливий компонент педагогічної культури (*Чекстере, 2013*); як моральна якість особистості професіонала (*Бражникова, 2012*).

Однак в умовах розпочатої в Україні реформи освіти такого погляду на емпатію виявляється недостатньо, оскільки у всіх засадничих документах, пов'язаних із впровадженням Концепції «Нова українська школа», зокрема у «Професійному стандарті

вчителя початкових класів», йдеться саме про фасиліативну функцію емпатії, яка полягає в основі майже всіх професійних компетенцій фахівця, і виступає в ролі фасиліативної властивості вчителя.

Вперше про емпатію як важливішу властивість педагога – фасилітатора заговорив К. Роджерс. На його думку, фасилітатором, тобто тим, хто сприяє процесу (особистісного зростання, навчання, виховання, спілкування тощо) може бути не тільки психотерапевт, але й вчитель, мати або батько. Результати багатомасштабного експерименту, що здійснив К. Роджерс з колегами, показують роль емпатії в освітньому процесі. Так, в учнів вчителів – фасилітаторів, які мали більш високий рівень емпатії, порівняно з дітьми, які навчалися у «традиційних» вчителів, було виявлено: менш пропусків занять у навчальному році; більш особистісної автономності; менш проявів фізичної та вербальної агресії; більш розвинена «Я-концепція»; більш високі академічні успіхи; менш дисциплінарних проблем; більш високий IQ; зростання творчих досягнень впродовж навчального року; менш актів вандалізму; більша спонтанність, свобода виявлення (*Гиппенрейтер, Корягина, Козлова, 1993, с. 62*).

К. Роджерс був впевнений в тому, що реформування освіти потрібно розпочинати зі змін в особистісних настановах вчителя. Для вчителя – фасилітатора, на його думку, характерна особлива педагогічна позиція, що заснована на системі особистісних установок, які проявляються в процесі міжособистісної взаємодії з учнями. Першу настанову психолог характеризує як «істинність», «відкритість», «конгруентний самовираз у спілкуванні», що передбачає відкритість вчителя своїм власним думкам і переживанням, здатність вільно і відкрито виражати й транслювати їх учням. Друга настанова – «безумовне позитивне прийняття», «довіра» – це особистісна впевненість вчителя у можливостях і здібностях учнів, прийняття їх цілісно, а не обумовлено. Третя настанова – «емпатійне розуміння» – це здатність вчителя бачити внутрішній світ і поведінку кожного учня з його внутрішньої позиції, немов би його очима. Саме виходячи з даних настанов у відносинах із дітьми, вчитель може побудувати таку педагогічну взаємодію, за якої стає реальним і соціально бажаним вільний особистісний вибір рішення (форми поведінки, відношення, думки) учня. Вибір, без якого неможливі позитивні особистісні зміни (*цит. за Михайлюк, 2007, с. 3*).

У професійному стандарті «Вчитель початкових класів закладу



загальної середньої освіти» визначені професійні компетентності, у більшості з яких простежується опора на емпатію педагога. Зокрема, *мовленево-комунікативна компетентність* передбачає, що: педагогічне спілкування відбувається на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що його стиль відповідає соціальній ролі педагогічної професії; що вчитель залучає дітей до жвавого та активного обговорення, до вільного висловлювання власних думок, уважно спостерігає та фасилітує комунікацію дітей між собою. Роль емпатії в формуванні *предметно-методичної компетентності* вчителя помітна при забезпеченні диференційованого навчання, під час педагогічного спостереження за діяльністю учнів та фасилітації їх роботи, при намаганні дотримуватися назанятті балансу між обсягом власної мовленнєвої активності педагога та мовленням учнів. *Психологічна компетентність* вчителя напряму пов'язана з емпатією, коли вчитель створює ділову, творчу атмосферу в класі й забезпечує психологічний комфорт для всіх учасників освітнього процесу; працює над згуртованістю дитячого колективу, здійснює освітній процес з урахуванням індивідуальних і вікових особливостей учнів. *Емоційно-етична компетентність* проявляється в здатності розвивати емоційний інтелект учнів, навчаючи їх розуміти власні і чужі емоції, в схильності вчителя педагогічно доцільно та обережно реагувати на емоційні прояви дітей, в намаганні створювати для учнів ситуації успіху, у формуванні навичок емпатичного слухання тощо. Роль емпатії безсумнівна в оволодінні компетентністю *педагогічного партнерства*, що визначається: намаганням залучати учнів до спільних рішень щодо навчання, соціальної взаємодії, облаштування освітнього середовища, відпочинку; залученням членів сім'ї до процесу ухвалення рішень щодо навчання і розвитку їхньої дитини та її соціального життя у класі; заохоченням батьків вчитися один в одного та підтримувати один одного; організацією ефективної комунікації з суб'єктами освітнього процесу (вчитель, учні, батьки) в умовах дистанційного навчання. Особливого значення набувають емпатичні здатності вчителя коли йдеться про *інклюзивну компетентність*, що означає не просто знання про організацію освітнього процесу в інклюзивному класі, але й налаштованість на роботу з дітьми з особливими освітніми потребами, на створення необхідних умов для їх соціалізації, перш за все формуючі в інших учнів класу та їх батьків доброзичливого та неупередженого ставлення до таких дітей. *Здоров'язберезувальна компетентність*

також формується на основі емпатії вчителя коли він: турбується про забезпечення відповідності освітнього середовища класу санітарно-гігієнічним вимогам; слідкує за дотриманням учнями правил безпеки життєдіяльності, поведінки та перебування у закладах освіти в умовах пандемії, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2; організовує різні види та форми рухової активності; наполегливо працює над запобіганням проявів булінгу. *Проектувальна компетентність* заснована на турботі вчителя про комфортні і безпечні умови навчання кожного учня, про організацію в класі різних освітніх осередків, які сприяють різносторонньому розвитку дітей. *Оцінювально-аналітична компетентність* базується на емпатичному розумінні та емпатичному слуханні вчителем дітей при використанні зрозумілих для них критеріїв оцінювання; наданні зворотного зв'язку щодо їх навчального розвитку; врахуванні вікових особливостей та індивідуальних навчальних здобутків кожного учня; формуванні в учнів навичок самооцінювання своїх навчальних досягнень та взаємооцінки (*Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», 2018; Методика експертного оцінювання професійних компетентностей учасників сертифікації, 2019*).

Одним з ключових компонентів Нової української школи є організація сучасного освітнього середовища, що передбачає, в першу чергу, створення сприятливого психологічно комфортного клімату для кожної дитини. Позитивна емоційна атмосфера сприяє життєрадісному настрою школяра, щирому прояву емоцій; бажанню відкрито висловлювати власні думки і почуття, творити, виявляти здібності, розкривати таланти, досягати успіху, що важливо для розвитку емоційного інтелекту молодших школярів. Позитивну атмосферу в класі можна створити за умови толерантного, доброзичливого ставлення до учнів, урахування їх індивідуальних особливостей та емоційних станів, підтримки, допомоги, тактовних, мотивуючих учнів на особистісні досягнення, оцінних суджень, що залежить від емпатичного ставлення вчителя до дітей, від його вміння розпізнавати їх емоційні переживання і керувати власними афективними станами. Відомо, що вчитель початкових класів є значним авторитетом для молодших школярів, прикладу якого вони намагаються наслідувати. Саме тому, впливаючи на емоційні стани учнів, вчитель може досягати освітніх завдань, засвоєння навчального матеріалу, ціннісного ставлення до навколишнього світу, сприяти

особистісному розвитку школярів. Загалом, роль вчителя в Новій українській школі визначається як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини (Сухопара, 2020).

Широкі розвивальні можливості для вчителя - фасилітатора надають «Ранкові зустрічі» – нова форма організації освітнього процесу в сучасній школі, під час яких вирішуються не тільки навчальні завдання, але й відбувається соціальний, емоційний, інтелектуальний розвиток учнів. Молодші школярі мають змогу в процесі цих зустрічей відчувати приналежність до класної спільноти, об'єднаної єдиними цілями, інтересами і цінностями, вчаться за допомогою педагога піклуватися одне про одного, навчаються один від одного. Власний досвід дітей розширюється завдяки можливості розвивати навички спілкування: вільно висловлювати свої думки, з повагою дослухатися до відмінної думки, розв'язувати проблеми виключно за допомогою слів, пропонувати власні ідеї тощо. Головною метою вчителя під час цих зустрічей є утворення позитивного настрою на цілий день. Це неможливо без наполегливої праці педагога над створенням атмосфери довіри, відчуття приналежності до класної спільноти, де кожен може брати участь у прийнятті рішень, де панують доброзичливе, вільне від критики, ставлення одне до одного, справедливість та неупередженість. Вирішення всіх цих завдань, безумовно, потребує розвиненої емпатії педагога.

Підсумовуючі сказане, можна зазначити, що емпатія вчителя початкових класів в сучасній школі є передумовою його професійної компетентності і спрямована на виконання фасилітативної функції в індивідуальній освітній траєкторії молодшого школяра, завдяки якій педагог не тільки навчає, але й розвиває, мотивує на успіх і допомагає досягати мети, підбадьорює, підтримує, зацікавлює, надихає, викликає інтерес учнів і бажання вчитися.

### **Висновки**

У науковому дискурсі емпатія представляє собою міждисциплінарну проблему, що є предметом дослідження філософії, соціології, педагогіки та практично всіх галузей психологічної науки (історії психології, психології особистості, вікової психології, педагогічної психології, психофізіології, психології моралі, психології мистецтва, гендерної психології тощо).

Психологія емпатії має тривалу, майже сторічну, історію теоретичних та емпіричних досліджень. Аналіз психологічної літератури з означеної проблеми свідчить про багатоманітність, неоднозначність, а іноді й про суперечність у визначенні поняття «емпатія». У зарубіжній літературі частіше за все емпатія розглядається: у контексті психології розуміння почуттів та потреб іншої людини; як «вчування» у подію, в об'єкт мистецтва, природу; у контексті афективного зв'язку з іншими людьми; у зв'язку з дослідженнями якостей особистості професіонала. У вітчизняній психології виділяються два напрямки у поглядах на емпатію: з позицій першого напрямку, емпатія розглядається як процес, або як стан; для другого – характерними є уявлення про цей феномен як про здатність або як про стійку властивість особистості.

У даній роботі емпатія розглядається з позицій структурно-ієрархічної концепції особистості як відносно стійка, інтегральна властивість особистості, що виявляється: а) у здібності емоційно відгукатися на переживання іншої людини (іншого об'єкту емпатії), у розумінні її емоційних станів, у передбаченні афективних реакцій, в активному намаганні допомогти; б) у спрямованості на певний об'єкт емпатичних переживань.

Теоретично встановлено, що емпатія та емоційний інтелект (як здатність розуміти власні і чужі емоції) є взаємопов'язаними властивостями особистості, які грають визначну роль в набутті особистістю соціально-емоційних навичок, без яких сучасна людина не може досягати успіху ні в особистісному житті, ні в професійної діяльності.

Емпіричне дослідження особливостей емоційного інтелекту осіб з різним модальнісним типом емпатії проводилося в три етапи: підготовчий, діагностичний, аналітико-інтерпретаційний. Психодіагностичний комплекс, що було використано в роботі, складався з таких методик: «Психодіагностичний модальнісний тест - опитувальник емпатії» (О. П. Саннікова); «Опитувальник емоційного інтелекту» (Н. Холл). Обробка отриманих результатів була здійснена за допомогою кількісного та якісного аналізів (методи «асів» і «профілів»).

Застосування кореляційного аналізу дозволило встановити наявність статистично значущих взаємозв'язків між показниками емпатії та емоційного інтелекту. Використання методу «асів» в межах якісного аналізу отриманих результатів дало можливість виділити

групи досліджуваних, що відрізняються: 1) за типом емпатії (домінування однієї з модальностей емпатії: емоційно - емпатичний тип, когнітивно - емпатичний тип, предиктивно - емпатичний тип, дійово - емпатичний тип); 2) за рівнем емпатії (високий, низький). Застосування «методу профілів» дозволило емпірично довести, що особливості емпатії проявляється в специфіці емоційного інтелекту. Встановлено, що досліджувані, які належать до певного типу емпатії відрізняються від представників інших емпатичних типів своєрідністю емоційного інтелекту. Зокрема виявлено, що:

- *особам з високим рівнем емпатії* властивий добре розвинений емоційний інтелект, що проявляється у здатності розпізнавати емоції інших людей і позитивно впливати на них, у керівництві за власними емоційними станами і поведінкою;

- *осіб з низьким рівнем емпатії* відрізняє необізнаність в природі власних емоцій, нездатність контролювати свої афективні реакції та керувати власною поведінкою;

- *особи, що належать до емоційно-емпатичного типу*, погано розбираються у власних і чужих емоційних переживаннях, виявляють нездатність впливати на емоційні стани оточуючих, зазнають труднощі в управлінні своїми емоціями, схильні до «застрягання» в негативних переживаннях;

- *особам когнітивно-емпатичного типу* характерний високий рівень емоційного інтелекту, що обумовлено емоційною відхідливістю, гнучкістю, самомотивацією до довільного управління власними емоційними станами, розумінням емоцій оточуючих людей, здатністю позитивно впливати на них;

- *осіб предиктивно-емпатичного типу* відрізняє емоційна необізнаність, погане розуміння власних і чужих емоцій, емоційна ригідність;

- *особам дієво-емпатичного типу* властиві емоційна гнучкість, здатність до емоційної саморегуляції поведінки.

На нашій виборці встановлено, що найвищий рівень емоційного інтелекту притаманний особам з високим рівнем емпатії та представникам когнітивно-емпатичного типу. Незбалансованість індивідуальної структури емпатії представників інших модальнісних типів (домінування в індивідуальній структурі емпатії лише одного з її компонентів) супроводжується низьким рівнем емоційного інтелекту (тобто така специфіка емпатії є недостатньою для розвитку емоційного інтелекту).

Встановлено, що емпатія виступає в якості фасилітативної властивості вчителя сучасної школи і є передумовою його професійної компетентності. Така роль емпатії простежується у більшості фахових компетентностей, що представлені у професійному стандарті «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти».

### Список використаних джерел

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополоцк: ПГУ. 2011. 388 с.
2. Айви А. Е., Айви М. Б., Сайлик-Даунинг Л. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство. Москва. 1999. 487 с.
3. Асмолов А. Г. Психология личности. Москва: Изд-во МГУ. 1990. 367 с.
4. Бражникова М. Н. Эмпатия как нравственное качество будущего профессионала. *Психологическая наука и образование*. 2012. № 4. С. 120-130.
5. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М. Филдинг. 1996. 472 с.
6. Бреслав Г. М. Психология эмоций. Москва: Смысл; ИЦ «Академия». 2004. 544 с.
7. Бохарт А. К. Эмпатия в клиент-ориентированной психотерапии: сопоставление с психоанализом и Я – психологией. *Иностранная психология*. 1993. № 1. С.57 -64.
8. Василішина Т. В. Емпатійні здібності вчителів. *Практична психологія та соціальна робота*. 1999. № 4. с. 37-38; № 5. с. 16 - 21.
9. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной литературе. Исторический обзор и современное состояние проблемы. *Вопросы психологии*. 1975. № 2. с. 147 - 158.
10. Гаврилова Т. П. О воспитании нравственных чувств. Москва: Знание. 1984. 80 с.
11. Гильбух Ю. З. Умственно-одаренный ребенок. Киев. 1992. 83 с.
12. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект [пер. с англ. А.П.Исаевой]. Москва: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ. 2009. 478 с.
13. Гиппенрейтер Ю. Б., Корягина Т. Д., Козлова Е. Н. Феномен конгруэнтной эмпатии. *Вопросы психологии*. 1993. № 4. с. 78 - 84.

14. Гольштейн А., Хомик В. Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам / Пер. с англ. В. Хомика. Київ: Либидь. 2003. 520 с.
15. Даудова Д. М. Эмпатия как механизм профессионального развития будущих педагогов. Дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Махачкала. 2005. 155 с.
16. Додонов Б. И. В мире эмоций. Киев: Политиздат Украины. 1987. 140 с.
17. Журавльова Л. П. Психологія емпатії : монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 328 с.
18. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб: Питер, 2001. 752 с. («Серия мастера психологии»).
19. Карамуратова Р. Б. Психологическое исследование роли оценочной эмпатии в педагогическом процессе. Дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Алма-Ата. 1984. 213 с.
20. Карягина Т. Д. Эволюция понятия «эмпатия» в психологии. Автореф. дис. канд. психолог. наук: 19.00.01. Москва. 2013. 36 с.
21. Кротенко В. І. Психологічні особливості емпатії підлітків. Автореф. канд. псих. наук: 19.00.07. Київ. 2001. 19 с.
22. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования [Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова]. М.: Ин-т психологии РАН, 2004. С. 29-36.
23. Носенко Е. Л. «Емоційна розумність» як детермінанта успішної життєдіяльності людини і шляхи її операціоналізації. *Вісник Дніпропетровського університету. Педагогіка і психологія*. 2000. Вип. 6. С. 3-7.
24. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія. Київ: Вища школа, 2003. 159 с.
25. Максимець С.М. Вплив емпатійності на соціально - психологічну адаптацію майбутніх вчителів. Автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.07. Одеса. 2000. 19 с.
26. Малицкая Л.Б. Формирование профессиональной эмпатии у будущих учителей. Автор... канд. псих. наук: 19.00.07. Кривой Рог. 1995. 19 с.
27. Майерс Д. Социальная психология. 6-е изд., перераб. и доп. СПб: Питер, 2001. 752 с.
28. Михайлюк Л. М. Розвиток особистості в гуманістичній

психології А.Маслоу та К. Роджерса. *Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут"*. Філософія. Психологія. Педагогіка: зб. наук. праць. К.:ІВЦ "Політехніка". 2007. т. № 2 (20). Н Ч. 1. С.89-92.

29. Методика експертного оцінювання професійних компетентностей учасників сертифікації, 2019. Затверджено Наказом Державної служби якості освіти України від 01.03.2019 № 01-11/9.

30. Муканов М.М. «Я» и оценочная эмпатия. *Исследование познавательных деятельности*. Психология. Вып. 8. Алма-Ата, 1978. С. 49 - 65.

31. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти. Затверджено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: <https://mon.gov.ua/>

32. Лабунская В.А. Психология экспрессивного поведения. М.: Знание. 1989. 64 с.

33. Лабунская В.А. Психология затрудненного общения. Теория. Методы. Диагностика. Коррекция. Москва: АКАДЕМИЯ. 2001. 282 с.

34. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования [Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова]. М.: Ин-т психологии РАН, 2004.

35. Обозов Н.Н. Психология делового общения (Методическое пособие). Л. 1991. Ч.2. 32 с.

36. Орлов А.Б. Карл Роджерс и современный гуманизм. *Вестник МГУ*. Серия 14. Психология. 1990. № 2. С. 55-58.

37. Орлов А.Б., Хазанова М.А. Феномены эмпатии и конгруэнтности. *Вопросы психологии*. 1993. № 2. с. 72 - 75.

38. Орищенко О.А. Дифференциально - психологический анализ эмпатии. Дис. канд. псих. наук: 19.00.01. Одесса. 2004. 222 с.

39. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти». Затверджено Наказом міністерства соціальної політики України № 1143 від 10.08.18. URL: <https://mon.gov.ua/>

40. Роджерс К. Эмпатия / В кн. Психология эмоций: Тексты. Под редакцией К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. Москва: МГУ, 1984. С. 235 - 237.

41. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на



психотерапию (пер. с англ. М. Злотник). М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. 416 с.

42. Роджерс К. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем. *Семья и школа*. 1987. №10. С. 22-24. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-kotorye-ya-by-sebe-zadal-esli-by-byl-uchitelem/viewer>

43. Санникова О. П. Эмоциональность в структуре личности. Одесса:Хорс, 1995. 334 с.

44. Селье Г. Стресс без дистресса. Предисл. М. Тойма. Рига: Вида, 1992. 109 с.

45. Стрелкова Л. П. Психологические особенности управления эмоционально-эмпатийными состояниями младших школьников. *Эмоциональная регуляция учебной деятельности*. Сборник материалов Всесоюзной конференции (под общ. ред. А.Я. Чебыкина). Москва, 1988. 255 с.

46. Степаненко О. П. Трактунання і визначення природи емпатії у сучасній психології. Матеріали VI Костюковських читинь «Психологія у XXI столітті: перспективи розвитку». Київ. 28 - 29 січня 2003. Т. II. С. 172 - 176.

47. Сухопара І. Емоційна компетентність вчителя в контексті нової української школи. *Наукові записки БДПУ*. Серія: Педагогічні науки. Вип.1. Бердянськ: БДПУ. 2020. С. 111-122. URL: <http://bdpu.org/pedagogy/ua/>.

48. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. С. 442 - 444.

49. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность: теории, эксперименты, упражнения. СПб: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. 864 с. (Психологическая энциклопедия).

50. Шавловская Е. А. Развитие эмпатических способностей педагогов, работающих с творчески одаренными детьми: Дис... канд. псих. наук: 19.00.07. Ростов на Дону, 1999. 214 с.

51. Шадриков В. Д. Духовные способности. В кн. Психология личности в трудах отечественных психологов. Санкт-Петербург, 2000. с. 420 - 426.

52. Шабанов С. Эмоциональный интеллект. Российская практика. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 429 с.

53. Штеймец А. Э. Развитие эмпатии в психологической подготовке учителя. *Вопросы психологии*. 1983. № 2. С. 79 - 83.

54. Чекстере О. Ю. Емпатія як складова педагогічної культури педагога. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/>.
55. Юсупов И. М. Психология взаимопонимания. Казань: Татарское кн. изд – во, 1991. 192 с.
56. Bar-On, R. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On and J.D.A. Parker (Eds.), Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace. San Francisco: Jossey-Bass. 2000. pp. 363-388.
57. Beyond Akademic Learning. *Ferst Rezults from the Survey of Social and Emotional Skils*. Published on September 07. 2021.
58. Roger C.R. Empatic: an unappreciated way of being. *The Counselingpsychologist*. 1975. v.5. n. 2. p. 2-10.

**Любов Задорожна,**  
кандидат філософських наук,  
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»  
**Володимир Герасименко,**  
КЗ «Білгород-Дністровський педагогічний фаховий коледж»  
**Ірина Герасимова,**  
КЗ «Білгород-Дністровський педагогічний фаховий коледж»

## **КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ: ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТУ**

***Анотація.** У публікації висвітлено питання реалізації компетентнісного підходу як основи підготовки майбутнього вчителя початкових класів в умовах оновлення змістової лінії організації освітнього процесу з огляду на сутність категорій «компетентність», «компетенція», «компетентнісний підхід». Розкривається сутність компетентнісного підходу до організації освітнього процесу педагогічного фахового коледжу в умовах реформування освітньої галузі та досвіду впровадження експерименту. Надано опис основних етапів та проміжних результатів експерименту всеукраїнського рівня на тему «Навчально-методичне забезпечення підготовки вчителів в умовах реформування освітньої галузі» у 2017-2022 роках».*

***Ключові слова:** компетентність, компетенція, компетентнісний підхід, професійна компетентність, майбутні вчителі, початкова школа.*

### **Вступ**

Україна переживає сьогодні період кардинальних освітніх реформацій. Докорінно змінюються освітні парадигми, політика і соціальні пріоритети в освіті. Принципово нові вимоги до вчителя, до його підготовки висунула «Нова українська школа» – реформа, що спричинила зміни у сфері шкільної освіти.

Відтак змінилися і завдання педагогічної освіти, бачення її розвитку. З'явилась потреба у новому підході до підготовки вчителів відповідно до нових обставин. Перед вітчизняними закладами педагогічної освіти поставлено завдання підготувати майбутніх

учителів початкової школи до реалізації у подальшій професійній діяльності нового змісту освіти, заснованого на формуванні ключових і предметних компетентностей (Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020), Державний стандарт початкової загальної освіти» 2018), Концепція Нової української школи (2017), Закон України «Про освіту» (2017). З метою забезпечення необхідних умов для реалізації Концепції Нової української школи були визначені наступні напрями управління: перехід на нові стандарти й результати навчання, які спрямовано на формування компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві; впровадження педагогіки партнерства; надання більшої свободи вчителю, який постійно повинен розвиватися професійно; нові підходи до фінансування освіти тощо.

Підготовка компетентних, конкурентоспроможних фахівців, які здатні до професійного зростання в умовах швидко змінюваних потреб суспільства, є одним із найбільш важливих завдань, що стоять сьогодні перед педагогічною освітою.

Сучасні дослідники приділяють значну увагу різним аспектам професійної підготовки майбутнього вчителя. Основні характеристики професійної компетентності вчителя початкових класів, а саме: поглиблене знання предмета, постійне оновлення знань для успішного вирішення професійних завдань, наявність змістового, процесуального й особистісного компонентів висвітлено у наукових працях В. Бондаря, Н. Бібік, Т. Байбари, М. Вашуленка, О. Савченко, Л. Хомич, І. Шапошникової та ін. (*Нова українська школа: poradnik dla vchytelja, 2017*). Втім, аналіз досліджень учених та результати вивчення практики засвідчують наявність суперечностей між вимогами суспільства до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи і рівнем їхньої готовності.

З метою пошуку та апробації дієвих шляхів забезпечення підготовки учителів початкових класів, здатних до ефективної педагогічної діяльності в сучасній школі, до реалізації Концепції Нової української школи, з 2017 року на базі КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», педагогічних коледжів Одеської області проводиться експеримент всеукраїнського рівня на тему «Навчально-методичне забезпечення підготовки учителів в умовах реформування освітньої галузі» у 2017-2022 роках» (наказ МОН №314 від 03.04.2018 р.). Наукове консультування з питань впровадження експерименту здійснюють фахівці ДНУ «Інститут

модернізації змісту освіти». В даній публікації представлено досвід впровадження зазначеного експерименту в КЗ «Білгород-Дністровський педагогічний фаховий коледж», особливості реалізації компетентнісного підходу у підготовці майбутнього вчителя початкових класів на етапі впровадження реформи «Нова українська школа».

### **Компетентнісний підхід як методологія підготовки та професійного розвитку працівника освіти**

Зміни, що відбуваються у сучасній освіті, визначають компетентність як нову одиницю виміру освіченості людини. Сьогодні увага звертається не на сукупність засвоєних знань і сформованих умінь та навичок як результат навчання, а на їх практичне втілення для вирішення нестандартних ситуацій, дієве застосування у життєвому контексті. Таке розуміння очікуваних результатів навчання зумовило суттєві трансформації цілей і змісту освіти, методик, технологій, способів організації освітньої діяльності, що призвело до утвердження компетентнісного підходу як пріоритетного у сучасній освіті.

У роботах українських вчених (Н. Бібік І. Драч, О. Пометун, О. Савченко) приділяється значна увага теоретичним і прикладним аспектам впровадження в освіту компетентнісного підходу, ключовим поняттям якого є компетентність.

У «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» та Концепції «Нова українська школа» зазначається, що «компетентність – динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» (*Байбара, 2008*).

Загальне поняття компетентності означає здатність людини ефективно діяти в професійній та/або особистісній сферах життя. Більшість дослідників під терміном «компетентність» розуміють складну інтегровану якість особистості, що обумовлює можливість здійснювати певну діяльність, причому мова йде саме не про окремі знання чи вміння й навіть не про сукупності окремих процедур діяльності, а про властивість, що дозволяє людині здійснювати діяльність у цілому.

У сучасній педагогіці професійної освіти для визначення

професійної готовності фахівця введено поняття професійної компетентності, що виражає єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення діяльності й характеризує його професіоналізм (О. Горбенко, В. Кашницький, О. Олексюк, Л. Петровська, В. Сластьонін та ін.). Професійна компетентність є визначає механізм адаптації особистості до умов праці й забезпечує узгодженість окремих ланок професійного розвитку. Відтак професійні компетентності майбутнього фахівця, що відповідають трудовим функціям, характеру праці, є орієнтирами для організації освітньої діяльності у сучасних закладах професійної освіти.

Ознакою сучасного етапу розвитку компетентнісного підходу у професійній освіті є розмежування ключових та фахових або предметних компетентностей, посилення уваги до розвитку саме ключових компетентностей. Зарубіжні й вітчизняні автори (І. Єрмаков, О. Савченко, А. Хуторський) підкреслюють, що ключові компетентності у навчанні змінні, мають динамічну структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в соціумі (*Життєва компетентність особистості, 2003; Равен, 1999; Савченко, 2000; Сисоєва, Кристопчук, 2012*).

Визначення поняття ключових компетентностей стосується не тільки питань змісту освіти, воно зачіпає всю соціальну сферу суспільства, яке передбачає формування в молоді певних навичок для життя та діяльності. Саме ключові компетентності забезпечують розв'язання життєво важливих проблем, оскільки дозволяють оперувати здобутими у школі знаннями, надають можливість застосовувати їх упродовж всього життя.

Особливо затребуваним є розвиток ключових компетентностей, поряд із фаховими, у майбутніх педагогів, оскільки саме ці фахівці мають сприяти розвитку ключових компетентностей учнів, відповідно до концептуальних орієнтирів Нової української школи. Отже, сьогодні постає завдання глибокого впровадження компетентнісного підходу у систему підготовки вчителя з поглибленням уваги до розвитку ключових компетентностей майбутнього фахівця як необхідної умови ефективного здійснення професійної діяльності.

Компетентнісний підхід у професійній підготовці сприяє формуванню у майбутніх учителів ряду взаємопов'язаних ключових компетентностей (здатностей кваліфіковано працювати чи розв'язувати педагогічні задачі): професійної, особистісної,

соціальної, комунікативної тощо (Н. Бібік, О. Пометун, Л. Хоружа та ін.). З погляду О. Митника, професійну компетентність вчителя можна тлумачити як здатність фахівця кваліфіковано й ефективно застосовувати теоретичні знання, знання-засоби, знання-цінності яку запланованих, так і у непередбачуваних педагогічних ситуаціях. Професійна компетентність педагога може розглядатись як своєрідна відповідь на проблемну ситуацію в освіті, що виникла внаслідок протиріччя між необхідністю забезпечити сучасну якість і неможливістю вирішити це завдання традиційним шляхом за рахунок подальшого збільшення обсягу інформації, що підлягає засвоєнню школярами (Митник, 2004).

Зважаючи на характер і особливості педагогічної діяльності необхідними для її реалізації є такі групи ключових компетентностей: соціальні – пов'язані з оточенням, життям суспільства соціальною діяльністю особистості педагога; мотиваційні – пов'язані з внутрішньою мотивацією, інтересами, індивідуальним вибором особистості педагога; функціональні – пов'язані зі сферою знань, умінь і навичок оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом.

Сформованість ключових компетентностей передбачає не тільки теоретичну й фахову обізнаність фахівця, а й практичну орієнтацію на потребу сьогодення, уміння мобільно планувати, прогнозувати, організовувати, здійснювати й аналізувати власну педагогічну діяльність. Це є основою подальшого професійного розвитку. Саме сформованість ключових компетентностей ще на етапі здобуття професійної освіти дозволяє педагогу володіти навичками опрацювання свого професійного досвіду, усвідомлення своєї діяльності. Дослідницька діяльність учителя надає йому можливості здійснити синтез знань через експеримент і набути новий досвід. Відрефлексований досвід народжує нові знання, через корекційну діяльність педагог вибудовує стратегію свого саморозвитку, повертаючись знову до творчого пошуку, набуваючи новий рівень свого професійного самовдосконалення. Водночас зростає й рівень його готовності і здатність до зміни суб'єктивної системи установок. Відтак, учитель може навчатися впродовж життя і досягти педагогічної компетентності у змінних умовах сучасності.

Формування професійної компетентності педагога закладено в освітньо- професійну програму як складову галузевого стандарту вищої освіти. Цей процес охоплює оволодіння: ціле-мотиваційним,

змістовим і процесуальним компонентами педагогічної діяльності, знаннями логіки навчальних дисциплін; уміннями оперувати категоріями діалектики та основними поняттями, які утворюють концептуальний каркас педагогічної науки, перетворювати педагогічні теорії в метод пізнавальної діяльності; навичками самоосвіти та підвищення рівня кваліфікації, ділового, міжособистісного та педагогічного спілкування; рефлексивними вміннями. Всі ці знання і навички мають призвести до розвитку сукупності професійних компетентностей, які відображені у Професійному стандарті вчителя закладу загальної середньої освіти, вчителя початкових класів (*Реєстр професійних стандартів, 2021*).

Пошук орієнтирів для вирішення завдань підготовки сучасного вчителя початкових класів, який би володів необхідними ключовими і фаховими компетентностями, був би здатний до реалізації трудових функцій, зазначених у Професійному стандарті, і зорієнтований на постійне професійне самовдосконалення та навчання впродовж життя, потребував організації спеціально створених умов і проведення експериментальної роботи. Постає питання про розробку навчально-методичного забезпечення професійної підготовки вчителів для Нової української школи, впровадження сучасних форм організації освітнього процесу у закладі педагогічної освіти, апробацію нових управлінсько-організаційних рішень, що дозволили б здійснити поставлене завдання. Така робота з підготовки вчителя початкових класів в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» на засадах компетентнісного підходу у КЗ «Білгород-Дністровський педагогічний фаховий коледж» проводиться з 2017 року в межах експерименту всеукраїнського рівня «Навчально-методичне забезпечення підготовки вчителів в умовах реформування освітньої галузі» у 2017-2022 роках». Рефлексія здобутого досвіду дозволяє виокремити головні кроки з впровадження експерименту і визначити оптимальні умови успішної подальшої реалізації.



**Передумови ефективного впровадження змін у процес підготовки вчителів початкових класів в умовах реформування освітньої галузі: організаційно-підготовчий етап експерименту (жовтень 2017 року – квітень 2018 року)**

Експеримент всеукраїнського рівня «Навчально-методичне забезпечення підготовки вчителів в умовах реформування освітньої галузі» у 2017-2022 роках» організовано з метою теоретичного обґрунтування та експериментальної перевірки науково-методичного забезпечення підготовки вчителів в умовах реформування освітньої галузі засобами інноваційної діяльності. Реалізація експерименту передбачає осмислення процесу підготовки вчителя нової формації в процесі інноваційної діяльності; зміну змісту педагогічної освіти для студентів педагогічних коледжів; цілеспрямовану організацію підготовки вчителя як фахівця Нової української школи; створення умов для формування нового покоління вчителів початкової школи. Обрані напрями діяльності зумовили постановку специфічних завдань на кожному етапі експерименту: організаційно-підготовчому (жовтень 2017 року – квітень 2018 року), концептуально-діагностичному (квітень 2018 року – жовтень 2021 року), узагальнювальному (жовтень 2021 року – червень 2022 року).

Організаційно-підготовчий етап експерименту був присвячений вирішенню наступних питань:

- з'ясування стану проблеми модернізації початкової освіти, впровадження освітніх інновацій, зокрема, інтегрованого навчання, у початковій школі й підготовці вчителя, здатного до ефективної діяльності в умовах реформування освітньої галузі;
- систематизація даних щодо науково-методичних, організаційно- педагогічних, управлінських аспектів діяльності педагогічних коледжів як підґрунття підготовки компетентного випускника, здатного до реалізації інноваційної діяльності відповідно до Концепції «Нова українська школа», добір об'єктів та методик;
- формування творчих груп викладачів-дослідників;
- розробка нових спецкурсів, факультативів, робочих програм дисциплін та педагогічної практики, опрацювання їх змістовного наповнення та дидактико-методичного супроводу;
- констатувальне вивчення стану готовності студентів 4-го курсу до реалізації інноваційної діяльності відповідно до Концепції «Нова українська школа» до початку навчання за новими спецкурсами, визначення мотивації здобувачів освіти до їх

опанування;

- створення умов для проведення переддипломної практики студентів педагогічних коледжів на базі пілотних шкіл, визначення параметрів оцінки інноваційної діяльності сучасного вчителя початкових класів;

- здійснення кількісно-якісного аналізу й узагальнення його результатів;

- підбиття підсумків I етапу дослідно-експериментальної роботи.

У період з жовтня 2017 по квітень 2018 року у ВНКЗ «Білгород-Дністровське педагогічне училище» Одеської області (Комунальний заклад «Білгород-Дністровський педагогічний фаховий коледж») розпочалась активна діяльність зі створення передумов для впровадження змін у процес підготовки вчителів початкових класів.

Передусім, було обрано основний напрям, над яким почав працювати колектив училища – «Формування професійної компетентності випускника в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа». Реформування освітньої галузі розраховано на роки, адже неможливо швидко змінити освітню традицію, що будувалася в Україні протягом десятиліть. Проте розпочаті зміни вже забезпечують формування у вчителя сучасного покоління нових форм мислення та поведінки в суспільстві, які передбачають уміння прогнозувати і планувати, мислити творчо, критично та самокритично, відповідально та свідомо, бути конкурентоспроможною особистістю. Зміна освітнього середовища – це зміна ставлення до дитини: повага, увага до неї та прагнення знайти оптимальний спосіб для її ефективного навчання. Важливо, щоб сучасна школа сформувала особистість дитини, і вона сміливо могла будувати далі своє майбутнє і головна роль в цьому належить вчителю. Тому тільки інноваційний характер педагогічної освіти, що реалізується на засадах компетентнісного підходу, може забезпечити підготовку такого вчителя є стане запорукою його особистого і професійного успіху.

У жовтні 2017 року було сформовано творчу групу викладачів-дослідників за темою експерименту, які пройшли ґрунтовну підготовку на тренінгах, що проводилися на базі КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» та отримали сертифікат регіонального тренера з освітньої програми «Нова

українська школа». Ці викладачі у подальшому взяли активну участь у підготовці студентів 4-х курсів відділення «Початкова освіта» та підвищенні кваліфікації вчителів Білгород-Дністровського району з підготовки до роботи за Концепцією «Нова українська школа». Усі студенти, викладачі методик навчання в початковій школі та адміністрація училища пройшли «Онлайн-курс для вчителів початкової школи» та отримали сертифікати на платформі EdEra.

Викладачами коледжу було внесено зміни до робочих навчальних програм методик навчання у початковій школі та програм педагогіки і психології відповідно до Концепції «Нова українська школа», розроблено та проведено спецкурс для студентів «Нова українська школа та сучасні педагогічні технології в початковій школі». Для формування в студентів- випускників відділення «Початкова освіта» вміння запроваджувати інтегроване навчання, здійснювати модельне планування, організацію ранкових зустрічей було проведено низку тренінгів.

Важливим напрямом роботи стала активна взаємодія та налагодження партнерських стосунків з пілотною школою – Шабським начальньо-виховним комплексом «Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів-гімназія», учасником експерименту всеукраїнського рівня «Розроблення і впровадження навчально- методичного забезпечення початкової освіти в умовах реалізації нового Державного стандарту початкової загальної середньої освіти».

У 2018 році була проведена робота зі створення Структурного підрозділу «Заклад дошкільної освіти – заклад освіти І ступеня» Вищого навчального комунального закладу «Білгород-Дністровське педагогічне училище» Одеської області та 31 серпня 2018 року отримано ліцензію.

Першою вчителькою Структурного підрозділу стала випускниця 2018 року Журбенко Д.О. У рамках експерименту для реалізації якісної дослідно- експериментальної роботи клас була створена матеріально-технічна база класа з урахуванням вимог до сучасного освітнього середовища початкової школи, клас оснащений мультимедійними засобами навчання, необхідними дидактичними і навчальними матеріалами. Створено умови для роботи в режимі повного робочого дня: ранкова зустріч, навчальні заняття, денний сон та робота гуртків (хореографії, самбо, вокального співу, англійської мови, «Умілі рученята», «Фіксики»), які обирають самі діти (у перші 2 тижні діти відвідують усі гуртки, а потім обирають

за своїми бажаннями та здібностями).

Учителі Структурного підрозділу тісно співпрацюють з батьками, утворюючи партнерство, в центрі якого знаходиться дитина. Батьківські збори вчителі проводять у нестандартних формах, залучаючи студентів училища: збори у вигляді тренінгових занять, збори-свято, збори-подорож, збори-прес-конференція, збори-психологічний тренінг. Саме об'єднання зусиль учителя і батьків сприяє особистісному зростанню дитини і полегшує засвоєння навчального матеріалу.

Задля реалізації принципу наступності в організації образотворчої та музичної діяльності між дошкільним закладом та школою згідно з концепцією НУШ створені сприятливі умови на базі Структурного підрозділу. Він має для цього відповідне розвивальне середовище: спеціальні приміщення з демонстративними та робочими зонами, весь необхідний матеріал та обладнання, стіни групових класів оздоблені декоративним розписом.

Розгляд організаційно-методичних основ наступності між ланками дошкільної та початкової освіти є провідним в методах педагогічного керівництва, формах організації практичної діяльності при теоретичній та практичній підготовці студентів відділення «Початкова освіта» та «Дошкільна освіта». Протягом року на базі Структурного підрозділу проводяться благодійні ярмарки на тему: «Дари осені», «Свято Миколая», «Великдень іде – свято в душі несе!» та ін. Можна констатувати, що винайдення вихователями дошкільних закладів і вчителями початкової школи цікавих спільних форм і методів організації дитячої художньої творчості дає можливість й майбутнім фахівцям – вчителям і вихователям - поглибити професійну компетентність з питань реалізації наступності, що набуває все більшого значення в умовах впровадження нових Державних стандартів дошкільної і початкової освіти.

Структурний підрозділ є базовим для навчання студентів, викладачів та вчителів Білгород-Дністровського району, які проходили підвищення кваліфікації за програмою «Нова українська школа». Було апробовано викладачами навчальне, навчально-методичне забезпечення під час проведення уроків, ранкових зустрічей та виховної роботи зі студентами 2-4-их курсів. Викладачі методик навчання та керівники практики не тільки готують студентів до проведення занять та уроків у класах Структурного підрозділу, але

й самі проводять окремі уроки та навчають студентів на власному досвіді.

Успішне виконання завдань першого етапу експерименту, організаційно- підготовчого, дозволило створити надійний фундамент для розгортання масштабної діяльності з підготовки вчителів початкових класів нового покоління.

### **Розвиток професійної компетентності випускника на концептуально-діагностичному етапі експерименту (квітень 2018 року – жовтень 2021 року)**

Завданнями другого, концептуально-діагностичного, етапу експерименту стало:

- навчання викладачів педагогічних коледжів з нових педагогічних технологій, підходів у організації освітнього процесу в початковій школі в умовах реформування шкільної освіти;
- розробка комплексу навчально-методичного забезпечення підготовки вчителів початкових класів в умовах впровадження Концепції «Нова українська школа»; апробація навчальних, навчально-методичних матеріалів в освітньому процесі навчання майбутніх педагогів;
- запроваджувати інноваційні педагогічні технології, інтерактивні формироботи в освітній процес педагогічних коледжів;
- організація збору емпіричних даних про результативність впровадження навчально-методичних матеріалів, їх систематизація і аналіз;
- вивчення позитивних та негативних тенденцій, ризиків в організаційно-педагогічній діяльності викладачів-дослідників;
- розробка методичних рекомендацій для студентів щодо запровадження інтегрованого навчання, модельного планування, організації ранкових зустрічей під час переддипломної практики;
- проведення переддипломної практики випускників педагогічних коледжів в базових закладах освіти за новими програмами;
- апробація дидактичного, методичного, навчального забезпечення освітнього процесу у початковій школі;
- підбиття підсумків II етапу дослідно-експериментальної роботи.

На вирішення поставлених завдань науково-методичну роботу на концептуально-діагностичному етапі у КЗ «Білгород-

Дністровський педагогічний фаховий коледж» у 2018 році було спрямовано на підвищення рівня компетентності викладачів, їх творчої активності та розвиток потреби у безперервному професійному зростанні шляхом проведення тренінгів, проблемно-цільових, науково-теоретичних та інформаційно-методичних семінарів: «Конструювання та раціональна організація комп'ютерно-орієнтованого уроку. Перспективи вдосконалення», «Формування інформаційної компетентності викладача та студентів засобами ІКТ», «Підготовка вчителя до роботи в умовах Нової української школи», «Нова українська школа та сучасні педагогічні технології в початковій школі», «Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа», «Творчий потенціал та креативність педагога як запорука професіоналізму». У період 2018-2019 років для педагогічного колективу училища проведено методичні ради: «Впровадження оновленої моделі підготовки вчителя початкової освіти згідно із Концепцією нової Української школи», «Підвищення ефективності інформаційно-навчального середовища в училищі», «Побудова професійної підготовки на засадах компетентнісного підходу», «Педагогічна компетентність учителя в умовах реалізації концепції «Нова українська школа» як основа педагогічної взаємодії», «Впровадження нових педагогічних технологій у процес підготовки майбутнього випускника училища».

Викладачами училища було розроблено та проведено цикл експериментальних спецкурсів для підготовки випускників спеціальності «Початкова освіта» до роботи в 1-х класах початкової школи у 2019 році згідно Концепції «Нова українська школа» та нового Державного стандарту загальної початкової освіти:

- Практично-тренінговий спецкурс «Компетентнісний підхід при підготовці майбутніх педагогів в умовах реалізації концепції «Нова українська школа»;
- «Новий державний стандарт початкової школи. Моделювання навчального процесу в Новій українській школі»;
- «Творчий потенціал та креативність педагога як запорука професіоналізму»;
- «Використання арт-терапевтичних технік у роботі вчителя початкової школи в умовах реалізації концепції «Нова українська школа»;
- «Компетентнісний підхід при підготовці майбутніх педагогів

для роботив умовах інклюзії»;

- «Робота вчителя початкової школи з дітьми із особливими освітніми потребами»;
- «Недискримінаційний підхід у навчанні».

Проведено практичні заняття зі студентами 4-х курсів з метою розвитку у випускників умінь та навичок застосування мультимедійних засобів в освітньому процесі початкової школи. Було створено відеотеку роботи вчителів 1-их класів НУШ міста та району. Внесено корективи до програми педагогічної практики (обов'язкове проведення уроків «Я досліджую світ» та інтегрованого уроку в 1-2 класах, сюжетних уроків фізичної культури в 1-му класі), апробовано дидактичне, методичне, навчальне забезпечення нових технологій під час практики.

Освітній процес в училищі здійснювали на основі інтегративного підходу до підготовки спеціалістів (педагогіка, психологія, методики навчання; структурно-логічна схема наскрізної підготовки до реалізації освітнього процесу на засадах особистісно орієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів при врахуванні індивідуально-психологічних особливостей студентів).

У 2018-2019 навчальному році 25 студентів училища працювали вчителями початкових класів за індивідуальним планом. Це свідчить про те, що вони вже визначились у виборі свого майбутнього як «агента змін Нової української школи» та отримали відповідну якісну підготовку, що підтверджують схвальні відгуки директорів шкіл.

Науково-методичну роботу в Білгород-Дністровському педагогічному фаховому коледжі у 2019-2021 роках було спрямовано на подальше підвищення рівня компетентності викладачів коледжу. Проведено низку навчальних семінарів: «Використання хмарно-орієнтованих засобів навчання при проведенні занять», «Конструювання та раціональна організація комп'ютерно-орієнтованого уроку. Перспективи вдосконалення», «Формування інформаційної компетентності викладачів та студентів засобами ІКТ», «Підготовка учителя до роботи в умовах Нової української школи», «Нова українська школа та сучасні педагогічні технології в початковій школі».

Активно викладачами коледжу висвітлювалися питання щодо реформування освітньої галузі на методичних радах: «Розвиток критичного мислення майбутніх учителів початкових класів у процесі мовно-методичної підготовки», «Використання хмарно-орієнтованих

засобів навчання при проведенні занять», «Наступність дошкільної та початкової освіти в контексті Концепції «Нова українська школа»», «Використання віммельбухів в індивідуальній роботі з дітьми дошкільного віку», «Реалізація компетентнісного підходу до професійно-практичної підготовки фахівців через впровадження змістовно-діагностичного підходу до організації педагогічної практики», «Планування та структура сучасного уроку англійської мови НУШ, прийоми навчання з LEGO на уроці англійської мови».

З метою формування в майбутніх фахівців творчого підходу до педагогічної праці викладачами коледжу було розроблено та проведено факультативний курс «Вчителі НУШ – агенти змін», який складався з циклу тренінгових занять для підготовки випускників спеціальності 013 «Початкова освіта» до роботи в 1-х класах початкової школи у 2020 році згідно Концепції «Нова українська школа» та нового Державного стандарту початкової освіти.

Викладачами методик навчання накопичено досвід активного впровадження інноваційних технологій з підготовки майбутніх фахівців в умовах реформування освітньої галузі. Починаючи ще з молодших курсів під час вивчення курсу «Я досліджую світ» викладачі коледжу (Крисюк Н. І., Щербина Н. П.) активно використовують прийоми інноваційної діяльності, серед яких: ментальні карти, проведення досліджень, виготовлення лепбуків, підготовка проєктів, створення коміксів; для засвоєння нових понять активно використовується техніки «Шестикутне навчання» та «Хмара слів». Разом із цим особливу увагу приділяють методиці організації ранкових зустрічей, які значною мірою сприяють формуванню психосоціальних компетентностей і вчителів і учнів початкових класів.

Студенти коледжу під керівництвом викладачів методики навчання української мови (Шаповалової І. В., Кобальчинської Н. А.) вчать добирати нові прийоми роботи для реалізації діяльнісного підходу у вивченні української мови молодшими школярами на практиці, вивчають навчання грамоти як інтегративну систему, на заняттях моделюють ситуації:

- проведення звуко-буквеного аналізу слів за допомогою «цеглинок LEGO»;

- міжпредметної інтеграції навчального матеріалу з мови, математики, природознавства; розвитку мовлення та логічного мислення;



- читання «кольорових слів»;
- показ тілом чи частиною тіла форм літер, складів, «живих» слів;
- спів римівок, складаночок-оберталочок на вивчену літеру та ін. (Байбара, 2008).

Викладачі методики навчання іноземної мови (англійська, німецька) (С. І. Осадча, Т. В. Крістіогло, Л. К. Азізагаєва) використовують комунікативно-ігровий метод навчання, який забезпечує дійове, зорієнтоване на особистість навчання іншомовного спілкування. Серед ігор широко використовують наступні: фонетичні, граматичні, адитивні, лексичні та ігри для розвитку усного мовлення. Дуже дієвим показав себе метод гейміфікації.

Студенти коледжу при написанні курсових робіт вивчають досвід впровадження вчителями шкіл інноваційних технологій в умовах реформування освітньої галузі та на практиці впроваджують набуті знання в коледжі.

Проведення педагогічної практики є невід'ємною частиною формування професійної компетентності випускника, оскільки створює умови для участі майбутніх учителів у цілісному процесі спрямованої педагогічної діяльності, для самостійного розв'язання завдань, використання відповідних форм, методів і прийомів роботи. Саме в рамках педагогічної практики відбувається адаптація до конкретних умов педагогічної діяльності, тому безперервна педагогічна практика в коледжі розглядається як джерело формування, перш за все, базових педагогічних умінь, необхідних майбутньому вчителю.

Під час проходження педагогічної практики студенти використовують інноваційні методи та прийоми навчання - метод проєктів, групова робота, дослідні роботи, ілюстраційно-демонстраційні методи, робота з квіткою Блума, складання інтелект-карти, робота з «цеглинками LEGO», складання кругів Ейлера та ін. Уроки проводяться в початкових класах Структурного підрозділу коледжу та в базових закладах загальної середньої освіти міста під керівництвом досвідчених вчителів. У 2020-2021 н.р. 25 студентів одержали пропозиції щодо майбутнього працевлаштування, 4 студенти перейшли на індивідуальні плани навчання. Усе це свідчить про позитивну оцінку підготовки випускників до роботи в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» закладами освіти Одещини.

Окремо слід зупинитися на питанні організації роботи в педагогічному коледжі з професійною підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти й формування в них ціннісного ставлення до дітей з особливими потребами. Важливість його постановки зумовлена модернізацією парадигм суспільного розвитку, соціокультурними деформаціями та змінами в нормативно-правовій базі сучасної освіти в Україні (Бондар, Момот, Липова, Головка, 2003). В коледжі здійснено проектування і розробка навчально-методичного супроводу процесу формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя. В цьому напрямку проведено:

- модифікацію чинних програм навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки («Основи дефектології», «Методика корекційної роботи», «Основи логопедії», «Методика організації роботи з дітьми з порушенням мовленнєвого розвитку», «Соціальна педагогіка», «Технології соціально-педагогічної діяльності», «Основи соціального дозвілля», «Соціальна психологія», «Основи корекційної педагогіки»);

- підготовку інтегрованих навчально-методичних комплексів до навчальних дисциплін, що включають типові матеріали, а саме: тексти лекцій та їх мультимедійна підтримка, інструктивно-методичні вказівки до проведення семінарських і практичних занять, комплексні завдання до тестів для поточного, тематичного і підсумкового контролю навчальних досягнень студентів, також самоконтролю; список рекомендованої літератури; критерії оцінювання навчальних досягнень студентів з дисципліни;

- розроблено комплекс практичних завдань для виконання їх під час педагогічної практики, таких як: проведення тренінгів для батьків, які виховують дитину з особливими потребами; воркшопу «Основи продуктивного спілкування» в класах, де навчається дитина з особливими потребами та виготовлення спільної творчої роботи; спортивної гри по станціям «Разом до перемоги»; святкової програми для дітей з особливими потребами; організація лінійок, присвячених дітям з особливими потребами в школах міста; круглого столу з питань інклюзивного навчання за підтримки Служби сім'ї та молоді та Центру соціальних служб молоді; реалізація проекту «Усі ми різні та всі ми рівні» та ін. Студенти коледжу набувають досвіду практичної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами та працюють за індивідуальним планом асистентами вчителів.

Організована системна робота в Білгород-Дністровському

педагогічному фаховому коледжі за період впровадження експерименту дозволила конкретизувати науково-методичну проблему, над якою працює заклад, і обрати пріоритетний напрям у подальшій розробці питання підготовки сучасного вчителя початкових класів – «Формування професійної компетентності майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі».

### **Висновки**

Таким чином, набуття професійної компетентності сприяє розвитку здатності учителя до ефективного здійснення своєї професійної діяльності, володіння ним цілісною системою знань, умінь і навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування й особистості вчителя як носія визначених цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості. На етапі реформування шкільної освіти в напрямку посилення уваги до розвитку в освітньому процесі ключових компетентностей учнів особливого значення набуває розробка дієвих шляхів впровадження компетентнісного підходу в процес підготовки вчителів.

Трансформація професійної підготовки вчителів в умовах впровадження Концепції «Нова українська школа», впровадження сучасних форм організації освітнього процесу у закладі педагогічної освіти вимагає системної роботи, що охоплює кілька напрямів: оновлення змісту педагогічної освіти, запровадження спеціалізованих курсів, факультативів; розробку відповідного навчально-методичного забезпечення; використання інноваційних педагогічних технологій, інтерактивних форм роботи в освітньому процесі підготовки майбутнього фахівця; зміни у підходах до організації педагогічної практики; здійснення методичного супроводу студентів із впровадження освітніх інновацій в період практики; розробка дидактичного, методичного, навчального забезпечення освітнього процесу у початковій школі навчання, стимулювання викладачів закладів педагогічної освіти до безперервного професійного розвитку.

Участь в експерименті «Навчально-методичне забезпечення підготовки вчителів в умовах реформування освітньої галузі» у 2017-2022 роках» (наказ МОН №314 від 03.04.2018 р.) є важливим кроком у впровадженні Нової української школи. Постійна підтримка і тісна співпраця педагогічного коледжу з Одеською академією неперервної освіти є міцним підґрунтям реалізації

основних засад реформування освітньої галузі, впровадження інноваційних проектів, формування нової генерації педагогів, які будуть «агентами змін» в Новій українській школі.

Важливою передумовою забезпечення підготовки вчителів в умовах реформування освітньої галузі засобами інноваційної діяльності в КЗ «Білгород- Дністровський педагогічний фаховий коледж» є створення Структурного підрозділу «Заклад дошкільної освіти – заклад освіти I ступеня», який став освітнім середовищем одночасно і для учнів початкових класів, і для майбутніх вчителів.

Перспективою означеного напряму роботи є науково-методична розробка питання розвитку інклюзивної компетентності майбутніх вчителів початкових класів в умовах навчання в педагогічному коледжі.

### Список використаних джерел

1. Байбара Т. М. Методика навчання природознавства в початкових класах: навчальний посібник. Київ : Веселка, 2008. 334 с.
2. Бондар С. П., Момот Л. Л., Липова Л. А., Головка М. І. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті. Рівне : Тетіс, 2003. 200 с.
3. Державний стандарт початкової освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 28 лютого 2018 р. № 87 (у редакції постанова Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688) / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п>.
4. Життєва компетентність особистості / За ред. Л. В. Сохань та ін. Київ, 2003. 248 с.
5. Концепція розвитку педагогічної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 1 липня 2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
6. Кучерук О. С. Компетентнісний підхід як основа підготовки майбутнього вчителя до реалізації завдань інклюзивного навчання. URL : <http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitanny/pedagogika/ZaharchukKluchkovska>.
7. Митник О. Розвиток професійної компетентності сучасного вчителя: реалії і перспективи. *Початкова школа*. 2004. № 4. С.35-37.
8. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.

9. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 2019. 208 с.
10. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. URL : [www.allbest.ru](http://www.allbest.ru).
11. Равен Д. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждение, перспективы / пер.с англ. Москва : Высшая школа 1999. 264 с.
12. Реєстр професійних стандартів. URL : <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>.
13. Савченко О. Зміст шкільної освіти на рубежі століть. *Шлях освіти*. 2000. №3. С. 2-6.
14. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : навчальний посібник. Рівне : Овід, 2012. 352 с.

## РОЗДІЛ IV

### РЕГІОНАЛЬНИЙ ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: ПОЧАТКОВА ЛАНКА

---

**Тетяна Ульянова,**  
кандидат психологічних наук,  
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К.Д. Ушинського»  
**Світлана Зіміна,**  
Великодальницький НВК «Школа-гімназія»  
Великодальницької сільської ради Біляївського району Одеської області  
**Марія Мороз,**  
Великодальницький НВК «Школа-гімназія»  
Великодальницької сільської ради Біляївського району Одеської області

### ПЕДАГОГІЧНЕ ПАРТНЕРСТВО: ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ТА ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

*Анотація.* У публікації розглядається феномен «педагогічне партнерство», його психологічні передумови та шляхи впровадження у початковій школі. Здійснено аналіз сукупності ознак педагогічного партнерства, визначено його базові принципи, сприятливі умови, чинники, структурні компоненти, функції та завдання. Вивчено методики, техніки, інструментарій втілення в освітній процес початкової школи педагогіки партнерства як складової концепції Нової української школи. Розглянуто теоретичні засади та прикладні аспекти розвитку партнерських стосунків у міжособистісній комунікації. Описано результати втіленого вчителями пілотних класів початкової школи Великодальницького НВК «Школа-гімназія» Великодальницької сільської ради Біляївського району Одеської області досвіду роботи з батьками на засадах педагогіки партнерства. Показана дієвість використання різноманітних форм спілкування з батьками та залучення батьків до

освітнього процесу у ролі помічника вчителя. Наведено відгуки батьків щодо особливостей навчання дітей у пілотних класах Нової української школи.

**Ключові слова:** *Нова українська школа, педагогіка партнерства, партнерські стосунки, міжособистісна комунікація, особистісна зрілість, психологічне благополуччя, взаємодія педагога з учнями та батьками, освітній процес початкової школи.*

## Вступ

Стрімко змінюється світ, соціум, особистість – її духовність, культура, цінності та ідеали. Освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України. Вона є визначним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства. Освіта відтворює і народжує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства.

Що стосується розвитку освіти, то він дедалі набирає динамічного характеру. Зміна ідей, знань, технологій відбувається швидше, ніж зміна людського покоління (*Кремінь, 2013*) тобто на все життя неможливо навчити.

Сьогодні в умовах реформування і модернізації української освіти одним із напрямків оптимізації навчального процесу є його спрямування на демократизацію взаємовідносин викладача та учня, що відображається в нових підходах до навчання. Ухвалення концепції Нової української школи (НУШ) перенесло поняття «педагогіка партнерства», в основі якої – орієнтація на учня, виховання на цінностях, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками, зі світоглядних обширів у нормативну площину. Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними та зацікавленими односторонніми, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат, щоб побудувати довіру між школою, дітьми, батьками та суспільством (*Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи, 2018; Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII*).

В урядових документах вказано, що нова школа працюватиме на основі взаємної поваги до особистості, права вибору і відповідальності за ухвалені рішення. Педагогіка партнерства, що є однією зі складових формули Нової української школи, націлена на створення сприятливої атмосфери співробітництва, де спілкування з

учнями в ході навчального процесу відбувається у формі діалогу, де в навчальний процес впроваджуються активні методи навчання, які дають певні можливості для розкриття творчої особистості, розвитку ініціативи, активізації пізнавально-навчальної діяльності учня. За педагогікою партнерства учень – добровільний і зацікавлений соратник, одноступінь, рівноправний учасник освітнього процесу, турботливий і відповідальний за його результати (*Нова українська школа: порадник для вчителя, 2017*).

Народження Нової української школи починається з початкової освіти. Зазначимо, що місія початкової школи – це різнобічний розвиток особистості дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей, формування в неї загальнокультурних і морально-етичних цінностей, ключових і предметних компетентностей, необхідних життєвих і соціальних навичок, що забезпечують її готовність до продовження навчання в основній школі, життя у демократичному суспільстві. Найціннішим результатом початкової освіти в особистісному вимірі є: здорова дитина, мотивована на успішне навчання, дослідницьке ставлення до життя; це учень / учениця, які вміють вчитися з різних джерел і критично оцінювати інформацію, відповідально ставитися до себе та інших людей, усвідомлювати себе громадянином / громадянкою України. В якості основних чинників якісної початкової освіти визначаються: повне і своєчасне охоплення навчанням усіх дітей молодшого шкільного віку; різнобічне використання досягнень дошкільного періоду; осучаснення та оздоровлення освітнього середовища; впровадження методик особистісно і компетентісно зорієнтованого навчання, виховання і розвитку молодших учнів; технологічність методик навчання; моніторинговий супровід освітнього процесу; адекватна підготовка педагогічних кадрів тощо (*Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи, 2018*).

Тому, щоб досягти певного успіху в якості освітнього процесу вчителі початкової школи мають орієнтуватися на такі базові компоненти концепції: 1. Новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві. 2. Орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм. 3. Наскрізний процес виховання, який формує цінності. 4. Педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками (*Нова українська школа. Концептуальні засади*



*реформування середньої школи, 2018).*

«Якщо вчитель став другом дитини, якщо ця дружба осяяна благородним захопленням, поривом до чогось світлого, розумного, у серці дитини ніколи не з'явиться зло», – писав Василь Сухомлинський (*Сухомлинський, 1977*).

Педагогіка партнерства (співробітництва) ґрунтується на принципах гуманізму й творчого підходу до розвитку особистості. Її метою є створення нового гуманного суспільства, вільного від тоталітаризму і офіціозу. Принципами партнерства в педагогіці називають: повагу до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіру у відносинах; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків); принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) (*Нова українська школа: порадник для вчителя, 2017*).

Головним завданням педагогіки партнерства є подолання інертності мислення, перехід на якісно новий рівень побудови взаємовідносин між учасниками освітнього процесу. Це завдання реалізовується у спільній діяльності учителя й учнів, учителя й батьків, що передбачає взаєморозуміння, єдність інтересів і прагнень з метою особистісного розвитку (*Концепція Нової української школи, 2016*).

### **Педагогіка партнерства – ключовий компонент Нової української школи**

Партнерські взаємини між учнем, учителем та батьками є однією з ключових засад якісного реформування української школи. І це не дивно, адже лише завдяки порозумінню, співпраці та підтримці кожного учасника навчального процесу можна досягти позитивного результату. Педагогіка партнерства є актуальною для всіх рівнів шкільної освіти (а не лише у межах початкової школи). Вона ґрунтується на простих, але надзвичайно важливих принципах: взаємоповазі всіх учасників навчального процесу; довірливих стосунках та спільній наполегливій праці; позитивному та доброзичливому ставленні одне до одного; порозумінні та ефективній комунікації задля досягнення спільної мети; забезпеченні права вільного вибору; горизонтальній моделі співпраці (всі учасники навчального процесу мають бути рівноправними); соціальному

партнерстві (добровільності визнання власних обов'язків та обов'язковість їх виконання) (*Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи, 2018*).

Утілюючи ідеї педагогіки партнерства, вчителю необхідно використовувати в своїй роботі не тільки стандартні методи організації освітнього процесу, але в більшій мірі виявляти ініціативу і будувати навчання і виховання таким чином, щоб дитина була постійно залучена до спільної діяльності. Як інструменти педагогіки партнерства можна використовувати: цікаві й захоплюючі розповіді; відверту бесіду; справедливу і незалежну оцінку; заохочення творчих успіхів; особистий приклад, зустрічі з цікавими людьми; спільний пошук рішень; спільні суспільно корисні справи; благодійні акції тощо (*Нова українська школа: poradnik dla vchytelja, 2017*).

Феномен «партнерство» розглядається в багатьох сферах і являє собою міждисциплінарне явище і визначається як система взаємовідносин, спосіб взаємодії і взаємин, які відбуваються у процесі певної спільної діяльності, що організовані на принципах добровільності, рівності та доповнюваності всіх її учасників і передбачає відповідні умови розподілу праці та активної участі в її реалізації; спосіб взаємовідносин, за яких зберігаються права кожної зі сторін, чітко узгоджені та злагоджені дії учасників спільної справи, що ґрунтуються на засадах взаємовигоди та рівноправності.

Аналіз досліджень й публікацій свідчить, що вперше термін «педагогіка співробітництва» з'явився у 1986 році у «Маніфесті» («Учительская газета», 18.10.1986 р.) за авторством педагогів-новаторів: С. Лисенкової, І. Шаталова, І. Волкова, Є. Ільїна, Ш. Амонашвілі, С. Соловейчика та ін. В його основі – ідея зміни стосунків з учнями, заснована на увазі вчителя до учня, залучення до навчання, що викликає в нього радісне відчуття успіху, руху вперед, розвитку (*Лысенкова, Шаталов, Волков, 1986*).

Зміст партнерства в освітньому просторі розкрито у дослідженнях О. Коханової (психологія партнерської взаємодії в освіті); В. Моргуна (педагогіка співпраці, психологія толерантності); Г. Татаринцевої (методологічні підходи до визначення поняття «партнерство»); І. Іванова, В. Караковського, М. Щетинина (ідея колективного творчого виховання) та інших. Педагогіка співробітництва – новаторський напрям у педагогіці, представники якого започаткували й використовували інноваційні системи і методи навчання та виховання.

Для того, щоб конструктивно сприяти самореалізації кожного учня треба розуміти, що кожен учень – це унікальна й неповторна індивідуальність. Тому пріоритет вільного розвитку особистості є базовим принципом побудови освітнього середовища школи, головна мета якої – зрозуміти кожну особистість та виявити до неї повагу. Крім того, щоб освітнє середовище сприяло самореалізації кожного учня, робота вчителя повинна бути спрямована на те, щоб кожен міг розвинути здібності критичного мислення й незалежного висловлювання; поповнити знання у сферах, які цікаві учневі й розкривають перед ним нові горизонти пізнання; розвивати спроможність приймати самостійні рішення; опанувати необхідні навички з базових та профільних предметів; навчити радіти навчанню й поважати освіту; розвинути свій емоційний інтелект; отримати необхідну індивідуальну педагогічну підтримку; розвинути самосвідомість кожного учня як самостійної особистості і як члена колективу; зберегти і зміцнити моральне, фізичне і психічне здоров'я вихованців; сприяти взаємоузгодженню зовнішніх потреб та внутрішніх мотивів до саморозвитку та самореалізації всіх учасників навчально-виховного процесу (*Нова українська школа: порадник для вчителя, 2017; Підласий, 2010*).

Співпраця учителя та учнів, партнерство на уроці, спільний процес пізнання і відкриттів, постійне створення ситуації успіху – ось складові самореалізації учня в освітньому середовищі. Для цього вектор діяльності необхідно повертати на виховання готовності кожного учня до вирішення власних задач визначення свого місця в житті, успішного розвитку і реалізації своїх нахилів і інтересів.

Стосовно критеріїв, що визначають ефективність ідеї розвитку стосунків партнерства як найпродуктивнішої системи відносин в умовах педагогічної взаємодії, то тут можна відзначити: сформовану професійно-особистісну готовність педагога до гуманізації освітнього середовища; відкритість, тобто практично повну відсутність маніпуляцій за умови ясності цілей дій обох сторін; позитивну взаємозалежність суб'єктів міжособистісної взаємодії (усвідомлення спільної мети, наявність загальних ресурсів, докладання спільних зусиль для вирішення проблем); право на автентичність кожного учасника педагогічної взаємодії; усвідомлення індивідуальної та групової відповідальності (внутрішня і зовнішня мотивація спільної діяльності суб'єктів); можливості задовольняти основні міжособистісні потреби в процесі спільної діяльності та спілкування;

підтримуючу взаємодію, що забезпечує сприятливий психологічний клімат взаємодії; високий рівень розвитку соціальних умінь і навичок спілкування; рефлексивний аналіз власної поведінки в контексті соціальної поведінки інших суб'єктів тощо.

Урахування зазначених принципів та критеріїв ефективного партнерства сприятиме створенню необхідних умов, сприятливих для формування партнерських відносин між вчителями та учнями, допоможе адміністрації, працівникам психологічної служби у визначенні змісту організаційних та просвітницьких заходів щодо підвищення психологічної компетентності вчителів з питання упровадження партнерських взаємин з учнями (*Соціально-педагогічні умови співпраці навчального закладу з батьками як фактор підвищення якості освіти, 2016*).

Ми живемо в ХХІ столітті, змінилося суспільство, змінилися діти, змінилися і батьки. Щоб батьки стали одностайними, помічниками вчителя, необхідно правильно організувати їхнє навчання. Якщо педагог зможе належним чином упоратися із цим завданням, навчить батьків осмислювати дитинство з різних позицій, то якість виховання дітей значно підвищиться, зростуть реальні шанси активної участі батьків у життєдіяльності класу і школи. Взаємодія школи та сім'ї – один з головних принципів. Він ґрунтується на спільності інтересів держави та народу, на єдності виховних завдань та ідеалів кожної сім'ї й суспільства в цілому. Педагогічний союз учителів та батьків – це могутня сила виховання (*Нова українська школа, 2017*).

Засади педагогіки партнерства без перебільшення є основоположними для взаємин батьків та вчителя. Адже саме поведінка дорослих, їхні слова та вчинки є для дітей прикладом для наслідування. Вони впливають на світогляд школярів, на сприйняття ними своєї суспільної ролі, на уявлення про значення навчання у нашому житті. Завдяки такому підходу батьки можуть повною мірою включитися до навчального процесу. Це дозволить визначити спільне бачення траєкторії розвитку дитини, чітко усвідомити права та обов'язки один одного, мінімізувати загрозу виникнення непорозумінь. Партнерські взаємини між учителем та батьками дають можливість оперативно реагувати на актуальні виклики та проблеми, а саме відстежувати зміни у поведінці дитини, краще розуміти її вподобання та життєві орієнтири (*Нова українська школа, 2017*).

Рівноправність взаємин між педагогом та родиною учня

дозволяє зменшити ризик виникнення конфліктних ситуацій. А якщо суперечності все ж виникнуть, їх завжди можна розв'язати конструктивно, знайшовши компромісне рішення. Така модель взаємодії дорослих неодмінно стане взірцем для школярів. Саме завдяки педагогіці партнерства такі поняття, як толерантність, співчуття та свобода вибору можуть стати основоположними для нашого суспільства.

Людина нерозривно пов'язана із соціумом. А його успішний розвиток залежить від дотримання прав і свобод кожної людини. Тож і в школі батьки та вчителі можуть допомагати одне одному краще розуміти інтереси, потреби та можливості дітей. Це дозволить обрати найбільш ефективну модель співпраці та підготує школярів до самостійного життя. Педагоги можуть допомагати батькам відкривати нові таланти школярів, стимулювати їхні інтереси та освітні можливості. А батьки як найперші вчителі дитини, здатні допомогти знайти з нею спільну мову.

Взаємодія між учителем та батьками в рамках педагогіки партнерства включає такі елементи: постійну комунікацію, яка дозволяє оперативно реагувати на будь-які зміни та проблеми (створення чатів чи груп у соціальних мережах та месенджерах, проведення відеобесід); неформальне спілкування (спільне святкування визначних подій та свят, які мають важливе значення для життя дітей та школи); усебічну допомогу й участь батьків у організації та проведенні свят, тематичних та позашкільних заходів. Участь батьків у навчальному житті своїх дітей (добровільна допомога під час створення навчальних матеріалів та формування освітнього середовища, обмін життєвим та професійним досвідом); створення освітнього середовища, яке засноване на принципах педагогіки партнерства, – справа не надто складна. Але вона потребує чіткої та цілеспрямованої взаємодії всіх учасників навчального процесу, а також усвідомлення ними важливості досягнення спільної мети (*Педагогіка партнерства: залучаємо батьків до співпраці, 2019*).

Пропонуємо пригадати кілька дієвих форм налагодження партнерських взаємин учителя з батьками. Це – *навчальний тренінг*, форма активної взаємодії педагога та батьків, коли учасники отримують нові корисні знання та формують позитивний досвід вирішення нагальних проблем. Він ґрунтується на постійній взаємодії учасників задля пошуку відповідей на важливі запитання. Крім того,

тренінги базуються на принципах рівноправності та партнерства, що дозволяє краще розвивати педагогічні можливості батьків. **Педагогічний практикум** – це спосіб розвитку педагогічного мислення у батьків, під час якого можна ознайомитися з найбільш ефективними стратегіями розв’язання навчальних та педагогічних ситуацій. **Круглий стіл** – обговорення, яке проводиться з метою обміну думками задля вирішення конкретних проблем. Завдяки таким зустрічам можна краще зрозуміти позиції одне одного, детально розглянути нагальні проблеми, висловити власні зауваження та аргументи. **Ділова гра** – форма спільної роботи вчителя та батьків, коли учасники, виконуючи певні ролі, спільно знаходять оптимальні варіанти вирішення проблемної ситуації. Вона може бути організована у змагальній формі, але не має створювати атмосферу протистояння. Такі ігри формують позитивний досвід вирішення реальних проблем у різних ситуаціях. **Дискусія** – традиційна, але дієва форма взаємодії з батьками, коли всі учасники активно висловлюють свою позицію щодо проблемного питання, аргументовано її відстоюють, конструктивно критикують думки колег та спільними зусиллями знаходять компромісні варіанти вирішення питань. Під час таких обговорень усі присутні можуть знайти спільну мову. **Індивідуальні зустрічі** дозволяють обговорити важливі питання, які стосуються життя та навчання кожної дитини. Це дає можливість предметно вивчити успішність учня, оцінити його успіхи та визначити проблемні точки у навчальному процесі (Бабко, Банах, Вознюк, Коломоєць, Кудрик, Мельник, 2020).

Таким чином, психологічну основу педагогіки партнерства складають суб’єкт-суб’єктні стосунки – співпраця двох суб’єктів, що є для навчально-виховного процесу оптимальним. Тому завдання педагогів полягає у створенні атмосфери турботи і підтримки учнів, яка сприяла б розвитку їхніх можливостей, задовольняла їхні інтелектуальні, емоційні й соціальні потреби, а також налагодження контакту і рівноправних стосунків з батьками, що допомагає досягти мети освітнього процесу.

### **Психологічні засади розвитку партнерських відносин у міжособистісній комунікації**

Крім всього вищезазначеного, коли ми кажемо про партнерство та співпрацю як невід’ємну складову НУШ, ми завжди кажемо про комунікацію. Значення має її характер, якість, кількість,

індивідуально-психологічні особливості осіб, між якими вона відбувається, сутність, мета та її намір.

Сучасні тенденції та інтенсивність розвитку суспільства створюють нові передумови для налагодження комунікації між різними групами, в яких на зміну конкуренції (а то й протистояння) приходять конструктивний діалог і порозуміння. Налагодження партнерських відносин стає одним із найважливіших підходів у діяльності інституцій на шляху досягнення спільних цілей, запорукою важливих змін у освітньому процесі і у суспільстві загалом.

Зрозуміло, що партнерські відносини не існують у довершеному форматі – їх треба вибудовувати, враховуючи зацікавленості усіх сторін і ймовірні ризики. Однак основою цих відносин є визнання рівноправності й незалежності кожного з учасників. Рівноправність не означає абсолютно однаковий вплив на процеси або внесення рівнозначних ресурсів – ідеться про можливість рівнозначної участі в прийнятті рішень, «гру» в команді за спільними правилами і принципами. З одного боку, це буде вибудовувати взаємну довіру партнерів одне до одного, а з іншого унеможливило конфлікт інтересів.

Найважливішими факторами для налагодження партнерських відносин є: незалежність (політична незаангажованість), відкритість і прозорість діяльності, звітування перед громадськістю, партнерами й донорами про результати діяльності, здатність мислити стратегічно, наявність стратегії розвитку організації; наявність ресурсів (насамперед – людських), готовність здійснювати власний внесок; високий рівень моральності (дотримання етичних норм у діяльності); уміння прислухатися до порад і знаходити спільне рішення.

Якісне, прогресивне партнерство будується на зацікавленні кожної зі сторін у результаті спільної діяльності. Однак чи не найбільшим його досягненням є формування нової моделі громадянського суспільства, здатного активізовуватися навколо вирішення актуальних проблем.

Одним із важливих елементів налагодження якісного діалогу між партнерами є ефективна комунікація – уміння слухати і чути, обмінюватися інформацією, поширювати спільно прийняті ключові меседжі (Журавко, Левченко, 2020).

Найчастіше ототожнюються поняття «комунікація» та «спілкування». Термін «комунікація» (від латин. *communicatio*, *communico* – загальне; те, що зв'язує) з'явився в науковій літературі

на початку ХХ ст. і має три значення: 1. Засоби зв'язку будь-яких об'єктів матеріального й духовного світу; 2. Спілкування, передавання інформації від людини до людини (міжособистісна комунікація); 3. Спілкування та обмін інформацією в суспільстві (соціальна комунікація) (*Писаревський, Александрова, 2017*).

Комунікація у психології – це процес передавання інформації між людьми або групами людей за допомогою вербальних (мовних), паравербальних (кінетичних) і невербальних засобів. Ефективність комунікативної діяльності (діяльності спілкування) забезпечується комплексом індивідуальних комунікативних особливостей людини. Ці комунікативні особливості визначаються вченими, як «комунікативні якості», «комунікативні здібності», «комунікативна компетентність», «комунікативний потенціал», «комунікативна культура» (*Ильин, 2009*).

На рівні «спілкування – обмін інформацією» становлення особистості людини відбувається в межах прояву її комунікативних здібностей, якостей, вмінь у рамках реалізації комунікативної програми поведінки. Рівень «спілкування – міжособистісні відносини» має на меті прояв соціально- психологічних стереотипів поведінки людини, складових певного соціально- психологічного типу (*Орбан-Лембрик, 2010, с. 135–136*). У ході спілкування відбувається обмін цінностями, нормами, інформацією, що необхідні людині для її повноцінного становлення в соціумі. Більшість видів комунікації проявляється у формі міжособистісної комунікації – спілкування між двома індивідами, процесу одночасної взаємодії співрозмовників та їх впливу один на одного. Що певним чином впливає на розвиток особистості. Тому що мова є засобом формування та становлення особистості людини, її інтелекту, волі, почуттів і формою буття. Завдяки комунікативності людське життя прогресує, приходячи до самовідображення і під впливом цієї рефлексії самоперетворюється, вдосконалюючи людину, зокрема, її комунікативні здатності (*Ильин, 2009*).

Розвитку теорії взаємовідносин присвячені чисельні наукові дослідження, в яких означена проблема розглядається з різних точок зору. Фундаментальне значення у цьому сенсі мають праці Б. Ананьєва, В. Бехтерева, М. Денисової, М. Касаткіна, О. Лазурського, В. Мясіщева, М. Фігуріна, М. Щелованова, в яких висвітлені загальна характеристика, структура і функції міжособистісних стосунків. Л. Божович, Ш. Ганелін, Є. Зейлігер, О. Леонтьєв, Н.



Морозова, Л. Славина розглядають проблеми, пов'язані з питаннями взаємин у навчальній діяльності. Класифікація міжособистісних стосунків є предметом вивчення М. Обозова, Р. Грановської та ін. Взаємозв'язки соціальних стосунків із спілкуванням досліджували О.Бодальов, Н. Богомолова, Р. Гительмахер, К. Дубовська, Г. Дьяконов, В. Семиченко (*Обозов, 1999*).

Коли люди знайомляться, спілкуються, разом навчаються або працюють, між ними виникають стосунки. Інакше кажучи, стосунки – це зв'язок між людьми, які добре знають одне одного. Деякі стосунки формуються за нашим бажанням, інші – незалежно від того, хочемо ми цього чи ні. Якщо між людьми склалися здорові стосунки, вони відчують потребу у спілкуванні і сумують, коли змушені розставатися. В психологічному сенсі здорові стосунки ґрунтуються на взаємоповазі, довірі, турботі й чесності. Для нездорових стосунків характерні підозрілість, егоїзм, бажання контролювати і підкоряти (*Ильин, 2009*).

Здорові стосунки – запорука щасливого й успішного життя. Науковці стверджують, що вони сприяють зменшенню кількості стресів і хвороб, зростанню популярності і впевненості в собі. У дорослому житті вони сприяють авторитету, вищому рівню фінансового благополуччя, стабільності в подружньому житті, самоповазі й усвідомленню сенсу життя. Люди, яким вдалося встановити здорові міжособистісні стосунки, краще задовольняють власні потреби, повніше реалізують себе, легше долають труднощі й розв'язують проблеми (*Крайг, Бокум, 2005*).

Ретельно розглянемо ознаки здорових стосунків. *Надійність і обов'язковість.* У здорових стосунках люди піклуються одне про одного. Вони ніколи не відмовляються допомогти і не соромляться звертатися по допомогу. Вони також завжди намагаються виконувати свої обіцянки, навіть якщо обставини змінилися і це вимагає більше зусиль, ніж передбачалося раніше. *Чесність є важливим складником здорових взаємин.* Якщо люди чесні одне з одним у словах і вчинках, стосунки між ними зміцнюються. Обман, навпаки, здатний зашкодити взаєминам і навіть зруйнувати їх. *Довіра.* У здорових стосунках люди здатні довіряти одне одному. Вони обмінюються інформацією про своє особисте життя і вірять, що інші люди не використовують цю інформацію проти них. *Взаємоповага.* У здорових стосунках люди завжди демонструють повагу одне до одного. Навіть якщо їхні думки не збігаються, виявилися різні

політичні погляди або пристрасті в музиці, вони не стануть загострювати увагу на відмінностях, а постараються знайти щось спільне у суперечливій ситуації.

Принципи формування здорових стосунків описує формула трьох «К».

### ***Здорові стосунки = Кооперація + Комунікація + Компроміс***

*Кооперація* – означає діяти як одна команда, використовувати синергію для досягнення спільної мети. *Комунікація* – означає бути відкритим до спілкування, не замикатися в собі, завжди обговорювати з близькими те, що хвилює. *Компроміс* – означає потребу розв'язувати проблеми у стосунках через взаємні поступки. *Кооперація* дає змогу досягти того, що люди не спроможні зробити поодиноці. Співпраця означає вміння діяти спільно, як одна команда для досягнення загальних цілей. За таким принципом діють, наприклад, не тільки успішні футбольні команди, а й усі здорові дружні, сімейні і робочі стосунки. *Комунікація* визначає якість міжособистісного спілкування і допомагає уникати непорозумінь. Уміння слухати і говорити, розуміти і використовувати «мову жестів», інші методи ефективного спілкування допоможуть людям краще зрозуміти думки, почуття і очікування одне одного і полегшать процес взаєморозуміння. *Компроміс* означає вміння розв'язувати проблеми у стосунках через взаємні поступки. Демонструючи готовність поступитися в конфліктній ситуації, ви показуєте іншій людині, що цінуєте ваші стосунки більше, ніж особисті інтереси. При цьому важливо пам'ятати, що компроміс передбачає взаємні поступки і те, що ці поступки мають бути прийнятними (Крайг, Бокум, 2005; Психологія підлітка. Полное руководство, 2008).

Особливого значення набуває дружба – це вагомі стосунки між людьми, що ґрунтуються на спільності інтересів, взаємній відкритості, довірі та відданості одне одному, готовності прийти на допомогу. На відміну від приятелів, у друзів більше цінують індивідуальність. Друг сприймається як унікальне надбання. Шкільні друзі часто зберігають стосунки впродовж усього життя. Більшість людей обирають собі друзів серед тих, хто схожий на них: за віком, рівнем інтелекту, життєвими цінностями, інтересами. Міф про те, що протилежності притягуються, давно спростований науковими дослідженнями. Випадки взаємної симпатії між абсолютно різними людьми є радше винятком, ніж правилом. Дружба стає головною цінністю для багатьох людей. Здорові дружні стосунки основані на

турботі, повазі, довірі й увазі. Вони спроможні підвищити самооцінку людини, допомогти їй визначити і зміцнити важливі цінності. Деякі дружні стосунки, формуючись ще у школі, можуть зберігатися впродовж усього життя. Друг сприймається як унікальне надбання. Близькі друзі почуваються комфортно, ділячись своїми думками, почуттями і таємницями. Вони довіряють і надають одне одному емоційну підтримку. Коли виникають проблеми у стосунках, вони намагаються якнайшвидше їх розв'язати і помиритися. Для справжньої дружби властиві: схожість цінностей, інтересів, переконань; відкрите і чесне спілкування; обмін радіощами, розчаруваннями, мріями і проблемами; взаємоповага, турбота і підтримка; занепокоєння про безпеку і добробут одне одного (*Психологія подростка. Полное руководство, 2008*). На якість комунікації певним чином впливає і психологічна зрілість особистості. Психологічна зрілість – не про життєвий шлях в цілому, а про вміння людини адекватно поводитися в конкретних ситуаціях: усвідомлення власної відповідальності за дії, вміння адекватно змінювати свою ситуативну поведінку, здатність в обговоренні відмовлятися від своєї правоти і визнавати правоту співрозмовника, володіти своїми емоціями; вміння жити і діяти в ситуації виходячи з своїх власних цінностей, правил і переконань, моральних і етичних норм, але також обов'язково вміти при цьому співвідносити їх з законами і культурними нормами, існуючими в даному суспільстві, країні, культурі.

Найважливішими характеристиками зрілої особистості є: цілеспрямованість, самостійність, динамічність, цілісність, конструктивність, індивідуальність. Ступінь актуалізації даних характеристик залежить від певних умов – насамперед від того, які в особистості складуться взаємини із власним внутрішнім і зовнішнім світом, іншими людьми. Актуалізуючий, творчий початок визнається, в першу чергу, за внутрішнім світом, у якому закладене прагнення до росту, до розкриття здатностей і посилення можливостей, до більшої ефективності, зрілості й конструктивності. Основний закон особистісного росту С. Братченко й М. Миронова формулюють так: якщо є необхідні умови, то в людині актуалізується процес саморозвитку, природнім наслідком якого будуть зміни в напрямку її особистісної зрілості. Саме ці зміни – їх утримування, спрямованість, динаміка – можуть виступати в якості критеріїв особистісного росту. Зріла особистість внутрішньо детермінована, здатна координувати

своє життя в цілому зі своїми потребами, має здатність до продуктивного застосування своїх особистісних можливостей і особливостей пропорційно життєвим завданням, володіє здатністю до саморегуляції, здатна визначати й направляти хід подій у своєму житті, формувати ситуації життя, задавати стиль спілкування, впливати на оточуючих людей (*Альбуханова- Славская, 1991*).

У структурі актуального психологічного благополуччя найбільших величин досягають значення таких компонентів, як: «особистісне зростання», «позитивні взаємини з оточуючими», «ціль в житті»; ідеальне психологічне благополуччя найбільшою мірою пов'язане з високорозвиненим самоприйняттям, здатністю встановлювати і підтримувати довірчі взаємини з іншими, наявністю цілей у житті та вміннями їх ефективно реалізовувати (*Сердюк, 2017*).

З поняттям «психологічне благополуччя» співвідносять цілу низку близьких, але, разом з тим, неідентичних за своїм значенням понять, таких, як: «психічне здоров'я», «норма», «нормальна особистість», «позитивний стиль життя», «емоційний комфорт», «якість життя», «внутрішня картина здоров'я», «зріла особистість», «самоактуалізована особистість», «особистість, яка повноцінно функціонує» тощо (Б. Братусь, Дж. Б'юдженталь, Г. В. Вороніна, В.Гордеєва, І. Дубровіна, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Еріксон, М.Яхода, В. Франкл, К. Юнг; В. Каган, П. Фесенко, А. Черепанова та ін.) (*Фесенко, 2005*). Виокремлюють такі соціально-психологічні чинники психологічного благополуччя: безпека і комфортність домашнього середовища; атмосфера любові, що характеризується сімейними радіощами, близькістю і гармонією; відкритість і довірливість міжособистісних взаємин; батьківський контроль і включеність в життя дітей; відчуття значущості в сім'ї; сімейна підтримка відносин з людьми і видів діяльності дітей за межами сім'ї (*Фесенко, 2005*).

Таким чином, розвиток партнерських відносин у міжособистісній комунікації потребує чесності, справжності, відвертості, порядності, правдивості і відкритості у співпраці між сторонами (у нашому випадку – між учнями, батьками і вчителями шкіл); наявності спільної мети, діалогу між партнерами, розуміння (дотримання) власних прав і прав партнера, поділу відповідальності, певного внеску від кожної сторони, прагнення та пошуку шляхів налагодження способу взаємодії; спирається на взаємну повагу, визнання цінності партнера і його думки, інтерес один до одного, з

одного боку, визначається рівнем психологічної зрілості, психологічного благополуччя суб'єктів взаємодії, з іншого боку – є дієвим чинником особистісного зростання людини, розквіту її духовного, творчого, інтелектуального потенціалу. Саме тому впровадження педагогіки партнерства, розвиток партнерської комунікації між учителем, учнями, батьками в повсякденному шкільному житті є вагомим внеском у підтримку психологічного здоров'я, психологічного благополуччя особистості, покращення якості життя суспільства в цілому.

Саме такий підхід до поставленої проблематики визначає напрям і форми практичної роботи з впровадження педагогіки партнерства в освітньому процесі. Шляхи та результати їх втілення розглядаються в наступному розділі.

### **Партнерство з сім'ями учнів як складова освітнього процесу в пілотних класах Нової української школи: досвід початкової школи**

У 2017-2018 навчальному році стартував всеукраїнський експеримент за темою «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення початкової освіти в умовах реалізації нового Державного стандарту початкової загальної середньої освіти» на базі загальноосвітніх навчальних закладів на 2017-2022 роки. Великодальницький навчально-виховний комплекс «Школа-гімназія» Великодальницької сільської ради Біляївського району Одеської області був визначений як базовий для проведення експерименту на регіональному рівні.

1 вересня 2017 року для вчителів пілотних класів Нової української школи стало знаковим. Хоча це і не був перший набір учнів, проте все було по-новому. Пройшовши навчання з креативними тренерами, досконало вивчивши нормативну базу, опанувавши нові методи та прийоми навчання, виконавши багато творчих завдань, вчителі з нетерпінням чекали своїх першокласників. Разом з тим це був і початок співпраці з батьками учнів.

Розуміючи необхідність впровадження нових форм взаємодії педагога з сім'ями учнів, вчителі пілотних класів Великодальницького навчально-виховного комплексу «Школа-гімназія» взяли за основу такої роботи ключові аспекти педагогіки партнерства, а саме: використання різноманітних форм спілкування з батьками (формальне й неформальне; батьківські збори; зустрічі з

батьками індивідуально; інші форми спілкування з батьками; батьківська кімната, тощо) та залучення батьків до освітнього процесу (переваги співпраці вчителя і батьків; батьки як помічники вчителя; підготовка батьків до виконання ролі помічника педагога-наставника; практичні завдання). Від першої зустрічі з батьками залежить подальша співпраця. Під час проведення батьківських зборів важливо створити максимально комфортні умови для роботи. Досвід показав, що застосування психологічних вправ, нестандартних форм роботи надають змогу отримати більше інформації про дітей, дізнатися про їх захоплення, звички, індивідуальні особливості, а також визначити лідерів серед батьків, що позитивно впливає на подальшу комунікацію між батьками та організацію спільної діяльності. Такі завдання ефективно вирішуються за допомогою гри з батьками «Моя користь для класної родини», «Теплота долоньок, колір очей та волосся», вправи «Долоньки» (для визначення здібностей дітей), практичної роботи «Донька-син» (детальна інформація про кожен особистість). При такому підході в організації роботи у період адаптації у першому класі і діти, і батьки легко звикають до нових умов навчання і спілкування.

Однією із дієвих та ефективних форм організації роботи з батьками є індивідуальна робота (індивідуальні консультації, індивідуальні доручення, індивідуальні зустрічі, аналіз дитячого портфоліо тощо), що сприяє встановленню довірливих взаємин, взаєморозуміння в пошуку взаємодії з дитиною. Лише за умови переходу від традиційного монологу до діалогу можливе рівноправне обговорення проблемних питань, створення атмосфери довіри, взаємної поваги, прийняття спільних рішень щодо виховання дітей, аналіз динаміки розвитку особистості дитини, вирішення конфліктних чи нестандартних ситуацій у шкільному житті дитини, виявлення, корегування та усунення труднощів у навчанні й розроблення індивідуальної освітньої траєкторії дитини.

Сьогодні вимагає зміни погляду на можливості розвитку особистості на етапі шкільного навчання, тому важливо впроваджувати сучасні підходи до організації освітнього процесу в початковій школі, нові форми роботи, наприклад, ранкові зустрічі.

Ранкові зустрічі – це початок дня учнів і вчителя, які збираються у коло, вітаються, висловлюють слова побажання, виконують групові вправи, дізнаються тему дня, щоденні новини, навчальні завдання,

створюється відчуття радості, єдності, гарного настрою. Доречно на ці зустрічі запрошувати адміністрацію школи, колег, цікавих людей для отримання неймовірних вражень та для кращого засвоєння теми дня. Одним із основних видів діяльності під час ранкової зустрічі є вправа «Крісло автора», метою якої є розкриття інтересів, захоплень, цікавих моментів та особливих подій в житті дитини, тому на такі зустрічі долучаються батьки «дитини дня». Такі заняття допомагають зблизитися з однолітками, сприяють розвитку емпатії, активному слуханню, кращому пізнанню один одного, визнанню сильних сторін і талантів своїх однолітків.

Засади педагогіки партнерства без перебільшення є основоположними для всіх учасників освітнього процесу. Адже саме поведінка дорослих, їх слова та вчинки є для дітей прикладом наслідування. Дружній колектив і привітна школа створюють особливий клімат для залучення батьків, які задіяні як волонтери в різних аспектах життя класу.

Батьки й учитель мають спільну кінцеву мету: успішна, впевнена у собі дитина. У своїй роботі вчителі пілотних класів Великодальницького навчально-виховного комплексу «Школа-гімназія» використовували такі прийоми залучення батьків до освітнього процесу: допомога у санітарно-гігієнічному та матеріально-технічному забезпеченні освітнього середовища; залучення до організації та проведення різноманітних заходів («День народження класної родини», «Новорічні пригоди», «Бал ввічливих малят», «Осінній ярмарок» (до теми «Між минулим і майбутнім»), спортивне свято «Мама, тато, я – спортивна сім'я», екскурсії до Білгород-Дністровської фортеці, Музею цікавої науки, Палеонтологічного музею, Театру опери та балету, Театру ляльок, Парку «Нью-Васюки»); допомога в оформленні портфоліо, проєктів; створення членджів «Калейдоскоп улюблених віршів», «Діяльнісний підхід, «Як це робимо ми»», «Люби і бережи природу»; проведення екологічної акції «Посади деревце біля школи»; добродійної акції «Від серця до серця»; взаємодія у питаннях медичного огляду, організації харчування; проведення онлайн – зборів, консультацій; анкетування. Всі ці заходи допомагають учителям посилити позиції Нової української школи в освітньому процесі і працюватиме на основі взаємної поваги, довіри, реалізації потреб учнів і батьків (які долучились до активного шкільного життя їх дитини). Як наслідок, створюється атмосфера

співробітництва, де спілкування між педагогом, учнями, батьками в ході освітнього процесу відбувається у формі діалогу, покращується рівень комунікації, складаються умови для розвитку емоційного інтелекту, розкриття психологічного потенціалу дітей. Ще й на додаток, сукупність різнопланових дій, які застосовуються у школі, та єдність підходів до виховання з боку вчителів і батьків, безпосередньо впливають на формування міцних міжособистісних стосунків, що позначається на якості освіти дітей. Все це формує сприятливий безпечний психологічний клімат, що є необхідним для прояву індивідуальних інтересів та потреб дитини.

Однією з найбільш ефективних форм співпраці з батьками є їх участь в освітньому процесі в якості помічника вчителя. Такі можливості особливо широко представлені в межах інтегрованого курсу «Я досліджую світ», який побудований за тематичними тижнями в 1 класі і тематичними місяцями в 2-х, 3-х, 4-х класах.

З перших днів занять за тематичними тижнями доцільно долучати батьків до проведення майстер-класів, квестів, уроків серед природи. Діти з великим задоволенням включаються до спільної роботи з батьками. Під час проведення тижня «Професії» батьки ознайомили дітей з професіями перукаря, лікаря, кухаря, учителя, вихователя, візажиста. Мама-вихователь Кравченко Катерина Іванівна разом із дітьми виготовляла з кульок різнокольорові квіти, шаблі. Діти спостерігали, як змінилася зачіска хлопчика, з яким попрацювала мама-перукар Шершун Юлія Олексіївна. Мама-стиліст Грабовська Алла Сергіївна показала, які можуть бути охайні й модні зачіски у школярів. Тато – кухар Зімін Іван Миколайович ознайомив учнів із секретами своєї професії, пригостив смачними млинцями – смайликами. Мама-вчитель англійської мови Колесниченко Марина Вікторівна організувала цікаву подорож у світ тварин загадковими стежинками, де всі знайшли солодкий скарб. Мама-вчитель фізики Чернолєва Валентина Володимирівна організувала мандрівку у цікавий світ Сонячної системи. Мама – вчитель початкових класів Анна Олександрівна Гладкіх провела заняття «Вітаміни на моєму столі», а тато – вчитель фізичної культури Максим Вікторович – організував «Веселі старты».

Під час карантинних обмежень питання співробітництва з батьками набуло нових аспектів: всі навчилися працювати в онлайн-режимі на платформах ZOOM та Google Classroom. Усі діти заходили на уроки, виконували поставлені завдання, разом із батьками



виготовляли творчі роботи: рибок із крупи, мотанки, організовували піжамне читання гуморесок, які вчили діти, і батьки. Зустрічались на консультаціях, створювали фотоколаж до Дня вишиванки.

Весь період навчання дітей батьки були активними співтворцями освітнього процесу: різноманітні завдання, зустрічі, подорожі, заняття на природі, робота в групах, парах, спільне виконання творчих робіт, тощо. Можна сказати, що дорослі отримували справжнє задоволення від своєї участі у навчанні. Організовували майстер-класи, цікаві зустрічі – квести, парад зірок, екскурсії. Це дуже важливо для дітей, адже вони з допомогою наставників та батьків впевнено крокують новими стежками шкільного життя. Втім, і для батьків ці роки навчання їх дітей у початковій школі стали особливими. Свої роздуми і спостереження батьки змогли висловити у власних відгуках.

«У 2017-2018 навчальному році моя донька Катерина Колесниченко була зарахована до першого пілотного класу. Граючись, за декілька місяців вона навчилася і читати, і писати, і рахувати, і без страху висловлювати свої думки. А головне, за цей час ми, батьки, не почули слів: «Не хочу до школи!», «Мене ображають, мене не розуміють!». Навпаки, дитина «летіла» до школи, адже всіх однокласників вона добре знала, кожного дня її чекало щось нове, цікаве у школі: креативні завдання, різноманітні види робіт та бажані гості на заняттях.

Кожний шкільний день з першого класу і до теперішнього часу починався з «ранкового кола». Діти, взявшись за руки, віталися, говорили побажання, згадували слова та вправи з вивчених тем, доповідали про важливі події у суспільстві. Так, не було ні оцінок, ні домашніх завдань, що спочатку дуже напружувало батьків. Але коли вони помітили, що діти самостійно, без примусу щось вчать, заучують вірші напам'ять, знаходять нову інформацію за темою або просто малюють свої враження, то вони зрозуміли доцільність даного експерименту. Діти можуть бути самокритичними, вони розуміють, над чим потрібно попрацювати, що виходить добре; часто можна було спостерігати картину, коли вони опановували завдання і пояснювали один одному.

«Гостями» у школі часто ставали батьки, які допомагали з дослідженнями на уроках «Я досліджую світ», показували свої вміння учням, як це було на тижні «Професії», брали активну участь в обговоренні тем разом із дітьми. Усім запам'ятався тиждень «Рух і

час». Кожна сім'я підбирала фото з дитинства батьків та світлини дітей. Було створено цікаву виставку-галерею. Скільки було несподіваних відкриттів, сюрпризів! Бабусі, татусі, мами приходили на заняття та ділилися враженнями й емоціями, виконували цікаві завдання разом зі своїми синами та дочками. Ця атмосфера єднання позитивно вплинула на родини, на дружні стосунки дітей у класі.

Логічним завершенням великих тем з курсу «Я досліджую світ» ставали екскурсії до лісу, похід до супермаркету, де діти самостійно розраховувались за обрані продукти, відвідування Музею цікавої науки, незабутній та колоритний український ярмарок. Учителька творчо підходила до розробки та проведення тижнів «Я досліджую світ». Усі учасники освітнього процесу брали в них участь.

На мою думку, професіоналізм учителя, тісна співпраця з батьками, згуртований дитячий колектив, нестандартні та оригінальні форми роботи, зацікавлене ставлення дітей до навчання стали запорукою позитивних змін, які відбуваються в НУШ. Ми радіємо, що наша дитина навчалася в пілотному 4-му класі».

*Сім'я Колесниченко Катерини*

«У вересні 2017 року в нашому житті сталася велика подія. Наша маленька донечка пішла до 1-го класу. Це був дуже хвилюючий момент, бо ми дізналися, що наші дітки будуть навчатися у пілотному класі й за новою програмою. Так у нашому житті з'явилась «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА».

Спочатку було страшно, але після перших батьківських зборів страх змінився на впевненість. Ми зрозуміли, що наша вчителька Зіміна Світлана Миколаївна – впевнений фахівець, якому можна довіряти. І так ми разом із дітьми почали своє пілотування, цікавий шлях у країну Знань.

Скільки всього цікавого у нас було за ці роки... Ранкові зустрічі, цікаві заняття, виставки, колективні проекти, екскурсії, дослідження... Ми й не уявляли, що шкільне життя може бути настільки насиченим та цікавим.

Ми «пілотували» чотири роки і хочу сказати, що це творчий проект. Моя дитина завжди з радістю йде до школи. За цей час вона навчилася не тільки писати, читати, а й працювати в команді, вільно висловлювати свою думку. А найважливіше те, що не боїться зробити помилку. Моя донечка знає, що вчитель не каратиме, а, навпаки, допоможе їй самостійно все виправити та зробити правильні

висновки. І це дуже важливо для дитини!

НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА – це школа, у якій хочеться навчатись! Завдяки її формам навчання наші діти ростуть справжніми особистостями зі своєю думкою, поглядом на життя й унікальністю».

*Сім'я Добжанської Марії*

«У 2017 році мій син Данило пішов до школи і потрапив до пілотного класу. Особисто для моєї дитини та для нас, як для батьків, цей проєкт став доказом того, що навчання може бути креативним, цікавим, легким та водночас продуктивним і з високим рівнем знань. Завдяки пілотному проєкту діти вивчають найрізноманітніші теми у незвичайний спосіб.

Мій син іде до школи з великим задоволенням, бо знає, що навчання буде захоплюючим. Перекоаний, що вчитель підготує пізнавальний відеоролик, творчу роботу, запропонує гру або запросить на урок дуже цікавого гостя, який залишить неймовірні враження. А ще проведе разом із дітьми цікавий експеримент, який будемо не раз повторювати вдома.

Такий спосіб навчання дозволяє дитині креативно мислити та творчо розвиватися. Діти вчаться не боятися робити помилки і впевнено рухатися вперед. Відсутність оцінювання не має ніякого негативного впливу на знання моєї дитини.

Завдяки цьому проєкту батьки «пілотують» разом зі своїми дітьми. Ми також беремо участь у різноманітних заняттях та уроках своїх дітей. Долучаємося до творчих проєктів та вчимося по-новому. Батьківські збори проходять у теплій та дружній атмосфері. Іноді навіть з чаюванням та солодощами, що дає змогу вільно висловлюватися батькам. Вдячна пілотному проєкту та нашому вчителю за можливість навчатися з легкістю та із задоволенням».

*Сім'я Колотенка Данила*

«Нова Українська Школа. Пілотний клас. Для нас, батьків шестирічного хлопчика, щось невідоме, проте дуже цікаве. Ми спробували і поринули у вир шкільного життя: ранкові зустрічі, нові шкільні предмети («Я досліджую світ»), обладнання класу, незвичайне розташування парт – все це дивувало, але й захоплювало. Ми, батьки, були залучені до навчального процесу – нас запрошували на ранкові зустрічі, ми брали участь у спільних проєктах та заходах. Ми дуже тішимся тим, що наша дитина з радістю ходить до школи, вільно почувається у шкільному середовищі, не боїться помилок, може висловити свою думку.

Роки навчання пролетіли непомітно, і ми пишаємося тим, що разом із нашою наполегливою, сміливою, творчою вчителькою Світланою Миколаївною долучилися і стали маленькою частинкою реформи української освіти. Сподіваємося на успішне пілотування у середній школі!»

*Сім'я Зіміна Дениса*

«Моя донька, Бойко Анастасія, пішла до школи в 2017 році. Спочатку вона навчалася у звичайному класі, а в 2020 році ми потрапили до пілотного. Одразу були помітні певні зміни у підході до навчання, виховання та розвитку учнів. Оцінювання навчальних досягнень відбувалося словесно, проведення ранкових зустрічей, інтегрованих уроків – більше спонукало донечку до навчання. Їй подобалося навчатися по-новому. Вона із задоволенням ходить до школи і виконує завдання, творчі проекти, може довести свою власну думку, поділитися враженнями з батьками. Під час навчання ми помітили, що вона стала впевненішою у своїх силах, відповідальнішою до виконання додаткових завдань. З дітьми одразу знайшла спільну мову. Учні в класі щирі, відкриті, чесні, уважні і завжди привітні. Ми, як батьки, задоволені навчанням по-новому, адже наша дитина поринула у світ невідомого, цікавого».

*Сім'я Бойко Анастасії*

Отже, Нова українська школа – це школа, до якої приємно ходити і учням, і батькам. Нова українська школа – це школа успіху, гри, свободи дій, дискусій, експериментів, взаєморозуміння, співпраці й співтворчості. Саме педагогіка партнерства дозволяє справді об'єднати зусилля сім'ї і школи заради всебічного розвитку, виховання та соціалізації дитини.

## **Висновки**

Світ змінюється, але одвічні людські цінності залишаються назавжди. Своєю щоденною працею вчителі роблять значний, навіть головний, внесок у розвиток суспільства, готуючи молоде покоління до майбутнього самостійного життя. Саме через їх мудрість, доброту, чуйність, щирість, гуманність, відданість і розуміння, вчителі розкривають дітям світ природи, людських стосунків, техніки тощо. Адже, саме вчитель – це той поводитир, який веде дитину і її батьків в країну пізнання, вчить добру та відповідальності, прищеплює найцінніші і найвеличніші людські цінності.

В умовах освітнього процесу, вчитель спрямовує весь свій

професійний досвід і потенціал на засоби *передачі* учням інформації з використанням найсучасніших методів і форм *наукового пізнання*, так і на формування соціально-комунікативної компетенції, що передбачає обізнаність дитини з соціальними та морально-етичними нормами міжособистісних взаємин, уміння дотримуватись їх під час спілкування, здатність взаємодіяти з людьми, узгоджувати свої дії та поведінку з іншими, усвідомлювати своє місце в соціальному середовищі, співчувати, співпереживати, допомагати іншим і в загальному – бути готовим до доброзичливих взаємин. Формування таких моральних якостей вимагає пошуку ефективних шляхів, методів, засобів і форм впливу на дитячу особистість з метою виховання гуманного, позитивного ставлення до соціального оточення.

Саме в дитячому віці особистість осягає складну систему взаємин як вдома, так і в закладі освіти, набуває досвіду суспільної поведінки, формує власне ставлення не лише близьких, однолітків, соціального та природного оточення, а й до самої себе. Базовою характеристикою зростаючої особистості виступає самоставлення, що виникає на основі самосприйняття, самооцінки й оцінок значущого оточення – батьків і педагогів. Завдяки взаєминам дитини з іншими формується неповторна своєрідність внутрішнього світу, виникає образ «Я», що стає стійким особистісним утворенням. Формується емоційно позитивне ставлення особистості до оточуючих, яке виявляється у задоволенні від взаємодії з ними, розумінні та сприйнятті їхньої індивідуальності, вмінні цінувати, турбуватися про їх потреби й інтереси, у підтриманні з ними дружніх взаємин у різноманітних видах діяльності. Адже від якості виховання та рівня освіти, які учні отримають, залежить не тільки їх майбутнє, а майбутнє нашої країни. Тому так важливо, щоб сім'я і школа приділяли велику увагу як навчанню, так і вихованню. Досвід показує, що співпраця між усіма учасниками освітнього процесу – учителями, учнями, адміністрацією та батьками – допомагає досягти високих результатів.

Педагогічне партнерство орієнтується на учня з його особистісними цінностями, здійснюється активна взаємодія між всіма учасниками освітнього процесу. Теоретично встановлено принципи «педагогічного партнерства»: добровільність, рівність та доповнюваність всіх її учасників і передбачає відповідні умови розподілу праці та активної участі в її реалізації; спосіб

взаємовідносин, за яких зберігаються права кожної зі сторін, чітко узгоджені та злагоджені дії учасників спільної справи, що ґрунтуються на засадах взаємовигоди та рівноправності.

Головне завдання педагогіки партнерства – подолання інертності мислення, перехід на якісно новий рівень побудови взаємовідносин між учасниками освітнього процесу. Це завдання реалізовується у спільній діяльності учителя й учнів, учителя й батьків, що передбачає взаєморозуміння, єдність інтересів і прагнень з метою особистісного розвитку школярів.

Виявлено психологічні засади розвитку партнерських відносин в міжособистісній комунікації. Найважливішими факторами для налагодження партнерських відносин є: незалежність, відкритість і прозорість діяльності, здатність мислити стратегічно, наявність стратегії розвитку організації; наявність ресурсів (насамперед – людських), готовність здійснювати власний внесок; високий рівень моральності (дотримання етичних норм у діяльності); уміння прислухатися до порад і знаходити спільне рішення тощо. У результаті спільної діяльності на зацікавленні кожної зі сторін будується якісне, прогресивне партнерство. Розглянуто чинники ефективної комунікації, що є запорукою якісної міжособистісної комунікації – особистісна зрілість, психологічне благополуччя, здатність будувати і підтримувати здорові міжособистісні стосунки.

Професія вчителя є унікальною, осяйною, тією, що дозволяє людству відтворювати себе в наступному поколінні. Особистим прикладом вчителі демонструють, як бути відкритими та уважними до оточуючих, готовими допомогти та підтримати, щиро радіти чужим перемогам, щиро бажати добра людям, незалежно від досвіду спілкування з ними. Отже, педагогічне партнерство – це єдиний шлях до розвитку гуманної, духовно зрілої особистості, утвердження цінностей демократичного суспільства.

### **Список використаних джерел**

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва : Мысль, 1991. 298 с.
2. Бабко Т. М., Банах О. В., Вознюк А. В., Коломоець Г. А., Кудрик Л. Г., Мельник О. М. Нова українська школа: організація взаємодії з батьками учнів початкової школи: навч.-метод. посіб. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2020. 208 с.
3. Журавко С. О., Левченко О.В. Педагогіка партнерства як

один із факторів ефективної взаємодії учасників освітнього процесу: матеріали Всеукраїнська науково-практична конференція «Інновації у роботі вчителя початкових класів: виклики і реалії НУШ» (14 квітня 2020 р., м. Львів). URL : <https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-shho-tse-take-ta-yak-zrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli/>.

4. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 576 с.

5. Краще разом. Що таке педагогіка партнерства і навіщо вона в НУШ. URL : <https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-shho-tse-take-ta-yak-zrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli/>.

6. Концепція Нової української школи. URL : [https://kremvo.ucoz.ua/NUШ/koncersija\\_nush.ppt.pdf](https://kremvo.ucoz.ua/NUШ/koncersija_nush.ppt.pdf).

7. Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа» під заг. ред. Бібік Н.М. Київ; ТОВ «Видавнича дія «Плеяди», 2017. 206 с.

8. Кремень В. В. Якісна освіта і нові вимоги часу. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2013. № 4. С. 4-11. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/dslg\\_2013\\_4\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/dslg_2013_4_3).

9. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 940 с.

10. Лысенкова С., Шаталов В., Волков И. Педагогика сотрудничества. *Учительская газета*. 1986. 18 октября.

11. Нова українська школа: порадник для вчителя: за заг. ред. Бібік Н. М. Київ : ТОВ «Видавнича дія «Плеяди», 2017. 206 с.

12. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

13. Нова українська школа. Порадник для вчителя. Розділ 8. Співпраця з батьками. URL: [https://base.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2017/10/rozd\\_8\\_Batki.pdf](https://base.kristti.com.ua/wp-content/uploads/2017/10/rozd_8_Batki.pdf).

14. Нова українська школа. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/nova-ukrainska-shkola/NEW-SCHOOL.pdf>.

15. [Обозов Н. Н.](#) Психология межличностных отношений. Киев : Лыбидь, 1990. 192 с.

16. Орбан-Лембрик Л. Е. Психология професійної комунікації: навч. посіб. Чернівці : Книги-XXI, 2010. 528 с.

17. Педагогіка партнерства: залучаємо батьків до співпраці: веб-

сайт Освіта нова. URL: <https://osvitanova.com.ua/posts/2988-pedahohika-partnerstva-zaluchaiemo-batkiv-do-spivpratsi>.

18. Писаревський І. М., Александрова С. А. Професійно-комунікативна компетентність (в туризмі): підручник; Харків. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова. 2-ге вид., перероб. і доп. Харків : ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2017. 175 с.

19. Підласий І. П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя (1-7 розділи). Харків : Вид. група «Основа», 2010. 360 с.

20. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Голос України*. 2017. 27 верес. (№ 178-179). С. 10–22.

21. Психология подростка. Полное руководство / под ред. члена-корреспондента РАО А. А. Реана. Санкт-Петербург : прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 504 с.

22. Сердюк Л. З. Структура та функція психологічного благополуччя особистості. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Вип. 17. Київ, 2017. С. 124-133.

23. Соціально-педагогічні умови співпраці навчального закладу з батьками як фактор підвищення якості освіти. Укладач: Замулко О. І. Черкаси : КНЗ «ЧОПОПП ЧОР», 2016. 258 с.

24. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п'яти томах. Київ : Радянська школа, 1977. Т. 3. 670 с.

25. Фесенко П. П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности: дис.. канд. психол. Наук : 19.00.01. Москва, 2005. 206с.



**Світлана Воронова,**  
кандидат педагогічних наук,  
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»  
**Надія Гук,**  
Маяківський НВК «Заклад загальної середньої освіти І-ІІІ ст. – заклад  
дошкільної освіти» Маяківської сільської ради  
Біляївського району Одеської області  
**Андрій Половський,**  
Маяківський НВК «Заклад загальної середньої освіти І-ІІІ ст. – заклад  
дошкільної освіти» Маяківської сільської ради  
Біляївського району Одеської області  
**Тетяна Садович,**  
Маяківський НВК «Заклад загальної середньої освіти І-ІІІ ст. – заклад  
дошкільної освіти» Маяківської сільської ради  
Біляївського району Одеської області  
**Марія Ференц,**  
Маяківський НВК «Заклад загальної середньої освіти І-ІІІ ст. – заклад  
дошкільної освіти» Маяківської сільської ради  
Біляївського району Одеської області

## **ШЛЯХИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ОЦІНКА ЯКОСТІ ТА ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ**

*Анотація.* В матеріалах проаналізовано особливості освітнього процесу в початковій школі на сучасному етапі розвитку. Окреслено проблемні питання, що виникають у зв'язку з модернізацією освітнього процесу в початковій школі. Доведено, що оцінка якості відіграє провідну роль в процесах модернізації початкової освіти. Схарактеризовано основні напрями оцінювання якості освітньої діяльності в початковій школі: освітнє середовище, в якому перебувають учасники освітнього процесу, діяльність здобувачів освіти та педагогічна діяльність педагогічних працівників, які діють на засадах академічної доброчесності. Висвітлено досвід вчителів початкових класів Маяківського НВК «ЗЗСО І-ІІІ ст.-ЗДО» Маяківської сільської ради Біляївського району Одеської області, що враховує модернізацію змісту початкової освіти та технологізацію освітнього процесу.

*Ключові слова:* Концепція «Нова українська школа», модернізація, початкова освіта, педагогічна технологія, технологізація, якість освіти.

## Вступ

Виховання покоління, на долю якого лягає складне завдання розбудови незалежної, демократичної України у глобалізованому світі, вимагає серйозного оновлення як змісту шкільної освіти, так і підходів до організації освітнього процесу. Прийнятий Закон «Про освіту» (2017) врахував основні положення Концепції «Нова українська школа» (2016) та передбачив такі підходи, як: освітня програма, за якою навчаються здобувачі освіти орієнтована на навички і компетентності, що актуальні у XXI столітті; професійний розвиток педагогів спрямовано на навчання учнів з урахуванням їх освітніх потреб; управління системою та закладами освіти здійснюється відповідно до встановлених стандартів навчання, моніторингу їх дотримання на основі розширених повноважень керівників закладів освіти щодо прийняття управлінських рішень.

Виходячи з основних положень прийнятих нормативних документів та враховуючи освітні потреби учасників освітнього процесу, актуалізуються питання шкільних змін і в початковій ланці, що відображено у Концепції «Нова українська школа»: модернізація змісту початкової освіти на практиці, напрацювання педагогічного досвіду впровадження нових педагогічних технологій, створення безпечного освітнього середовища початкової школи, яке буде якісним і сучасним.

Модернізація освітнього процесу передбачає зміни, що підтримують розвиток освіти відповідно до цілей реформи та сприяють досягненню поставленої освітньої мети. Прийнятий новий Державний стандарт початкової загальної освіти і, як наслідок, оновлені освітні програми, навчально-методичне забезпечення враховують компетентнісний підхід, передбачають реалізацію за допомогою сучасних засобів навчання та поєднання традиційних й інноваційних педагогічних технологій в сучасному освітньому процесі.

Ураховуючи вищезазначені положення, Маяківський НВК «ЗЗСО І-ІІІ ст.-ЗДО» Маяківської сільської ради Біляївського району Одеської області пропонує напрацювання педагогічного досвіду з впровадження нових освітніх технологій для створення успішного освітнього середовища та модернізації змісту початкової освіти.

## **Освітній процес в початковій школі: сучасні реалії**

Сьогодні Україна переживає період кардинальних освітніх реформацій. «Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» (2016 р.) стала першим кроком у процесі освітніх змін (*Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, 2016*). Вона висунула амбітні цілі, які були спрямовані на: новий зміст освіти, через розвиток компетентностей; мотивацію вчителя, через надання йому свободи у творчості та саморозвитку; автономію закладу освіти, через децентралізацію та ефективне управління; формування цінностей, через наскрізний процес виховання; педагогіку партнерства та дитиноцентризм, через розвиток стосунків між учасниками освітнього процесу; рівний доступ до якісної освіти, через справедливий розподіл коштів; формування сучасного освітнього середовища та нову структуру закладу освіти.

Підтримав зміни і новий Закон «Про освіту» (2017 р.), який регулює засади нової освітньої системи та визначає мету освіти, що спрямована на «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь інших людей і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» (*Про освіту, 2017*). Тобто дитина повинна усвідомлювати себе громадянином України, бути здатною до життя в суспільстві та жити у взаємодії з природою. Заклад освіти має забезпечити особистісний розвиток дитини відповідно до її індивідуальних задатків, здібностей та потреб на основі навчання впродовж життя, готовність до самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності.

Освітні зміни починаються з початкової освіти і це передбачає новий Державний стандарт початкової загальної освіти (2018 р.) для здобувачів освіти, які навчаються за програмами дванадцятирічної повної загальної середньої освіти. Стандарт визначає мету початкової

освіти як «всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості» (*Про затвердження Державного стандарту початкової освіти, 2018*). Початкова освіта здобувається з шести років і враховує вікові особливості розвитку і потреб здобувачів освіти та їх готовність до здобуття освіти, що передбачено циклами: адаптаційно-ігровий (1-2 клас) і основний (3-4 клас) (*Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, 2016*).

Акцентується увага на запровадженні компетентнісного підходу до навчання через формування у здобувачів освіти таких ключових компетентностей: вільне володіння державною мовою, здатність спілкуватися рідною та іноземними мовами, математична, екологічна, інформаційно- комунікаційна, громадянська, соціальна, культурна компетентності, компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій, підприємливість та фінансова грамотність, інноваційність, навчання впродовж життя (*Про затвердження Державного стандарту початкової освіти, 2018*). Компетентності передбачають динамічну комбінацію знань, умінь та навичок, способів мислення, певних поглядів, цінностей, що визначають здатність здобувачів освіти успішно соціалізуватися та впроваджувати подальшу освітню діяльність (*Про освіту, 2017*).

Для формування компетентностей у здобувачів освіти педагогами застосовується діяльнісний підхід через реалізацію певних активностей (слухання, об'єднання в групи, робота над проєктами). Актуальним є навчання через гру (*Шість цеглинок в освітньому просторі школи, 2018*). Ця проблема забезпечується освітнім підходом першого циклу навчання початкової освіти – адаптаційно-ігровим та дотриманням норм нового Санітарного регламенту. Матеріал дітьми успішно сприймається, коли вони активно беруть участь в освітньому процесі, коли їм цікаво, коли рутинні справи перехрещені з активною руховою та пізнавальною діяльністю. Для успішної реалізації компетентнісного підходу в навчанні важливими є ефективні методи, прийоми навчання і форми організації освітньої діяльності. Краще засвоєння та закріплення навчального матеріалу відбувається у процесі організації та

проведення квестів, екскурсій, конкурсів, зустрічей, практикумів, інтелектуальних ігор, тощо. Серед методів навчання мають переважати інтерактивні: навчання в парах і малих групах у перших і других класах та групова, командна робота у третіх та четвертих класах.

Базовий навчальний план, що є складовою Державного стандарту початкової освіти, надав можливість учителям використовувати додаткові години індивідуальних та групових консультацій, під час яких враховується індивідуальна освітня траєкторія учня та забезпечується подолання розбіжностей у досягненнях, зумовлених готовністю до здобуття освіти.

Ухвалений у 2020 році новий закон «Про повну загальну середню освіту» більш детально розкрив зміни, закладені Концепцією «Нова українська школа» (*Про повну загальну середню освіту, 2020*). Серед ключових компонентів задекларовано перехід до педагогіки, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками, орієнтації на потреби учня в освітньому процесі та дитиноцентризмі. Посилення уваги до особистості учня як вищої цінності суспільства забезпечується в процесі рівноправної взаємодії вчителя і учня, що виступає головним чинником демократизації і гуманізації школи на сучасному етапі її розвитку.

У початковій школі освітній процес організовується в безпечному освітньому середовищі та здійснюється з урахуванням вікових особливостей фізичного, психічного та інтелектуального розвитку дітей, їхніх освітніх потреб. Прийнятий новий «Санітарний регламент для закладів загальної середньої освіти» (2020 р.) визначає санітарно-гігієнічні норми влаштування території, гігієнічні вимоги до будівель та навчальних приміщень закладів освіти, встановлює вимоги до організації освітнього процесу, до складання розкладу навчальних занять та розподілу навчального навантаження протягом тижня, допустиму сумарну кількість годин (навчальних занять) тижневого навантаження учнів, вимоги до організації роботи з технічними засобами навчання (*Санітарний регламент для закладів загальної середньої освіти, 2020*). Визначена безперервна навчальна діяльність учнів початкової школи, яка не може перевищувати: у 1-му класі – 35 хвилин, 2-4-х класах – 40 хвилин.

Виклики сучасності спонукають освітян до пошуку раціональних способів вирішення проблем, які виникають при забезпеченні якості освітнього процесу початкової ланки загальної

середньої освіти, а саме: повне і своєчасне залучення усіх дітей молодшого шкільного віку до навчання; опора на досягнення дітей, набуті у дошкільний період; створення нового освітнього простору, який забезпечить здоровий спосіб життя здобувачів освіти; дотримання санітарного регламенту освітнього процесу; запровадження новітніх інтерактивних технологій, що забезпечують результативність навчальної діяльності, особистісно і компетентісно зорієнтованого навчання; зміщення акценту із репродуктивного навчання на діяльнісне; впровадження в практику роботи педагогіки партнерства, що забезпечує неупереджене та справедливе ставлення до кожного учня, подолання будь-якої дискримінації; досягнення суттєвих змін у змісті підготовки умотивованого вчителя, який має свободу творчості та розвивається самостійно.

Для забезпечення доступності повної загальної середньої освіти закладом освіти розробляється алгоритм залучення всіх дітей молодшого шкільного віку до навчання: складання перспективних списків дітей за віковими критеріями; визначення дітей, які не відвідують дошкільні заклади; зустріч педагогів з батьками цих дітей та інформування про майбутнє навчання; екскурсії до закладу освіти майбутніх першокласників з метою ознайомлення їх зі шкільним освітнім простором та зняття психологічної напруги маленької дитини перед відповідальним кроком життя – «Я йду до школи!»; підготовчі заняття для дітей, які не охоплені дошкільною освітою.

Опора на досягнення дітей, набуті у дошкільний період, забезпечується і через співпрацю вчителів з вихователями дитячих садочків, вихованцями яких є майбутні першокласники. Педагоги початкової ланки загальної середньої освіти організують зустрічі за круглим столом із вихователями закладів дошкільної освіти, на яких й здійснюють пошук шляхів вирішення проблем, пов'язаних з забезпеченням наступності освітнього процесу. Також вчителі використовують записи спостережень вихователів закладів дошкільної освіти, портфолію зі зразками дитячих робіт, анкети батьків та інтерв'ю з батьками для прийняття відповідних рішень щодо організації освітнього процесу.

Якщо є діти, яким необхідні особливі освітні умови, адміністрація закладу рекомендує звернутися до Інклюзивно-ресурсного центру для проведення комплексної оцінки розвитку дитини з метою визначення особливих освітніх потреб дитини. За заяви батьків та висновку Інклюзивно-ресурсного центру для дитини

з особливими освітніми потребами організовується інклюзивне навчання.

Робота педагога передбачає ефективну взаємодію з учнями, вчителями та батьками, скерованими на досягнення високих результатів роботи, що є одним із ключових компонентів Концепції «Нова українська школа» – педагогіки партнерства. Особливо потрібний тісний зв'язок із батьками у період навчання дітей у початкових класах, де закладається фундамент особистості, формуються життєво необхідні навички читання, письма, лічби, уміння організувати режим дня, розвиваються ключові компетентності. Організація регулярних зустрічей, обговорення планів роботи із залученням батьків, обмін повідомленнями створюють умови для успішної співпраці. З метою підвищення психолого-педагогічних знань батьків використовують різні форми роботи: збори; круглі столи; неконференції; бесіди; дні довіри; консультації; анкетування; дні добрих справ; спільні навчальні заняття. Саме за умови впровадження педагогіки партнерства, гармонійного поєднання вимог до дитини з боку батьків та закладу освіти створюються передумови формування та розвитку творчої особистості учня. Не менш важливим є взаєморозуміння між педагогом і батьками, спільність інтересів і прагнень із метою особистісного розвитку школярів, визнання унікальності та обдарованості кожної дитини, що забезпечується рівним доступом до освіти із заборонаю будь-яких форм дискримінації.

Зі впровадженням Концепції «Нова українська школа» змінилося й освітнє середовище. І це, насамперед, не техніка чи меблі. Поняття «освітнє середовище» є складним, багатомірним і суб'єктивним. Завдяки децентралізації та фінансуванню в закладах освіти істотно оновлена матеріально-технічна база. Якісне освітнє середовище – це повага і увага до здобувачів освіти, знайдений оптимальний спосіб ефективного навчання. Нова українська школа покликана створити таке освітнє середовище, яке забезпечить максимально сприятливі умови для проявів дитячої обдарованості, розвитку індивідуальних пізнавальних інтересів.

Ці виклики сьогодення потребують педагога, який працює творчо, вміло поєднуючи ефективні традиційні методики й інноваційні технології. Свій потенціал педагоги спрямовують не на репродукцію та накопичення знань, а на експеримент, дослідження, новаторство.

Сучасний учитель – це освічена людина, яка самостійно працює над власним розвитком, підвищенням освітнього та культурного рівнів, проявляє гнучкість у своїй професійній діяльності, критично мислить, вміє активно та творчо діяти. Пріоритетними професійними якостями педагога можна визначити такі: любов до обраної професії; прагнення до самореалізації, упевненість у власних силах, автентичність особистості, незалежність щодо суджень, оригінальність і неупередженість під час вирішення проблем, уміння вчитися на помилках, постійний аналіз та самооцінювання діяльності.

В Україні проходить пілотна сертифікація педагогів початкової ланки загальної середньої освіти, що дозволяє виявити та заохочувати педагогів з високим рівнем майстерності, які володіють методиками компетентнісного навчання, новими освітніми технологіями. Основними засадами сертифікації виступають: добровільність, оцінювання вчителя здійснюють освітяни, а не чиновники, зарахування як проходження чергової (позачергової) атестації, непроходження сертифікації не передбачає наслідків для педагога, 20% надбавка до заробітної плати протягом трьох років. Слід враховувати і той факт, що під час сертифікації її учасники обмінюються досвідом, обговорюють професійні питання, спілкуються з колегами, тобто вона – важливий елемент підвищення кваліфікації педагогів.

Отже, освітній процес в початковій школі має здійснюватися на засадах компетентнісного підходу, який забезпечують: відповідна професійна підготовка педагогів, чіткі цілі навчання, відповідний зміст навчання, оновлене навчально-методичне забезпечення, ефективні методи та прийоми навчання, форми організації навчальної діяльності, організоване освітнє середовище.

Задекларовані у засадничих законодавчих актах, нормативних документах освітні новації відповідають найсучаснішим тенденціям розвитку освіти у світі. Але залишається питання про наявність механізмів, які б спонукали до дієвої розбудови Нової української школи, до практичного втілення прогресивних ідей на рівні функціонування закладу загальної середньої освіти. Тому важливо розглядати шляхи модернізації початкової освіти у контексті аналізу її якості.



## Оцінка якості як складова модернізації о світнього процесу в початковій школі

Реформування системи української освіти призвело до нових викликів та актуалізувало питання покращення якості навчання. Особливої уваги заслуговує проблема якості початкової освіти, оскільки завершується Всеукраїнський експеримент «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення початкової освіти в умовах реалізації нового державного стандарту початкової загальної освіти» та продовжується етап масового впровадження ідей, визначених Концепцією «Нова українська школа». Потребують оцінки такі питання: чи були застосовані нові підходи до методик навчання; наскільки оптимальними були обрані педагогічні технології; чи були сформовані у здобувачів освіти компетентності, які допоможуть їм успішно самореалізуватися в суспільстві.

Питанням реформування та модернізації освіти в науці приділяється досить прискіплива увага. Такі науковці, як В.Андрущенко, І. Зязюн, В.Огнев'юк, Н. Ничкало звертали увагу на нові тенденції в освіті; А. Алексюк, І. Бех, С. Гончаренко, Т.Завгородня, О. Семенов, Л. Хоружа вивчали питання удосконалення освітнього процесу; Д. Баханов, В. Беспалько, І.Дичківська, С. Сисоєва, О.Пехота акцентували увагу на вивченні методик впровадження новітніх педагогічних технологій; В.Андрущенко, Н. Бібік, А.Бондар, Ю. Вергун, Р. Гурак, С. Дубяга, Я. Кодлюк, В. Луговий, О.Савченко вивчали проблематику змісту та якості освіти.

О. Савченко якість освіти розглядає як «інтегральну характеристику функціонування системи, що відображує ступінь відповідності досягнутих освітніх результатів нормативним вимогам, соціальним і особистісним очікуванням» (Савченко, 2013, с. 225). С. Дубяга визначає якість освіти як «ступінь задоволення від очікуваних результатів різних учасників процесу навчання, від наданих освітнім закладом послуг або ступінь досягнення поставлених в освіті мети та завдань» (Дубяга, 2015, с. 87). Закон України «Про освіту» трактує поняття «якість освіти» як «відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг» (Про освіту, 2017). Отже, можна стверджувати про те, що якість освіти залежить від якості навчання, виховання та розвитку особистості.

Оскільки якість освіти – це результат навчання, то слід говорити про оцінювання якості освітньої діяльності, яка визначається як «рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної освіти та відповідає вимогам, встановленим законодавством та /або договором про надання освітніх послуг» (*Про освіту, 2017*), тобто є процесом, що забезпечує результат навчання.

Якість освітньої діяльності в початковій школі оцінюється через вивчення освітнього середовища, в якому перебувають як здобувачі освіти, так і педагоги; через аналіз параметрів педагогічної діяльності вчителя та освітньої діяльності учнів.

Освітнє середовище оцінюється за такими вимогами, як: комфортність та безпечність умов навчання та праці, відсутність будь-яких форм насильства та дискримінації, інклюзивність, розвивальний та мотивуючий потенціал освітнього простору.

Під час оцінювання умов праці звертається увага на стан приміщень і території закладу освіти (безпечність для фізичної активності, повітряно-тепловий режим, освітлення, стан туалетів, дотримання питного режиму, розташування навчальних приміщень та їх обладнання засобами навчання відповідно до вимог законодавства та освітньої програми, персональні робочі місця для педагогічних працівників, облаштовані місця відпочинку для учасників освітнього процесу). Для початкової школи важливим є те, щоб навчальні приміщення, роздягальні, санітарні вузли для здобувачів освіти були непрохідними та недоступними для користування здобувачами освіти інших вікових груп (*Бобровський, Горбачов, Заплотинська, 2020*). Звертається увага на дотримання вимог охорони праці, безпеки життєдіяльності, пожежної безпеки, правил поведінки в умовах надзвичайних ситуацій.

У закладі освіти прискіплива увага приділяється організації харчування. З'ясовується наскільки організація харчування сприяє формуванню культури здорового харчування у здобувачів освіти через такі індикатори, як: наявність сервірування столів, доступність для учасників освітнього процесу щоденного та перспективного меню, відсутність в асортименті буфетів фаст-фуду, газованих напоїв, продукції, що містить синтетичні барвники, ароматизатори та інші шкідливі для здоров'я дитини речовини та дотримання санітарно-гігієнічних умов на всіх етапах реалізації продукції (*Нечепорук, 2019*).

Оцінюється, наскільки освітнє середовище є вільним від будь-

яких форм насильства та дискримінації: правила поведінки учасників освітнього процесу; дотримання етичних норм, повага до гідності, прав і свобод людини. Звертається увага на застосування принципів універсального дизайну або розумного пристосування приміщення (наприклад, туалети, їдальня, коридори, навчальні кабінети) та пристосованість території (наприклад, доріжки, ігрові та спортивні майданчики) до використання всіма учасниками освітнього процесу; наявність для здобувачів освіти з особливими освітніми потребами (якщо вони є) ресурсної кімнати та її використання. Аналізується, чи освітнє середовище мотивує до оволодіння ключовими компетентностями, наскрізними вміннями, ведення здорового способу життя через створення простору інформаційної взаємодії та соціально-культурної комунікації учасників освітнього процесу (бібліотека, інформаційно-ресурсні центри) з урахуванням індивідуальної, групової, проєктної роботи у рамках освітнього процесу (Бобровський, Горбачов, Заплотинська, 2020).

Наприклад, впровадження Концепції «Нова українська школа» в Маяківському НВК Одеської області співпало із завершенням будівництва прибудови початкової школи та реконструкцією основного корпусу середньої та старшої школи у рамках проєктів енергоефективності й енергозбереження, що мало позитивне значення у створенні нового освітнього простору для закладу освіти. На етапі косметичного оформлення стін освітнього простору педагоги закладу отримали унікальну можливість співпрацювати з художниками, які оформили стіни кабінетів та коридорів початкової школи. Світлі стіни, позитивні яскраві тематичні малюнки створили позитивну атмосферу, психологічний комфорт та сприятливі умови перебування здобувачів освіти у стінах закладу.

Освітній простір навчальних кабінетів організовано відповідно до вимог Нової української школи: широке використання інтерактивних ІТ-технологій, нових мультимедійних засобів навчання, оновлено навчальне обладнання. Кабінети оформлено за освітніми осередками: осередок навчально-пізнавальної діяльності з ІТ-оснащенням та меблями (інтерактивна сенсорна дошка, проєктор, принтер МФУ, відкриті шафи); змінні тематичні осередки, в яких розміщуються дошки, фліп-чарти, стенди, лепбуки; осередок для гри оснащений настільними іграми, інвентарем для рухливих ігор, наборами «Шість цеглинок» на кожного учня першокласника та наборами «LEGO Play Box» для другокласників; осередок художньо-

творчої діяльності забезпечений столом-осередком з полицями для зберігання приладдя та стендом для змінної виставки дитячих робіт; куточок природи; зона відпочинку з килимом для сидіння та гри, м'якими пуфами; дитяча класна бібліотека з інтерактивною «живою» абеткою; особиста зона вчителя (стіл, стілець, комп'ютер, техніка для друку, полиці та контейнери для зберігання дидактичного та роздаткового матеріалу). Спостереження доводять, що така організація освітнього середовища в закладі загальної середньої освіти дозволяє учням початкових класів відчувати впевненість і зацікавленість у освітньому процесі, стимулює до вільного самовияву, прояву потреб, бажань й інтересів в освітній діяльності.

Важливим аспектом оцінки якості освіти в початковій школі є аналіз діяльності здобувачів освіти під час навчального заняття. Оцінюється діяльність учнів на уроці в процесі групової роботи, виконання індивідуальних завдань: наскільки здобувачі освіти залучені до роботи, співпрацюють між собою, цікавляться запропонованою темою. Має значення, чи застосовує педагог формувальне оцінювання, чи оприлюднюються критерії оцінювання навчальних досягнень учнів, які мають бути чіткими і зрозумілими. Для розуміння отриманої оцінки здобувачам освіти важливо мати зворотний зв'язок щодо якості виконання завдання (пояснення, пропонування способів поліпшення) та володіти методиками самооцінювання. У даному випадку комунікація відіграє провідну роль.

Важливим критерієм оцінки діяльності здобувачів освіти є використання на уроці інформаційно-комунікаційних технологій, обладнання, навчальних засобів, які забезпечують мотивацію до навчально-пізнавальної діяльності: використання інтерактивної дошки, пошук інформації в мережі Інтернет, презентація матеріалів уроку.

Якщо в закладі освіти навчаються учні з особливими освітніми потребами, то педагог має володіти методиками роботи з такими дітьми. Під час оцінювання звертається увага на співпрацю вчителя з асистентом вчителя, на комфортність перебування дитини з особливими освітніми потребами на уроці, її залученість до роботи.

Не останню роль грає сформованість у здобувачів освіти суспільних цінностей, таких як: повага до гідності, прав і свобод людини, демократичні цінності, розвиток критичного мислення, довіра, доброзичливість, взаємна підтримка між вчителем і учнями.

Наскрізнi змістові лінії допомагають формуванню у здобувачів освіти уявлень про суспільство в цілому, розвивають здатність застосовувати отримані знання на практиці. Отже, в процесі оцінки якості освіти необхідно звертати увагу на дієве використання отриманих знань, їх прояв у поведінці і спілкуванні дітей, ставленні один до одного, розумінні вихідних засад демократичних стосунків у спільноті.

Оцінювання діяльності педагогічних працівників під час вивчення якості освіти здійснюється за такими вимогами: «ефективність планування своєї діяльності, використання сучасних освітніх підходів до організації освітнього процесу з метою формування ключових компетентностей здобувачів освіти; підвищення професійного рівня і педагогічної майстерності педагогічних працівників; співпраця зі здобувачами освіти, їх батьками, працівниками закладу освіти; організація педагогічної діяльності та навчання здобувачів освіти на засадах академічної доброчесності» (Бобровський, Горбачов, Заплотинська, 2020).

Ефективність планування педагогічними працівниками своєї діяльності визначається якістю календарно-тематичного плану, який має відповідати освітній програмі закладу освіти; використанням освітніх технологій, що спрямовані на оволодіння здобувачами освіти ключовими компетентностями та наскрізними вміннями; розробленням індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти; на скільки сформовано суспільні цінності у здобувачів освіти, як часто педагогічні працівники використовують у своїй діяльності інформаційно-комунікаційні технології; наявністю створених педагогічними працівниками власних освітніх ресурсів, публікацією своїх досягнень та оприлюдненням методичних розробок.

Професійний рівень педагогічних працівників досліджується за такими індикаторами: вибір видів, форм і напрямків підвищення кваліфікації; розроблення та впровадження освітніх технологій та експериментальна робота; ініціація освітніх проєктів; експертна діяльність (Громовий, 2019, с. 61).

Співпраця педагогів з учнями, їхніми батьками здійснюється на засадах педагогіки партнерства, яка ґрунтується на таких принципах: взаємоповага, довірливі стосунки та спільна праця, доброзичливе та позитивне ставлення одне до одного, право вибору, рівні права, добровільність у виборі обов'язків, ефективна комунікація. Якість співпраці визначається застосуванням різних шляхів комунікації

педагогічних працівників з учнями, батьками здобувачів освіти, колегами. Показовими індикаторами співпраці є процеси наставництва, взаємонавчання, супервізії.

Оцінювання організації педагогічної діяльності та навчання здобувачів освіти на засадах академічної доброчесності визначає рівень дотримання педагогічними працівниками у своїй діяльності академічної доброчесності (роблять посилання на джерела інформації, які використовують; дотримуються норм про авторське право та суміжні права; надають достовірну інформацію про методики і результати досліджень; контролюють дотримання академічної доброчесності здобувачами освіти та об'єктивно оцінюють результати навчання) та інформування здобувачів освіти про правила її дотримання (*Бобровський, Горбачов, Заплотинська, 2020*). Завдяки високому рівню дотримання академічної доброчесності здобувачі освіти самостійно виконують запропоновані завдання, контролюють результати навчання, роблять посилання на джерела інформації, яку використовують, дотримуються принципів авторського права, достовірно інформують про результати власної освітньої діяльності (*Григорєва, Крикова, Пєвко, 2016, с. 47*).

Отже, оцінка якості освіти дозволяє вивчити стан педагогічних та управлінських процесів в закладі загальної середньої освіти, зафіксувати досягнутий рівень побудови ключових аспектів осучаснення початкової освіти і визначити перспективи та очікувані результати її подальшого розвитку. Безумовно, налагоджена системна робота з оцінки якості освіти в закладі є вагомою складовою подальшої модернізації початкової освіти, докорінної трансформації освітнього процесу у сучасній школі. Разом з тим, активність самих педагогів, їх професіоналізм, творчість, ініціатива та готовність до впровадження новітніх підходів, сучасних методик і технологій є головною рушійною силою освітніх змін.

### **Технологізація освітнього процесу в початковій школі: досвід Маяківського НВК «Заклад загальної середньої освіти І-ІІІ ст. – заклад дошкільної освіти»**

Освітній процес в початковій школі передбачає не тільки отримання здобувачами освіти готових наукових фактів, а й формування в них здатності творчо мислити, уміння зіставляти та аналізувати факти, аргументовано захищати свою точку зору, критично ставитися до джерел інформації, співпрацювати. У

формуванні цих компетенцій на допомогу вчителю приходять інтерактивні технології та методи активізації пізнавальної діяльності.

«Технологія» – слово грецького походження, яке в перекладі означає «знання про майстерність». Нині є багато значень поняття «педагогічна технологія» – понад триста. Та всіх їх об'єднує спільне спрямування на підвищення ефективності освітнього процесу (*Пометун, 2004, с. 18*). Інтерактивні технології допомагають здобувачам освіти «включитися» в активну роботу, самостійно здобувати знання, опрацювати, узагальнити і повторити великий об'єм матеріалу, висловити власне судження, грамотно аргументувати точку зору і знайти альтернативні рішення, формують партнерські стосунки в учнівському колективі.

Педагоги Маяківського НВК «ЗСО I-III ст. - ЗДО» у своїй діяльності враховують актуальність питання впровадження інтерактивних технологій в освітньому процесі. Зокрема, вчителі початкових класів модернізують та технологізують сучасний освітній процес відповідно до вимог впровадження принципів Нової української школи, який спрямовує на успішне набуття здобувачами освіти й ключових, й предметних компетентностей. Зроблено акцент на розвиток уяви, фантазії, креативності молодших школярів через впровадження інтерактивних методів організації навчальної діяльності та постійний професійний розвиток педагогів.

В. Сухомлинський писав: «Духовне життя дитини повноцінне лише тоді, коли вона живе у світі гри, казки, музики, фантазії, творчості. Ми повинні вчити та виховувати так, щоб дитина почувала себе шукачем і відкривачем знань» (*Сухомлинський, 1969, с. 32*). Тому одним із найважливіших завдань сучасної школи є формування творчої мислячої особистості.

Психолого-педагогічна наука розглядає творчість як: постійний супутник розвитку дитини (*Виготський, 2005, с. 123*); як процес створення, відкриття чогось нового, раніше невідомого (*Моляко, 2000, с. 3*). Г. Альтшуллер вважає, що «творчості, як і будь-якій діяльності, можна навчитися» (*Альтшуллер, 1969, с. 14*). Навчання дитини творчості відбувається через розвиток уяви та фантазії. Особливо інтенсивно уява розвивається у віці від 5 до 12 років. Вона характеризується активністю, дієвістю. Тому дитині легше сприймати та засвоювати інформацію через яскраві образи та фантастичні об'єкти. Уява може бути відтворювальною (створення образу за його описом) та творчою (створення нового образу).

Створення уявних образів здійснюється за допомогою декількох способів:

1) аглютинація – «склеювання» різних, неpojєднаних у повсякденному житті частин. Наприклад, вертоліт + коза = вертокоз, козоліт;

2) гіперболізація – збільшення або зменшення предмету або окремих його частин. Наприклад, Котигорошко, Миша-велетень;

3) схематизація – злиття, відмінності згладжуються. Наприклад, переказати казку, вивчити вірш за схематичними позначками; зобразити знаками емоції героїв; зобразити символами героя казки або відгадати за зображенням;

4) акцентування – виділення якоїсь особливої деталі. Наприклад, кістяна нога у Баби Яги, хобот у слона, тощо.

Творча уява формується через фантазування. А фантазування – це процес, коли в уяві людини створюється ідеальна ситуація, яка навіть суперечить законам природи, в якій завжди є вихід з будь-якої ситуації. Тому цікаві творчі завдання, фантастичні події та незвичайні явища стимулюють дитину розмірковувати, порівнювати, вилучати або об'єднувати певні ознаки, шукати і знаходити вихід із певних ситуацій, створювати нові предмети чи явища, які стають багатофункціональними і тим самим можуть вирішити безліч проблем, вийти переможцем з різних ситуацій.

Здійснювати компетентнісний підхід до навчання вчителю допомагають методи розвитку творчої фантазії та уяви: «Метод емпатії», «Добре-погано», «Шосте слово», «Чарівні кубики», «Кола по воді» (за Дж. Родарі), «Мозаїка».

Розглянемо їх детальніше.

«Метод емпатії» – це вміння поставити себе на місце іншого, передати його думки, почуття. Його застосовують, наприклад, на уроці навчання грамоти у 1 класі під час вивчення казки «Лисичка і Журавель».

Завдання для учнів: від імені вибраного об'єкта розповісти свою історію. Об'єкти: Лисичка, Журавель, глечик, тарілка.

1. Учитель пропонує дітям після роботи над казкою назвати об'єкти в ній.

2. Клас ділиться на групи по кількості об'єктів.

3. Кожна група вибирає об'єкт і розказує про його риси характеру, додаючи нову рису.

4. Кожна група складає і розказує свою казку з точки зору



свого героя. Очікуваними результатами виступають уміння перевтілюватися в будь-який об'єкт; створення проблемної ситуації та способи її вирішення.

«Добре-погано» – це метод, який вчить бачити в будь-якому об'єкті, явищі чи події як позитивні, так і негативні сторони. Його застосовують, наприклад, в курсі «Я досліджую світ» у 1 класі під час вивчення теми «Осінь»: Прийшла осінь – це добре: пожовтіє листя. Пожовтіє листя – це погано: воно скоро впаде. Воно скоро впаде – це добре: скоро зима. Скоро зима – це погано: вдарять морози. Вдарять морози – це добре: знищаться шкідники.

Очікуваними результатами виступають уміння розглядати об'єкти або явища з різних сторін; уміння розрізняти поняття «добре» і «погано».

Метод «Шосте слово» передбачає пропонування здобувачам освіти групи з 5 слів, поєднаних між собою тематично. До них додається шосте слово, яке на перший погляд не поєднується з пропонованими словами. На основі цих слів створюється нова казкова історія. Наприклад, ріпка, дід, баба, внучка, Жучка і нове слово – ракета. Очікуваними результатами виступають уміння придумати історії з новим об'єктом та новим сюжетом, застосувати новий об'єкт для вирішення проблеми.

«Чарівні кубики» – метод передбачає поділ класу на групи та отримання кожною групою 2-3 кубиків, на гранях яких зображені різні предмети. Здобувачі освіти декілька разів кидають кубики і записують назву предмета, який випав. Потім отримують завдання: за 5 хвилин скласти міні-оповідання або казку. Очікуваними результатами виступають уміння фантазувати на основі випадково вибраних предметів, самостійно вибирати найбільш цікаві події, явища, функції героїв.

Метод «Кола по воді» (за Дж. Родарі) – передбачає називання учнями слів, з яких обирається будь-яке слово, що символічно називають «камінь». Дане слово записується у стовпчик і дописуються іменники, які починаються з даної літери. Слово має бути з 5-6 літер без букв «ь» та «и». Здобувачі освіти обговорюють, яке з поданих слів може бути героєм, а яке – місцем дії. Наприклад, «ш» – шоколад, «к» – крокодил, «о» – озеро, «л» – літак, «а» – акварель. Очікуваними результатами виступають уміння будувати сюжет на основі самостійно вибраних героїв та місця дії.

«Мозаїка» – цей метод має на увазі поєднання між собою різних

об'єктів та їх ознак. Для цього методу використовується таблиця, в яку по вертикалі та по горизонталі вписують об'єкти, їх ознаки, а потім в довільному порядку вибираються та складають нові історії, казки, в яких відбуваються фантастичні події та непередбачувані ситуації. Наприклад, під час вивчення теми «Світ моїх казок» у 2 класі може вийти така схема-таблиця:

Івасик – Телесик	Дід	Баба	Змія
Білий цапок	Чорний цапок	кладка	Річка
Жаба	Подружка	болото	Журавель

Реальним завданням є вибрати з таблиці героїв і розповісти існуючу казку, а фантастичним – вибираючи героїв або об'єкти з колонки, сходинками або хаотично, скласти нову казку. За цією ж методикою можна в таблицю вписувати різні предмети, поєднувати їх і наділяти новими нетиповими ознаками, а потім пофантазувати про їх практичне застосування.

Очікуваними результатами виступають уміння давати велику кількість варіантів на задану тему; описувати зміни властивостей і дії об'єкта в різних обставинах.

Серед методик, які допомагають сформувати і розвинути критичне мислення, з практичного досвіду вчителів початкових класів Маяківського НВК, продуктивними та широкоживаними можна назвати такі: мозкова атака, читання з передбаченням, сенкан, 5-хвилинне есе, кутки, кубування, гранування, стратегія позначок-поміток, стратегія подвійних нотаток, стратегія порушеної послідовності. Застосування цих методик викликає інтерес дитини до читання, творчості, поштовх до вільного мислення, дає можливість показати себе в колективі.

Отже, використовуючи різні методи та прийоми розвитку творчої уяви та фантазії, критичного мислення в освітньому процесі, педагог підвищує рівень внутрішньої мотивації здобувачів освіти до процесу навчання. Дитина поринає у захоплюючий світ казки, гри, фантастики і, таким чином, стимулюється загальний розвиток учня, формується творча, креативна особистість, здатна аналізувати і пояснювати, створювати тексти, висловлювати ставлення до подій та вчинків, брати участь у колективних справах, планувати і видавати кінцевий продукт.

Інтерактивні форми організації навчальної діяльності молодших школярів стали для педагогів Маяківського НВК досить продуктивними. Використовуються в освітньому процесі такі форми як кейс-стаді, сторітелінг, квести, «Кольорові капелюхи», LEGO (ігри «Чарівні LEGO-перетворення», «Порахуємо та побудуємо»).

Кейс-стаді (від. англ. casestady – вивчення ситуації, випадок) – це метод ситуативного навчання з використанням конкретних прикладів, який наближає освітній процес до реальної практичної діяльності здобувачів освіти (Козак, 2015, с. 155). Здобувачі освіти осмислюють реальну життєву ситуацію, опис якої одночасно відбиває не тільки будь-які практичні проблеми, а й актуалізує певний комплекс компетентностей, які необхідно засвоїти при вивченні даної проблеми. При цьому сама проблема має декілька варіантів рішення. Наприклад, в освітньому процесі можна використовувати «комплексні задачі».

Задача 1. Свої літні канікули Максим, Оленка та Галинка проводили у бабусі. Діти вирішили допомогти їй заготовити ягоди для консервації. Максим нарвав 2 кошики вишень по 5 кг, Оленка – 3 кошики черешень по 2 кг, а Галинка принесла 2 кг малини. Скільки всього кг ягід назбирали діти?

Задача 2. Бабуся вирішила приготувати компот з цих ягід, взявши третю частину. Скільки ягід залишилося у бабусі?

Задача 3. Із 10 кг ягід бабуся зварила варення. 6 кг вишневого варення вона розклала у 3 однакові банки. Скільки таких банок потрібно, щоб розкласти 4 кг варення?

Задача 4. Із решти ягід бабуся спекла пиріг прямокутної форми. Діти двома розрізами розділили його на 4 частини так, щоб 2 із них були чотирикутної форми, а інші – трикутної. Як вони це зробили?

Сторітелінг – це розповідь та передача за її допомогою необхідної інформації з метою впливу на емоційну, мотиваційну, когнітивну сфери людини (Гуч, 2015, с. 189). Він може застосовуватися на будь-якому етапі уроку. Історії дозволяють розповісти про те, як приймаються рішення та будуються стосунки. За допомогою сторітелінгу здобувачі освіти початкової школи легше засвоюють матеріал, розвивають уяву, долають страх публічного виступу, налагоджують партнерські стосунки з іншими учнями. Сторітелінг є ефективним методом навчання, оскільки реалізує принцип доступності, міцності знань та емоційного навчання.

Наприклад, на уроках математики, де здобувачі освіти вчать

додавати та віднімати, їм пропонується створити короткі повчальні історії про взаємини цифр. Історії розповідають про дві цифри (припустимо 6 і 4), які посварилися, і почалися втрати для обох сторін ( $6-4=2$ ). А потім цифри знову зустрілися і почали дружити ( $6+4=10$ ).

Здобувачі освіти розмірковують над питаннями: «Про що мріє X?», «Навіщо існують дії множення і ділення?», «Якими предметами могли би бути трикутник, коло?». Така персоніфікація цифр, математичних символів та елементів допомагає здобувачам освіти краще запам'ятати конкретні приклади, формули та способи розв'язання задач. Ігри-історії сприяють розрядженню навчальної атмосфери, дають перепочити перед новою порцією інформації.

Отже, за допомогою сторітелінгу педагог отримує пожвавлення атмосфери у класі, зняття напруженості, створення невимушеної обстановки, встановлює контакт з учнями, привертає та утримує їхню увагу.

Використовуючи квест-технологію, вчителі початкових класів розв'язують, як мінімум, три педагогічні задачі: навчальну (кожний здобувач освіти залучається в активний пізнавальний процес), розвивальну (у здобувачів освіти розвивається інтерес до предмета, творчі здібності, уява, мотивація, формуються навички дослідницької діяльності та роботи з інформацією), виховну (вміння працювати в команді, виховання особистої відповідальності за виконання завдання, позитивного інтересу до предмета, що вивчається).

Враховуючи те, що освітній квест – це педагогічна технологія, що передбачає набір проблемних завдань з елементами рольової гри, для виконання яких потрібні будь-які ресурси (Сокол, 2014, с. 371), педагоги використовують його як на свіжому повітрі, так і в класі. Урок на свіжому повітрі проводиться на шкільному подвір'ї, парку, де здобувачі освіти шукають різноманітні підказки та предмети на задану тему, а потім узагальнюють отриману інформацію і знаходять скарб, розв'язують головоломку або відповідають на запитання. Урок у замкненому приміщенні (класі) проходить за принципом: знайди вихід. Задача здобувачів освіти: виконати низку дій, щоб знайти ключ та врятуватися.

Участь у квестах забезпечує здобувачам освіти право вибору способів діяльності, висування пропозицій, гіпотез, що робить їхню діяльність осмисленою, свідомою, продуктивною та результативною.

Беручи участь у рольовій грі «Кольорові капелюхи» («Шість

капелюхів мислення Едварда Де Боно»), здобувачі освіти мають можливість розглянути одну й ту ж саму проблемну ситуацію з шести незалежних точок зору. Це дозволяє сформувати більш повне уявлення про предмет дискусії та на логічному й емоційному рівнях оцінити переваги та недоліки. Обираючи капелюх певного кольору, здобувач освіти «включає» відповідний режим мислення в момент аргументації своєї позиції у процесі дискусійної гри.

Кубики LEGO (набір «Шість цеглинок») забезпечують реалізацію ігрових та діяльнісних методів навчання в початковій школі (*Шість цеглинок в освітньому просторі школи, 2018*). Ігри, наприклад, «Чарівні LEGO-перетворення», «Порахуємо та побудуємо» сприяють закріпленню знань про властивості геометричних фігур, виховують терпіння та наполегливість, розвивають творчу уяву, асоціативне мислення, формують у дітей *hardskills* математичної компетентності. «Шість цеглинок» використовують не тільки на уроках математики. Наприклад, на уроках української мови під час вивчення частин мови здобувачі освіти використовують LEGO для побудови речення і закріплення знань про «іменник», «дієслово», «прикметник». За кольорами цеглинок вчитель оцінює правильність виконання завдання.

У Маяківському НВК для учнів початкової школи організовано роботу гуртка «Конструювання з LEGO». Тематика гуртка досить актуальна, оскільки у 6-7 років LEGO допомагає дитині розвивати дрібну моторику рук, а пізніше отримані навички складають вирішальну основу у набутті просторових та інженерних навичок. Здобувачі освіти навчаються з LEGO через такі прийоми, як: конструювання за зразком (коли є інструкція і дитина бачить поетапність дій), конструювання за моделлю (коли учень самостійно збирає деталі, аналізує модель і будує її), конструювання за темою (коли учневі відома лише тема і він втілює в життя знання, що вже отримані), конструювання за умовою (коли є певні умови і учень враховує їх під час конструювання та зосереджується на функціональності моделі), конструювання за власним задумом (коли в учня є ідея і він може її реалізувати).

Упродовж 2019/2020 навчального року гурток «Конструювання з LEGO» відвідувало у загальній кількості 40 учнів початкової школи. Для визначення ефективності впровадження даного виду роботи у закладі було проведено дослідження індивідуальних досягнень учнів, які відвідували гурток, на початку та кінець року за показниками:

«має значні успіхи», «демонструє помітний прогрес», «досягає результату за допомогою вчителя» та «потребує уваги і допомоги». Результати досліджень показали наступне.

На початку відвідування гуртка (вересень 2019 р.) жоден з учнів не мав значних успіхів роботи з LEGO, демонстрували помітний прогрес – 4 учні, 29 учнів досягали результату за допомогою вчителя, а 7 учнів взагалі потребували уваги і допомоги. Тобто можна стверджувати, що уміння учнів у конструюванні знаходилися на низькому рівні. В кінці навчального року (травень 2020 р.) 15 учнів мали значні успіхи, 19 – демонстрували помітний прогрес, тільки 6 учнів досягали результату за допомогою вчителя і не було жодного, хто потребував уваги та допомоги.

Отже, якщо на початку занять вміння учнів потребували уваги та допомоги вчителя, то поступово вони переходили в тверді навички та достатню для молодшого школяра самостійність у виконанні завдань. У процентному відношенні помітний приріст досягнень учнів склав 75%. Важливо відзначити, що учні які демонстрували помітний прогрес досягали, гарних результатів і в навчальних предметах, а відвідування учнями гуртка постійно супроводжувалося великим попитом. Тому дана робота в закладі є ефективною та результативною, тож робота учнів в «Конструюванні з LEGO» буде продовжена і надалі.

Для того, щоб освітній процес в початковій школі був технологічним, педагоги постійно професійно розвиваються та обмінюються досвідом. Для обміну досвідом педагогів новоствореної територіальної громади адміністрацією закладу Маяківського НВК було запроваджено проведення щорічної «Освітнянської неконференції педагогів Маяківської ТГ», під час якої педагоги початкових класів мають можливість поспілкуватися, обмінятися досвідом та отримати методичну підтримку в рамках певної локації.

Встановлені принципи неконференції є незмінними: безкоштовність, незалежність (усі вільно висловлюють свої думки, вступають у дискусію і відстоюють свої погляди), вільна ініціатива (будь-хто може організувати у себе наступну неконференцію), програма визначається у день проведення (графік і теми спілкування плануються спільно з усіма), кожний і кожна може стати спікерами, усі можуть поділитися своїм досвідом в атмосфері, яка об'єднує, діє закон «Дві ноги» (учасники й учасниці самі визначають, яка з локацій їм цікава і на який час там затримуються).

Перша освітянська неконференція педагогів Маяківської ТГ «Інновації як ресурс розвитку» відбулася у березні 2019 року, вчителі початкових класів працювали у брейнстормінгу «НУШ: очікування і реальність». Були обговорені перші кроки реалізації Концепції «Нова українська школа» в громаді, здійснений обмін досвідом та визначені три напрямки роботи з учнями на майбутній рік: розвиток креативності учнів через інноваційні технології навчання; формування компетентностей через розвиток когнітивної та емоційної сфери учнів; розвиток наскрізних умінь із LEGO («Навчання через гру»).

Друга освітянська неконференція у Маяківській територіальній громаді відбулася у лютому 2020 року і мала гасло «Кожен важливий та має значення». Вчителі початкових класів обмінювалися досвідом у локації «Smart – лабораторія розвитку маленьких розумників – обмін практиками» відповідно до заявлених майстер-класів: «Формування навичок проєктної діяльності учнів початкової школи» (спікер Н.Гук), «Вправи на розвиток уяви, фантазії та зв'язного мовлення у молодших школярів» (спікер Т. Садович), «Гурткова робота як засіб розвитку творчих здібностей учнів початкових класів. Виставка творчих робіт учнів» (спікер М. Ференц). Завершення роботи неконференції відбулося через активне обговорення роботи локації, підведення підсумків роботи та заповнення анкет зворотного зв'язку.

Аналіз дворічного досвіду роботи локації вчителів початкових класів, доводить, що обмін досвідом для вчителів є необхідним. Підтвердженням є те, що усі вчителі початкових класів територіальної громади активно працюють на зазначеній локації, не покидаючи її та не переходячи на інші локації. Це є свідченням високого професійного інтересу до впровадження освітніх змін. Показовим також є анкетування вчителів початкових класів щодо зворотного зв'язку. За п'ятибальною шкалою (5 – максимальна оцінка, 1 – мінімальна) учасники неконференцій оцінили власні враження від перебування на події за запропонованими критеріями: формат проведення неконференцій, якість комунікації на локації, фізична комфортність, психологічна комфортність та нові ідеї, отримані під час роботи локації, які захотілося б втілити у власній практиці. За всіма показниками отримана максимальна оцінка, що свідчить про продуктивність роботи на локації та, безпосередньо, зацікавленість педагогів у пошуку шляхів модернізації освітнього процесу в початковій школі.

Отже, досвід впровадження Концепції «Нова українська школа»

в Маяківському НВК свідчить про важливість освітніх змін, їх затребуваність у практиці, реалістичність у впровадженні та цінність для позитивного розвитку початкової освіти. Модернізована школа, у якій цікаво і приємно вчитися здобувачам освіти, стає центром інтелектуального, творчого, соціального розвитку майбутніх громадян України.

### **Висновки**

В умовах розбудови Нової української школи процес модернізації набуває актуальності й стає провідним, оскільки зумовлює певний комплекс змін, необхідність впровадження ефективних шляхів навчання, інноваційних педагогічних технологій та оцінки якості.

Заклад загальної середньої освіти, враховуючи процеси модернізації, формує нову систему роботи, спираючись на досвід самостійної діяльності, персональну відповідальність педагогів, здобувачів освіти, батьків. Організація освітньої діяльності у різних технологічних системах; визначення доцільних технологічних засобів, форм, методів та принципів; вибір оптимальних варіантів взаємодії педагогів і здобувачів освіти; вибір методів контролю діяльності та її стимулювання; визначення критеріїв та показників якості педагогічної діяльності педагогів та освітньої діяльності учнів – умови, за яких реалізуються сучасні завдання початкової освіти.

Використання вчителями початкових класів нових технологій навчання, які розвивають креативне мислення та когнітивні здібності учнів, дозволяє організувати сучасний освітній процес відповідно до вимог Концепції «Нова українська школа». В результаті учні успішно набувають й предметні компетентності, й наскрізні уміння взаємодії в колективі й соціумі, про що свідчать спостереження вчителів.

Умови підвищення якості сучасної початкової освіти передбачають належне навчально-методичне і матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу; орієнтацію на учня; готовність учителів до впровадження інноваційних технологій навчання; дотримання принципів педагогіки партнерства; високу педагогічну майстерність; творчий підхід до навчання й виховання учнів молодшого шкільного віку.

Активна позиція вчителів Маяківського НВК, відкритість до новизни та співпраці є рушійною силою у реалізації завдань Нової



української школи. Адже учитель – це ключова фігура, яка втілює ідеї у реальність шкільного життя і створює те середовище, в якому здобуває освіту дитина, розвиваються її здібності, формується особистість. Як показує досвід роботи вчителів початкових класів Маяківського НВК, готовність педагога до впровадження освітніх інновацій, володіння сучасними педагогічними технологіями, налаштованість на співпрацю та взаєморозуміння дозволяє ефективно вирішувати завдання з впровадження Концепції «Нова українська школа», побудувати педагогічні процеси у закладі освіти на сучасному рівні, який відповідає запиту суспільства і вимогам держави.

### Список використаних джерел

1. Альтшуллер Г. С. Алгоритм изобретения. Технические науки. Москва : «Московский рабочий», 1969. 63 с.
2. Бобровський М. В., Горбачов С. І., Заплотинська О. О. Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти. Київ : Державна служба якості освіти, 2020. 240 с.
3. Виготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : АСТ, Астрель, Люкс, 2005. 312 с.
4. Гич Г. М. Сторітелінг як інноваційна методика формування мовної компетентності. *Науковий вісник Миколаївського університету ім. В.О.Сухомлинського*. 2015. № 4. С. 188-192.
5. Григор'єва М. В. , Крикова О. І., Певко С.Г. Довідник з академічної доброчесності для школярів / за заг. ред. О. О. Гужви. Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2016. 64 с.
6. Громовий В. В. Самооцінювання якості роботи закладу загальної середньої освіти. Київ, 2019. 86 с.
7. Козак Л. В. Кейс-метод у підготовці майбутніх викладачів до інноваційної професійної діяльності. *Освітологічний дискурс*, 2015. № 3 (11).С. 153-162.
8. Моляко В. О. Напередодні ери обдарованості. *Обдарована дитина*. 2000. № 1. С. 2–4.
9. Нечепорчук А. Новий освітній простір: інформаційний посібник. 2019. 151 с. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/novij-osvitnij-prostir>.
10. Педагогічні технології в початковій школі : навч.-метод. посіб. для студ. внз на пряму підготовки «Початкова освіта». Авт.-укл.

С. М. Дубяга. Мелітополь : Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2015. 160 с.

11. Пометун О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання: наук.- метод. посіб. Київ : Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.

12. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: постанова КМУ від 21.02.2018 р. № 87. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show /87-2018-%D0%BF#Text>.

13. Про затвердження Санітарного регламенту для закладів загальної середньої освіти: наказ МОЗ України від 25.09.2020 р. № 2205. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws /show/z1111-20#Text>.

14. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

15. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.

16. Про схвалення Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року»: розпорядження КМУ від 14.12.2016 р. №988-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934>.

17. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підруч. для вищ. навч. закл., 2-ге вид. Київ : Грамота, 2013. 504 с.

18. Сокол І. М. Класифікація квестів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя : КПУ, 2014. Вип.36 (89). С. 369–375.

19. Сухомлинский В. А. Сердце віддаю дітям. Київ : Рад. школа, 1969. 246 с.

20. Шість цеглинок в освітньому просторі школи : методичний посібник / Упорядник О. Рома. The LEGO Foundation, 2018. 32 с.

**Руслана Белоусова,**  
кандидат психологічних наук,  
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»  
**Олена Солнцева,**  
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

## **ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК УМОВА ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

*Анотація.* У публікації висвітлено проблему створення інклюзивного освітнього простору Нової української школи та шляхи розвитку толерантності як ціннісної основи інклюзивного навчання. Проаналізовано теоретичні засади вивчення толерантності в педагогічних концепціях, шляхи реалізації толерантності у сучасній парадигмі освіти та особливості створення інклюзивного освітнього простору в контексті безбар'єрного простору людини.

Проаналізовано міжнародні документи з прав людини з особливими потребами, стратегічні напрями України щодо впровадження інклюзивної освіти як оптимальної умови забезпечення конституційних прав людей з особливими потребами. Проаналізовано зміст соціальної та медичної моделей ставлення суспільства до людей з особливими потребами, особливості роботи команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, роль асистента вчителя в класі з інклюзивним навчанням.

Зазначено, що широке запровадження інклюзивного навчання актуалізує проблему готовності педагогічних працівників до роботи в закладах освіти у відповідних умовах. Це слугувало основою для проведення двоетапного анкетування з метою з'ясування ставлення вчителів до інклюзивного навчання та визначення впливу толерантності на створення інклюзивного освітнього простору. Результати довели, що обізнаність педагогів і їх готовність до впровадження інклюзивного навчання знаходиться на задовільному рівні і потребує подальшого вдосконалення. Педагогічні працівники підтримують ідею інклюзивного навчання, визначають достатньо переваг інклюзивного навчання, важливість налагодження роботи команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами та ефективної співпраці з батьками учнів. Проте є чинники, котрі заважають впровадженню інклюзивного

навчання і негативно впливають на розвиток процесу соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, шляхи подолання яких педагогічні працівники бачуть в удосконаленні умов інклюзивного освітнього простору.

**Ключові слова:** толерантність, інклюзивний освітній простір, дитина з особливими освітніми потребами, безбар'єрний простір, готовність педагогічних працівників до впровадження інклюзивного навчання.

## Вступ

В умовах сьогодення інклюзивна освіта в Україні набуває розвитку, питання інклюзії активно досліджуються науковцями, за підтримки держави створюються певні умови для запровадження інклюзивного навчання, спостерігається підвищення інтересу до інклюзії з боку суспільства та самих людей з інвалідністю. Все це спричинено прагненням України як держави та суспільства, в цілому, зменшити дискримінацію та забезпечити реалізацію прав людей з особливими потребами, зокрема, прав дітей з особливими освітніми потребами на отримання якісної освіти за місцем проживання. Національною радою реформ інклюзивне навчання визнано одним із пріоритетів розвитку держави.

Упровадження інклюзії в Україні спирається на теоретико-методологічні розробки провідних вітчизняних науковців: В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, Ю. Найда, Т. Сак, В. Синьов, Н. Софій, О.Таранченко та ін.

Інклюзія передбачає зміни. Це безперервний процес навчання та активної участі всіх учнів і дорослих у житті закладу освіти. Тому постає питання про пошук оптимальних умов створення інклюзивного освітнього простору, виявлення вагомих чинників щодо посилення позитивних аспектів впровадження інклюзії в школі. В цьому контексті доцільно звернутися до розгляду толерантності, яка розуміється як повага і визнання рівності, відмова від домінування і насильства, визнання багатовимірності людської культури, норм, вірувань, відмова від зведення цього різноманіття до однаковості або до переваги якоїсь однієї точки зору. Саме виховання толерантності як ціннісної орієнтації особистості визначається як запорука успішної соціалізації дитини та є основою ефективних взаємовідносин в соціумі. Процес розвитку толерантності необхідно починати з перших днів навчання дитини у школі задля того, щоб

поступово ідеї взаєморозуміння стали твердими переконаннями особистості.

Проблема толерантності є однією з найгостріших у суспільстві, в цілому, та, зокрема, в освітньому середовищі. Сьогодні широке впровадження інклюзивної освіти, яка спирається на ідею розвитку толерантних відносин, потребує глибокого вивчення специфіки змін у системі ставлення один до одного учасників освітнього процесу. Особливої уваги потребує питання толерантного ставлення до дітей саме з особливими освітніми потребами. Саме це зумовило розгляд толерантності в контексті інклюзивного навчання як педагогічної проблеми.

*Мета дослідження:* здійснити аналіз проблеми толерантності як умови створення інклюзивного освітнього простору Нової української школи.

### **Теоретичні підходи та визначення толерантності в педагогічних концепціях**

Толерантність завжди залишалася важливою загальнолюдською цінністю й основою для розбудови власне людських стосунків, конструктивної взаємодії на різних рівнях.

Сучасне суспільство на зламі тисячоліть вступило на шлях кардинальних змін, в процесі яких перебудовується, і, можливо, буде перебудовуватись усе наше життя. Проявляється це в новітніх технологіях, нових формах життя, способах світобачення і світорозуміння тощо. В ході суспільних трансформації відбуваються зміни ціннісних орієнтирів.

Відтак, толерантність як тип індивідуального і суспільного ставлення до соціальних і культурних особливостей, як терпимість до чужих думок, вірувань і форм поведінки, можна розглядати в якості однієї з фундаментальних ознак цивілізованості, рівня взаємодії сучасного суспільства, які пов'язані з цінністю відмінностей (*Асмолів, 2012, с. 377*).

Аналіз досліджень з проблеми толерантності свідчить про те, що філософський, психологічний, етичний та соціокультурний аспекти цього явища сьогодні достатньо активно вивчаються науковцями різних галузей науки.

З точки зору філософії, толерантність розглядається як умова виживання людства взагалі. Тобто світ є настільки різноманітним, що співіснування розбіжностей і протиріч є неминучим (*Сарп, 2010*). У

соціології толерантність визначається як терпимість до іншого світогляду, способу життя, поведінки і звичаїв (Мотуз, 2016, с. 156). У психології одне з визначень толерантності передбачає інтегральну характеристику індивіда, що визначає його здатність в проблемних і кризових ситуаціях активно взаємодіяти із зовнішнім середовищем з метою відновлення своєї рівноваги, успішної адаптації, недопущення конфронтації і розвитку негативних взаємин із собою і навколишнім світом (Ткалич, 2003).

Історичний екскурс свідчить про те, що на перших порах міфологічна свідомість і філософія легко уживаються один з одним. Цей стан можна назвати прихованою толерантністю. Суспільство терпимо ставиться до специфіки філософського мислення, оскільки воно ще не веде до руйнування міфологічних образів. Пізніше розпад античної толерантності тісно пов'язаний із спробами запобігти руйнуванню духовної і соціальної єдності. Нетерпимість і гоніння інакодумців лише поглибили кризу античного суспільства. Соціальна консолідація зумовила новий тип свідомості, формування якого вимагало толерантності (Тугай, 2015, с. 110).

Представники епохи Відродження, зокрема Я. Коменський, М.Монтень, Т. Мор, Ф. Рамбле, надавали великого значення турботі про зовнішній прояв почуттів і думок людини, культурі спілкування з іншими, а також людяності, чемності, толерантності у взаєминах. Найвизначнішим представником толерантності в ті часи був Вольтер, який сказав свою знамениту фразу: «Ваша думка для мене глибоко ворожа, але за ваше право висловити її, я готовий віддати своє життя».

У філософській думці Нового часу категорія толерантності розглядалася в контексті віротерпимості. Праця Дж. Локка «Листи про толерантність» наводить на думку, що характеризує трактування можливостей існування вільного розуму в контексті толерантності: розум неможливий без свободи думки, без свободи дослідження, сумніву, без релігійної свободи, без толерантного ставлення до іншої віри, інших поглядів на світ.

Одними з найбільш ґрунтовних у розгляді толерантності є наукові підходи, що виникли на перетині гуманітарних наук, таких, як психологія, етика, соціальна філософія, література тощо. Зокрема, роботи А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла, Г. Олпорта, Е. Фромма, М. Бубера сформували основи для екзистенціального та гуманістичного розуміння сутності толерантності (Столяренко, 2012,

с. 172).

Представники зазначених напрямків розглянули це явище як процес розвитку особистості, прагнення людини до особистісної цілісності й зростання. Загалом, можна говорити про те, що основний акцент робиться на унікальності та цілісності кожної особистості, яка прагне до самовдосконалення та самоактуалізації.

Так, А. Маслоу, який найбільш змістовно висвітлював проблеми особистісного зростання, у своїх роботах визначав толерантність як передумову життєдіяльності людини на рівні буття, що пов'язана з докорінними змінами, які відбуваються в її особистості, як розвиток самої особистості.

У педагогіці проблема толерантності висвітлена у сучасній парадигмі співробітництва, педагогіці успіху, педагогіці діалогу та ненасильницького спілкування, які розглядають досягнення позитивних результатів у вихованні дітей за умови врахування їхніх інтересів, надання їм права вільного вибору, чуйного ставлення до них та адекватного прийняття всіх їхніх позитивних і негативних особливостей (за Ш. Амонашвілі, І. Волковим, Є. Ільїним, С.Лисенковим, В. Сухомлинським та ін.). Основними позиціями цих педагогічних поглядів є прояв інтересу до життя дитини, її переживань, спілкування, від якого очікують взаємної довіри, поваги, розуміння, врахування внутрішньої мотивації поведінки, встановлення з дитиною довірливих взаємин, створення атмосфери співробітництва, співтворчості.

Г. Ващенко – видатний український педагог кінця XIX – першої половини XX століття, у своїй фундаментальній праці «Виховний ідеал», стверджував, що основним орієнтиром виховання народу є вироблений ним виховний ідеал, тобто уявлення про те, якою повинна бути людина. Викладаючи свої погляди на ідеал українського національного виховання, Г. Ващенко відстоював необхідність дотримання гуманістичного принципу, шанобливого ставлення до інших народів, віри в ідеали добра, намагання творити і відстоювати добро на землі. Утім, український виховний ідеал Г. Ващенка є діалектичним поєднанням змісту загальнолюдських і національних морально-духовних цінностей (Ващенко, 1994, с. 13).

Аналізуючи сучасні вітчизняні концепції виховання, необхідно звернути особливу увагу на концепцію особистісно орієнтованого виховання І. Беґа. У своїй педагогічній діяльності І. Беґ сприяв розвитку толерантності в освіті, що виходить з положенням

самої концепції, ідея якої визначає самоцінність та духовну суверенність кожної особистості, творця самої себе та навколишніх умов, розвиток духовних цінностей (Бех, 1998).

Отже, аналіз теоретичних відомостей з проблеми толерантності дозволяє відзначити, що в сучасній педагогіці проблема толерантності є досить актуальною, оскільки висвітлює особливості ставлення людини до різних подій, думок, переконань, дій, які збігаються чи не збігаються з її власними позиціями, емпатійної готовності до прийняття «інакшості», особистісних цінностей, установок на співіснування зі світом.

Відтак, існуючі на сучасному етапі розвитку суспільства прагнення забезпечити реалізацію прав дітей з особливими освітніми потребами на отримання якісної освіти актуалізують питання усвідомлення значення толерантності, яка виступає як певний гуманістичний ідеал і важлива морально-етична норма людських взаємовідносин, як світоглядна позиція і водночас певна діяльнісна настанова щодо впровадження та реалізації інклюзивного навчання.

### **Толерантність як ціннісна основа створення інклюзивного освітнього простору**

У реалізації стратегічних напрямів розвитку освіти у переліку перспективних завдань визначено наступне: перебудова освітнього процесу на засадах розвивальної педагогіки, побудова ефективної системи національного виховання на засадах загальнолюдських, полікультурних, громадянських цінностей, забезпечення фізичного, морально-духовного, культурного розвитку дитини, формування соціально зрілої творчої особистості, забезпечення сучасного психолого-педагогічного та науково-методичного супроводження освітнього процесу, створення інклюзивного освітнього середовища.

Основним джерелом виховання толерантної особистості є система загальнолюдських цінностей. Саме вона несе в собі величезний духовно-моральний потенціал, закликає людей до терпимості, милосердя, співчуття, культурі світу і гуманізму як по відношенню до окремих країн, народів, так і до кожної людини.

Цілі виховання толерантності досить масштабні, вони передбачають не тільки засвоєння гносеологічного змісту поняття, а й формування всіх необхідних умінь, що мають відношення до утвердження цінностей толерантності (Асмолов, 2012, с.159).

Основні завдання реалізації виховних можливостей освітнього



процесу спрямовані на світоглядну орієнтацію особистості дитини в розумінні сенсу життя, свого місця в світі, своєї унікальності і цінності, на залучення особистості до системи культурних цінностей, що відображають багатство загальнолюдської культури та ставлення до цих явищ.

Виховання толерантності має бути спрямовано на протидію впливу, зухвалому почуттю страху і відчуження по відношенню до інших. Воно має сприяти формуванню у дітей та молоді навичок незалежного мислення, критичного осмислення й вироблення суджень, заснованих на моральних цінностях.

Спроби дітей та молоді зрозуміти і осягнути причини тих чи інших традицій, звичаїв, розширюють їх світогляд, формують повагу до іншої культури, розвивають рефлексію. При цьому, слід зазначити, що сам процес навчання доповнюється ще й взаємодією з вчителями та однолітками різних статусів, різних поколінь, в яке вони включаються як рівноправні.

Інклюзивне навчання є одним із пріоритетів Нової української школи, адже будуючи сучасну школу ми не можемо ігнорувати те, що втілюючи в життя ідеї дитиноцентризму, для вчителя природньо створювати урок, на якому кожна дитина знайде щось цікаве і корисне. Українська школа поступово стає місцем, де плекається індивідуальність дитини, розвиваються її здібності, зміцнюється самооцінка та відчуття спроможності. Але такі перетворення – це результат тривалого процесу.

З моменту здобуття Україною незалежності у 1991 році та вибору курсу на розбудову відкритого демократичного суспільства, наша держава ратифікувала низку міжнародних документів у сфері захисту прав людини, зокрема, у сфері забезпечення права на освіту.

Основним документом, що забезпечує права людини на міжнародному рівні є Загальна декларація прав людини, схвалена і проголошена резолюцією Генеральної Асамблеї ООН 10 грудня 1948 року, яка закріплює право людини на освіту – здобуття певного обсягу знань, культурних навичок, професійної орієнтації, що необхідні для нормальної життєдіяльності в сучасному суспільстві. Так, у ст. 26 зазначеного документа вказано, що кожна людина має право на освіту, початкова освіта повинна бути обов'язковою, технічна і професійна освіта повинні бути загальнодоступними, а вища освіта – однаково доступна для всіх на основі здібностей кожного, спрямована на повний розвиток особистості та підвищення

поваги до прав людини й основних свобод. Батьки мають пріоритетне право у виборі виду освіти для своїх неповнолітніх дітей.

На положенні Загальної декларації прав людини, зокрема на її принципах недопущення дискримінації і праві людини на освіту, ґрунтується Конвенція про боротьбу з дискримінацією у сфері освіти, схвалена ООН 14 грудня 1960 року. Згідно з Конвенцією термін «дискримінація» охоплює будь-яку відмінність, виняток, обмеження або перевагу за ознакою раси, кольору шкіри, статі, мови, релігії, політичних або інших переконань, національного або соціального походження, економічного становища або місця народження, що має на меті (або наслідком якої є) знищення чи порушення рівності відносин у сфері освіти.

Загальна декларація прав людини отримала подальший розвиток у ст. 13 Міжнародного пакту про економічні, соціальні і культурні права, схваленому ООН 16 грудня 1966 року, де передбачено права кожної людини на обов'язкову та безоплатну початкову освіту, а також на поступовий перехід до безоплатної середньої і вищої освіти. Крім того, у Пакті міститься зобов'язання поваги до права батьків обирати заклад освіти для дітей.

Одним з ключових документів ООН, де значна увага приділяється праву дитини на освіту, є Конвенція про права дитини від 20 листопада 1989 року, ратифікована Постановою Верховної Ради України №789-ХІІ від 27 лютого 1991 року. У ст. 3 Конвенції ООН про права дитини наголошується, що в усіх діях щодо дітей передусім мають враховуватися їхні інтереси, саме тому дитина з особливими освітніми потребами не повинна бути ізольованою від своїх батьків. Право всіх без винятку дітей на здобуття освіти є ключовим положенням цієї Конвенції, тому що освіта є самоцінною і визнається найголовнішим правом кожної людини.

Інноваційний підхід до інклюзивного навчання був представлений на Всесвітній конференції щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: доступ і якість, проведеної за підтримки ЮНЕСКО в Іспанії, в м. Саламанці 7–

10 червня 1994 року. Підсумкові документи цієї конференції відображають вироблений всіма країнами світу консенсус, що стосується майбутніх напрямків розвитку освіти для осіб з особливими освітніми потребами. Підхід щодо забезпечення освіти для всіх осіб відображено також в Дакарській декларації (2000). Згідно з цим документом усі заклади загальної середньої освіти з

часом стануть «інклюзивно-орієнтованими», тобто будуть спроможні включити будь-яку дитину в освітній процес.

Отже, міжнародний підхід до питання інклюзивної освіти базується на принципах доступності та обов'язковості освіти, рівності й відсутності дискримінації, права на якісну освіту. Визнання нашою державою міжнародних документів підвищило увагу суспільства до проблем дітей з особливостями психофізичного розвитку, створення сприятливих умов для їхньої комплексної реабілітації та включення таких дітей у систему сучасних суспільних відносин.

Основним документом національного законодавства, в якому закріплені права, свободи й обов'язки громадян нашої держави є Конституція України. Ст. 21 Конституції зазначає, що «усі люди є вільні і рівні у своїй гідності та правах», а в ст. 24 наголошується про рівність прав і неприпустимість їх обмежень «за ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного і соціального походження, майнового стану, місця проживання, мовними та іншими ознаками» (*Конституція України, 1996, с.24*)

У ст. 53 Конституції наголошується, що «державою забезпечується доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти у державних і комунальних закладах освіти, розвиток дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти, різних форм навчання, надання державних стипендій та пільг учням і студентам» (*Конституція України, 1996, с.43*).

Наступним документом, який визначає інклюзивне навчання як «систему освітніх послуг, гарантованих державою, що базуються на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників» є Закон України «Про освіту». В ньому також зазначено, що «особа з особливими освітніми потребами – це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту» (*Про освіту: Закон України, 2017*).

Важливим для організації інклюзивного навчання є визначення терміну «інклюзивне освітнє середовище», що означає «сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» (*Колупаєва, 2014, с. 7-18*).

Особливу увагу заслуговують наступні нормативно-правові документи, які містять Порядок організації інклюзивного навчання у закладах освіти:

1. Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (зі змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 588 від 09.08.2017 року) визначає вимоги до організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти щодо «реалізації права дітей з особливими освітніми потребами на освіту за місцем проживання, їх соціалізації та інтеграції в суспільство, залучення батьків до участі у навчально-виховному процесі».

2. Відповідно до ст. 20 Закону України «Про освіту», Міністерство освіти і науки України затвердило Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти. Особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу у закладах освіти можуть (за потреби дітей з особливими освітніми потребами) забезпечувати асистент вчителя, асистент вихователя, асистент майстра виробничого навчання та асистент викладача, які беруть участь у розробленні та виконанні індивідуальної програми розвитку здобувача освіти з особливими освітніми потребами, а також забезпечують адаптацію навчальних матеріалів з урахуванням індивідуальних особливостей його навчально-пізнавальної діяльності.

Отже, впровадження інклюзивного навчання підтримується національним законодавством України та характеризується наступними ознаками:

- гарантування рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами, права вибору різних типів закладів освіти і форм навчання;

- розширення практики інклюзивної освіти у закладах дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної) і вищої освіти;

- реформування системи спеціальних закладів загальної середньої освіти і забезпечення навчання дітей за місцем їх проживання;

- зростання уваги до своєчасної комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини і надання їй психолого-

педагогічних, корекційно-розвиткових послуг;

-індивідуалізація освітнього процесу шляхом розробки індивідуальної програми розвитку і здійснення особистісно орієнтованого (індивідуального, диференційованого) навчання;

- введення у штати закладів освіти посади вчителів-дефектологів, ставки асистента вчителя, асистента вихователя, асистента майстра виробничого навчання та асистента викладача;

- підготовка педагогічних працівників для роботи в умовах інклюзивного навчання;

- формування толерантного ставлення та суспільної думки про безбар'єрний доступ до якісної освіти усіх учасників освітнього процесу, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами;

- міжвідомча інтеграція та соціальне партнерство – залучення батьків і представників різних відомств, соціальних інституцій, служб з метою оптимізації процесу освітньої інтеграції дітей з особливими освітніми потребами (Колупаєва, 2014, с.45-55).

Інклюзія є провідною моделлю сучасних суспільних стосунків стосовно осіб з особливими освітніми потребами, яка ґрунтується на визнанні та повазі до індивідуальних відмінностей кожної людини, її участі у суспільній діяльності, створенні системи соціальних зав'язків, розвитку життєвих компетентностей. Незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, кожна дитина має право на повноцінну освіту, якість якої не відрізняється від якості освіти інших людей. Головний пріоритет – це визнання рівної цінності для суспільства всіх учнів.

Для розуміння інклюзії мають значення чотири ключові аспекти:

1. Інклюзія – це процес. Її слід розглядати як неперервний пошук ефективних способів врахування питання багатоманітності. Інклюзія навчає співіснувати з відмінностями, які розглядаються як стимул для заохочення дітей і дорослих до навчання.

2. Інклюзія спрямована на виявлення й усунення бар'єрів. Вона передбачає збір, узагальнення і оцінку інформації з великої кількості різних джерел з метою вдосконалення освітньої політики і практики, заохочення дітей і дорослих до навчання.

3. Інклюзія створює умови для присутності, участі та досягнень усіх учнів. Термін «присутність» означає місце навчання дітей та наскільки регулярно вони його відвідують. Термін «участь» описує якість їхнього навчального досвіду і тому вимагає врахування думок тих, хто навчається. Термін «досягнення» стосується не лише

результатів тестів чи екзаменів, а охоплює також результати навчання в межах усіх навчальних планів і програм.

4. Інклюзія вимагає підвищеної уваги до дітей з особливими освітніми потребами, мова йде про моральний обов'язок вести ретельне спостереження за групами учнів, які за статистикою найчастіше потрапляють до «групи ризику», вживати заходів для забезпечення їхньої присутності, участі та досягнень у системі загальної освіти (*Колупаєва, Софій, 2015, с. 67-86*).

У цілому, інклюзію в освітній сфері можна розглядати як динамічний процес позитивного реагування на багатоманітність учнівського контингенту та ставлення до індивідуальних відмінностей не як до проблем, а як до можливостей для збагачення навчального процесу. Таке ставлення до осіб з порушеннями психофізичного розвитку співвідноситься з теоретичними моделями, що формувалися у процесі розвитку суспільства і були зумовлені громадською думкою, системою соціально-політичного устрою.

Медична модель формувала суспільну думку стосовно осіб з обмеженнями і панувала до початку 60-х років ХХ ст.. Вона передбачала, що людина з особливостями розвитку є, насамперед, хворою та потребує певного лікування, піклування, перебування у спеціальних умовах, найчастіше сегрегативних. За цією моделлю особи з порушеннями розвитку розглядалися як неповноцінні, які потребували благочинності та опіки (*Колупаєва, Софій, 2015, с. 96*).

У 70-х роках ХХ ст., як альтернатива медичній моделі, виникла теорія «соціальної співвіднесеності» чи соціальна модель. На думку багатьох європейських учених, ця теорія співзвучна вченням Л. Виготського, які сприяли усвідомленню природи компенсаторних можливостей людини, її соціальної спрямованості й слугували підґрунтям для визначення теорії соціальної співвіднесеності. Ще в 30-х роках ХХ сторіччя вчений зазначав, що загальні уявлення про «дитячу дефективність» у науковій літературі й на практиці перш за все пов'язуються з біологічними причинами, а соціальні моменти вважаються другорядними, хоча саме вони є першочерговими. Виділяючи соціальний аспект компенсаторної здатності, Л. Виготський зауважував, що «...фізичний дефект викликає нібито соціальний вивих, абсолютно аналогічний тілесному вивиху», тому педагогічно виховувати таку дитину – означає направити її в життя, як вправляють вивихнутий чи хворий орган» (*Виготський, 1983, с. 114*).

Соціальна модель окреслила злам у суспільній свідомості стосовно дітей з психофізичними розладами і розпочався процес їхнього інтегрування в середовище однолітків. Соціальна модель, яка була представлена у Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, вперше змінила бачення причин труднощів, з якими зіштовхуються особи з особливими потребами – з самого порушення на ті бар'єри, які існують у зовнішньому середовищі. Ці перешкоди можна умовно поділити на такі, як фізичні, інформаційні, інституційні та ментальні. Ці положення, втілені у систему організації освіти дітей з особливими освітніми потребами, реалізуються в контексті створення безбар'єрного освітнього простору в сучасній школі.

Таким чином, аналіз проблеми толерантності стосовно людей з особливими потребами дозволяє розуміти її як здатність бачити в людині саме особистість, а не її психофізичні відмінності – людину іншої зовнішності, поведінки, носія інших цінностей, логіки мислення, усвідомлення її права бути іншою, відмінною.

До особливостей виховання толерантності особистості, безперечно, можна віднести цілеспрямований і комплексний характер такого виховання, систему роботи з сім'ями, педагогами, однолітками, недопущення проявів дискримінації стосовно дітей з особливими освітніми потребами, організацію практичного досвіду спілкування та взаємодії дітей в інклюзивному освітньому просторі.

Толерантність являє собою нову основу педагогічної взаємодії вчителя і учня, учнів між собою, сутність якого зводиться до таких принципів навчання, які створюють оптимальні умови для формування в учнів культури поведінки, гідності, самовиявлення особистості, виключають фактор страху неправильної відповіді або вчинку. При цьому інклюзія, за визначенням ЮНЕСКО, розглядається як динамічний процес, який полягає в позитивному ставленні до різноманітності учнів у навчальному середовищі, сприйнятті індивідуальних особливостей розвитку дитини не як проблеми, а як можливостей для розвитку. Тому рух у напрямі інклюзії – це не тільки технічна або організаційна зміна, але і певна філософія толерантності в освіті. Саме тому доцільно розглядати толерантність як необхідну умову створення інклюзивного освітнього простору.

**Команда психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами як невід’ємна складова інклюзивного освітнього простору: готовність педагогів до впровадження інклюзивного навчання та розуміння умов виховання толерантності**

Одним з найвагоміших аспектів створення інклюзивного освітнього середовища на засадах розвитку толерантності є підготовка фахівців для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Педагогічні працівники закладів загальної середньої освіти, де впроваджується інклюзивне навчання, стикаються з проблемами, зумовленими недостатнім рівнем знань у галузі спеціальної педагогіки, специфіки роботи з дітьми, можливості та здібностей яких дещо відрізняються від умовної норми.

При цьому ефективність впровадження інклюзивного навчання залежить не тільки від забезпеченості закладу освіти відповідними фахівцями та педагогічними працівниками, а й від їх командної взаємодії між собою та батьками дитини з особливими освітніми потребами.

З метою створення оптимальних умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами, а також урахуванням їхніх індивідуальних потреб та можливостей, в інклюзивних групах та класах створюється команда психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребам. Це регламентовано наказом Міністерства освіти і науки України № 609 від 08.06.2018 року «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти».

Відповідно до Положення про команду психолого-педагогічного супроводу адміністрація закладу освіти (директор або заступник директора з навчально-виховної роботи/вихователь-методист) виконує наступні функції:

- ✓ формує склад Команди супроводу: заохочує всіх членів команди щодовідповідального ставлення до участі в групі;
- ✓ призначає відповідальну особу щодо координації розроблення індивідуальної програми розвитку (ІПР): визначає лідера команди, який є модератором у обговоренні результатів вивчення особливостей дитини та планування роботи з нею (який уміє прислухатися до думок інших);
- ✓ організує роботу Команди супроводу: інформує всіх



учасників про конкретні цілі команди та методи співпраці;

- ✓ контролює виконання висновку ІРЦ: запроваджує із самого початку відкритий стиль спілкування між учасниками;

- ✓ залучає фахівців (в тому числі фахівців ІРЦ) для надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з особливим освітніми потребами;

- ✓ контролює виконання завдань учасниками Команди супроводу своїх функцій: визначає працівника, який буде вести протоколи засідань;

- ✓ розробляє спільно з іншими учасниками Команди супроводу індивідуальний навчальний план дитини з особливим освітніми потребами;

- ✓ залучає батьків дитини з особливим освітніми потребами до розроблення і погодження ІПР;

- ✓ проводить моніторинг виконання ІПР.

Важлива роль в організації інклюзивного навчання покладається на керівника закладу освіти, компетентність якого є складовою його професійної компетентності, що виражається у здатності керувати закладом загальної середньої освіти, який забезпечує інклюзивне навчання для дітей з особливими освітніми потребами, і полягає у єдності таких складових: мотиваційна, когнітивна, операційна.

Одним з учасників команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами є асистент вчителя. Ця посада є відносно новою для української школи. Говорити про таких працівників слід у контексті інклюзивної освіти, адже їхнє головне завдання – підтримувати вчителя у роботі з усіма учнями та здійснювати супровід дітей з особливими освітніми потребами. Посада асистента вчителя вкрай важлива в класах з інклюзивним навчанням (*Дятленко, Софій, 2015, с. 104*).

Слід також розмежовувати асистента вчителя та асистента дитини: перший підтримує колегу в роботі з усіма учнями та забезпечує особистісно орієнтоване спрямування освітнього простору, робота другого передбачає виключно супровід дитини з особливими освітніми потребами.

Асистент вчителя здійснює наступні функції:

1. Організаційна – допомагає в організації навчально-виховного процесу в класі з інклюзивним навчанням, проводить спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб, сприяє формуванню

саморегуляції та самоконтролю учня; співпрацює з фахівцями, які безпосередньо працюють з дитиною з особливими освітніми потребами та приймають участь у розробленні індивідуальної програми розвитку. Забезпечує разом з іншими працівниками здорові та безпечні умови навчання, виховання та праці. Веде встановлену педагогічну документацію.

2. Навчально-розвиткова – співпрацюючи з вчителем класу, надає освітні послуги, спрямовані на задоволення освітніх потреб учнів, здійснює соціально- педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, дбає про професійне самовизначення та соціальну адаптацію учнів. Стимулює розвиток соціальної активності дітей, сприяє виявленню та розкриттю їхніх здібностей, талантів, обдарувань шляхом їх участі у науковій, технічній, художній творчості. Створює навчально-виховні ситуації, обстановку оптимізму та впевненості у своїх силах і майбутньому.

3. Діагностична – разом із групою фахівців, які розробляють індивідуальну програму розвитку, вивчає особливості діяльності і розвитку дітей з особливими освітніми потребами, оцінює навчальні досягнення учня, оцінює виконання індивідуальної програми розвитку, вивчає та аналізує динаміку розвитку учня.

4. Прогностична – на основі вивчення актуального та потенційного розвитку дитини приймає участь у розробленні індивідуальної програми розвитку.

5. Консультативна – постійно спілкується з батьками, надаючи їм необхідну консультативну допомогу, інформує вчителя класу та батьків про досягнення учня.

Асистенти вчителів працюють відповідно до політик та практик, прийнятих у школі. Їх завдання визначаються потребами того чи іншого шкільного середовища та можуть відрізнятися, так само, як і можуть бути різними вчителі та учні, яким вони допомагають. При цьому, головною умовою успішного впровадження інклюзивної освіти в кожному конкретному випадку є злагоджена робота асистента вчителя і педагога.

Педагогічна професія досить ізольована – під час навчального процесу вчитель залишається наодинці з класом. Більшість педагогів не звикли до того, що їм необхідно з кимось узгоджувати свої дії, погляди на викладання матеріалу, педагогічні методи та прийоми, які вони використовують. Це може стати на перешкоді у встановленні конструктивних взаємовідносин між вчителем та асистентом вчителя.

Наголошуємо на тому, що перед початком співпраці вчителів та асистенту необхідно виокремити основні правила роботи, вирішити загальні організаційні питання. Далі слід перейти до обговорення більш конкретних речей, починаючи від того, як буде розпочинатися урок, закінчуючи тим, як буде відбуватись спілкування з батьками. Безперечно, важлива спільна відповідальність, обговорення ролей і завдань асистента вчителя, дотримання конфіденційності, обговорення проблемних ситуацій і стратегій викладання навчальної програми. Головне у такому обговоренні – дійти компромісу.

Асистент учителя перебуває поряд з учнем під час уроків, позакласних заходів, супроводжує його на додаткові та розвивальні заняття, спостерігає в процесі такого заняття (за потреби), має можливість контактувати з фахівцями, обговорювати важливі питання. Асистент вчителя вислуховує поради фахівців, надає інформацію про дитину, постійно спілкується з батьками учнів, залучає їх до планування роботи та реалізації програм. Асистент вчителя – це посередник між дитиною з особливими освітніми потребами та іншими дітьми і дорослими в освітньому середовищі. Для того, щоб умови знаходження дитини в школі були по-справжньому комфортні та мотивували її на розвиток, робота асистента вчителя, повинна ґрунтуватися на вірі в можливість дитини, щирому інтересі до її особистості, прийнятті її особливостей, доброзичливості, терпіння. Основне у роботі вчителя та асистента – зрозуміти потреби учня та усвідомити необхідність адаптації та модифікації навчального матеріалу, що покращить успішність навчання не лише дитині з особливостями психофізичного розвитку, а й інших учнів класу.

Злагоджена робота фахівців забезпечує можливість для розбудови та упорядкування безбар'єрного *освітнього середовища*.

Концепцією «Нова українська школа» та Державним стандартом початкової освіти передбачено, що в шкільному житті зростає частка групової, ігрової, проектної і дослідницької діяльності, мають бути урізноманітнені варіанти упорядкування безбар'єрного *освітнього середовища*. Крім класичних варіантів класних кімнат, доцільно використовувати мобільні робочі місця, які можна легко трансформувати для групової роботи. У плануванні і дизайні освітнього середовища першорядним має бути спрямування на розвиток дитини і мотивації її до навчання.

*Освітнє середовище* в початкових класах має бути безпечним місцем, де діти відчуватимуть себе захищеними. Вимоги щодо забезпечення належних умов для навчання і виховання учнів, зокрема 1-х класів, у закладах загальної середньої освіти встановлено Державними санітарними правилами і нормами влаштування, утримання загальноосвітніх навчальних закладів та організації освітнього процесу.

У Новій українській школі освітнє середовище забезпечує можливості дітям робити власний вибір, можливості для навчання дітей з особливими освітніми потребами, можливості для розвитку нових та удосконалення наявних практичних навичок, отримання нових знань, розвитку свого позитивного ставлення до інших.

Щоб освітнє середовище заохочувало дітей до самовизначення і сприяло розвитку їхніх спроможностей, необхідно, щоб воно було мобільним, легко трансформувалося для колективної, групової роботи. Крім того, усі навчальні об'єкти, якими безпечно можуть користуватись учні, мають бути доступними дитині, щоб вона мала можливість вільно пересуватися класом для пошуку необхідних навчальних матеріалів. Це забезпечуватиме можливості здійснювати вибір у класі і приймати самостійні рішення щодо навчальної діяльності, усвідомлюючи при цьому наслідки вибору.

На початку навчального року важливо показати дітям, як використовуються різні матеріали, спільно виробити правила роботи. Коли діти будуть добре орієнтуватися в розміщенні відповідних навчальних матеріалів, учитель може додавати поступово нові навчальні матеріали до наявних навчальних центрів або створювати нові центри залежно від дидактичної доцільності на даному етапі навчання. Ефективність впровадження нового Державного стандарту початкової освіти в практику діяльності шкіл буде досягнута за умови партнерської взаємодії усіх учасників освітнього процесу, залучення батьків до навчально-виховних заходів, конструктивної взаємодії вчителів та асистентів.

Упровадження інклюзивного навчання передбачає створення умов для навчання учнів з особливими освітніми потребами спільно з однолітками, врахування вікових особливостей фізичного, психічного та інтелектуального розвитку дітей. Одним з пріоритетних напрямків інклюзивного навчання є подолання бар'єрів на шляху отримання якісної освіти та соціалізації всіх учнів, незалежно від їх особливостей (*Лорман, Денпелер, 2011*).

## **Результати дослідження умов виховання толерантності в інклюзивному освітньому просторі**

Аналіз теоретичної та методичної літератури з проблеми толерантності дозволив визначити подальше дослідження з метою розуміння готовності педагогічних працівників до впровадження інклюзивного навчання, впливу виховання толерантності учнів на взаємовідносини в дитячому колективі, створення ефективних умов інклюзивного освітнього середовища.

На базі КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» впродовж першого півріччя 2021 року серед педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти було проведено двоетапне опитування щодо їх ставлення до інклюзивного навчання та визначення впливу виховання толерантності учнів на створення ефективних умов інклюзивного освітнього простору.

У дослідженні взяли участь 170 педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти, які знаходились на курсах підвищення кваліфікації, серед яких були керівники закладів загальної середньої освіти – 12 осіб, вчителі 35 осіб, практичні психологи – 53 особи, соціальні педагоги – 22 особи, асистенти вчителів у класі з інклюзивною формою навчання – 48 осіб.

На першому етапі опитування педагогічним працівникам було запропоновано висловити своє ставлення до запровадження інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти Одеської області.

Результати опитування представлені на рис. 1.

Як свідчать дані діаграми, 61% опитаних повністю підтримують ідею інклюзивного навчання, визначають достатньо переваг інклюзивного навчання, таких як збереження права дитини на освіту, унікальність та цінність кожної особистості незалежно від її можливостей та потреб, розуміння переваг розмаїття дитячого колективу та виховання толерантності, розвиток процесу соціалізації всіх дітей без винятку, налагодження роботи команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами та ефективна співпраця з батьками учнів.



Рис. 1. Результати опитування щодо ставлення до запровадження інклюзивного навчання педагогічних працівників закладів освіти Одеської області

В опитуванні брали участь педагогічні працівники, які не працюють в умовах інклюзивного навчання, їх кількість склала 24% від загальної кількості респондентів, але їх відповіді ґрунтувалися на прикладі роботи інших закладів освіти, на досвіді колег та батьків, що є показником динамічного впровадження інклюзивного навчання.

18% опитаних вважають, що діти з особливими освітніми потребами можуть навчатися у закладі загальної середньої освіти, але в окремих класах. Якщо це будуть спеціальні, відокремлені класи діти з особливими освітніми потребами зможуть приймати участь в житті закладу освіти. 11% опитаних віддають перевагу навчанню дітей з особливими освітніми потребами винятково у спеціальних закладах, тому що суспільство ще не готове будувати спільне освітнє середовище де будуть навчатися «особливі діти», вважають що реакція на появлення дітей з ООП з боку одноліток та батьків буде негативною та не призведе до продуктивної співпраці. 10% респондентів переконані, що інклюзії підлягають лише діти з невиразними порушеннями. Думки респондентів ґрунтуються на тому, що педагогічні працівники не готові працювати з «важкими дітьми», освітні програми не передбачають навчання дітей зі

складними порушеннями в закладах загальної середньої освіти.

На другому етапі педагогічним працівникам було запропоновано відповісти на питання щодо готовності педагогів до впровадження інклюзивного навчання, визначити умови виховання толерантності у дітей та молоді та означити причини, які заважають розбудові інклюзивного освітнього середовища.

1. 58% респондентів переконані, що педагогічні працівники закладу освіти готові до впровадження інклюзивного навчання, але потребують підвищення рівня толерантності по відношенню до учні не залежно від їх освітніх потреб. 34,3% наголошують на відсутності такої готовності, і лише 7,7% опитаних оцінюють стан їхньої готовності як достатній.

2. Респонденти відзначили найсприятливіші, на їх погляд, педагогічні умови виховання толерантності у дітей та молоді:

✓ рівень сформованості толерантних відносин серед учнів – 89%;

✓ рівень сформованості толерантного відношення до учнів з боку вчителів – 73%;

✓ рівень сформованості толерантного відношення батьків до вчителів – 76%;

✓ рівень сформованості толерантного відношення до дітей з особливими освітніми потребами з боку всіх учасників освітнього процесу – 94%.

Серед причин, які заважають впровадженню інклюзивного навчання, були відзначені:

✓ недостатній рівень психологічної готовності серед педагогів – 23,6%;

✓ недостатній рівень готовності до змін та інновацій серед педагогів – 38,2%;

✓ недостатній рівень методичної підготовки серед педагогів – 48,5%;

✓ недостатній рівень знань про психологічні особливості дітей з ООП – 39,5%;

✓ недостатній рівень матеріально-технічного забезпечення навчального закладу – 47,6%;

✓ неприйняття батьками проблем подальшого розвитку дитини – 54%.

Отже, на основі результатів теоретичного та практичного вивчення проблеми толерантності як ціннісної основи створення

інклюзивного освітнього простору та проведеного двоетапного опитування можна визначити наступне: більшість педагогічних працівників підтримують інклюзивне навчання та розуміють важливість розбудови інклюзивного освітнього простору, однак є думки, які свідчать про упереджене ставлення та переважання стереотипів, що унеможлиблює забезпечення толерантної взаємодії суб'єктів освітнього процесу в інклюзивному просторі, де наголос робиться на діалозі, співпраці та взаємодії.

Гарним чинником є загальна поінформованість педагогів про впровадження інклюзивного навчання, розуміння того, що створення інклюзивного простору закладу залежить від певних педагогічних умов, ефективності психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, від інклюзивної компетентності керівника та педагогічних працівників.

Успіх діяльності інклюзивного освітнього закладу залежить від багатьох чинників, серед яких вагомим є усвідомлення унікальності кожної дитини, визначення міри особистісного сприйняття педагогами й здоровими учнями дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі, що є показником розвитку толерантності. Організація безбар'єрного інклюзивного простору є запорукою ефективності виховної роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти. Всі ці чинники повинні бути враховані педагогічними працівниками закладів освіти в розбудові інклюзивного простору. Отже, постає питання про необхідність подальшого підвищення кваліфікації педагогічних працівників з питань впровадження інклюзії, забезпечення дієвих шляхів професійного розвитку педагогів, орієнтованого на розуміння необхідності реалізації виховання толерантності.

### **Упровадження та науково-методичний супровід інклюзивного навчання узкладах освіти Одеської області**

Для реалізації завдань, пов'язаних з інклюзивним навчанням, важливою є професійна готовність педагогів і підготовка фахівців відповідних напрямків. Сьогодні ця проблема успішно вирішується за допомогою курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які працюють в умовах інклюзивного навчання. Кафедра психології, соціальної роботи та інклюзивної освіти, до складу якої входять науково-методична лабораторія корекційної та інклюзивної освіти, Одеський обласний ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти та



Центр практичної психології та соціальної роботи, здійснюють науково- методичний супровід інклюзивного навчання в закладах освіти Одеської області, готують керівників закладів освіти і педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного навчання, надають кваліфіковану організаційну та інформаційну допомогу всім учасникам освітнього процесу. Затребуваність такої роботи доводять наступні статистичні дані: в Одеській області за останні чотири роки кількість дітей з особливими освітніми потребами в закладах освіти зростає: 2017/2018 навчальний рік – 492 учнів, 2020/2021 навчальний рік – 1754 учня.

Таким чином, кафедра забезпечує оволодіння педагогічними працівниками загальними і професійними компетентностями для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, здійснюється розвиток інклюзивної компетентності всіх педагогічних працівників закладів освіти Одеської області, а також підвищення кваліфікації асистентів вчителів та асистентів вихователів. Сьогодні підготовлені фахівці інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) забезпечують надання послуг в організації інклюзивного навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами за їх місцем проживання по всій Одеській області.

У змісті курсів, запропонованих кафедрою для різних категорій педагогів, кращі міжнародні і вітчизняні практики. Науково-педагогічні та педагогічні працівники кафедри є постійними учасниками українсько-австрійського проекту OEAD «Інклюзивна освіта в Одеській області» за напрямком управління якістю освіти, а також українсько-чеського проекту «На шляху до інклюзії» за напрямком вивчення та впровадження досвіду. Організуються семінари, майстер-класи, круглі столи, навчальні поїздки до цих країн з метою ознайомлення з умовами впровадження інклюзії в школах та шляхами підготовки фахівців, які мають бути готові до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Передові підходи апробуються кафедрою і в межах створення першого та єдиного в Україні маршруту переходу дитини з послуги раннього втручання в інклюзивне середовище закладів дошкільної освіти, що є результатом співпраці з Центром раннього втручання.

У розпорядженні фахівців кафедри, яка використовує у своїй діяльності можливості Освітнянського Хабу «Відкритий освітній простір», є все необхідне сучасне обладнання. Потужне технічне забезпечення сприяє підвищенню продуктивності праці, реалізації

творчих задумів, налагодженню комунікації з цільовою аудиторією в умовах онлайн навчання. Крім того, було обладнано сенсорну кімнату значною кількістю дидактичного, розвиваючого, корекційного матеріалу та приладдя. Це дозволяє на високому рівні проводити навчання серед педагогічних працівників, які працюють в умовах інклюзії і потребують підвищення кваліфікації у питаннях розвиваючої та корекційної роботи з учнями з особливими освітніми потребами.

У вересні 2020 року на базі КЗВО «Одеська академія неперервної освіти» було відкрито перший та єдиний в Україні методично-тренінговий центр для фахівців інклюзивно-ресурсних центрів Одеської області, в якому надають освітні послуги спеціалісти Одеського обласного ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти. Це як майданчик для підвищення кваліфікації фахівців, так і простір для неформального спілкування освітян, представників громадських організацій та батьків дітей з особливими освітніми потребами. В центрі створені гідні умови для того, щоб кожен фахівець міг реалізувати свій професійний потенціал у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами на корекційному професійному обладнанні темної сенсорної кімнати, ресурсної кімнати з зонами соціально-побутового орієнтування, ігрової та навчальної частин простору. Сучасний кабінет лікувальної фізичної культури (ЛФК) дає можливість для навчання корекції та реабілітації фізичних порушень, в якому спеціалісти розглядають можливості для поліпшення здоров'я через виконання фізичних вправ при захворюванні опорно-рухового апарату, ураженнях мозку та ЦНС, при аутизмі та роботі над корекцією пропріоцептивних функцій організму дітей з особливими освітніми потребами.

У тренінговому центрі фахівцями Одеського обласного ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти проводяться семінари та тренінги для фахівців інклюзивно-ресурсних центрів області та батьків особливої молоді, крім того планується проведення курсів підвищення кваліфікації для працівників ІРЦ щодо навчання сучасним діагностичним методикам та інноваційним методам корекційно-розвиткової роботи, створення «Батьківського клубу» для соціально-психологічної підтримки батьків. Це сучасний простір, де педагоги отримують знання, які допомагають їм у роботі з дітьми з особливими потребами.

Серед напрямків та перспектив розвитку інклюзивної освіти на

наступні роки планується створення програм підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації різнопрофільних фахівців та педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного навчання; розвиток внутрішньо мережевої співпраці державних, муніципальних та громадських організацій, діяльність яких пов'язана з вирішенням проблем інклюзивної освіти; створення мобільних бригад/мобільних консультаційних пунктів/мультикоманд для надання своєчасної допомоги в громадах щодо організації та впровадження інклюзивної освіти, підготовка асистентів дитини для закладів освіти; створення SMART- бібліотек тощо.

Кафедра працює над тим, щоб кожен заклад освіти в Одеській області був інклюзивним, бо розуміє, що це єдиний шлях до розвитку! Доступна інклюзивна освіта – це не лозунг, це спільна мета!

### **Висновки**

Виховання толерантності є ціннісною основою інклюзивного освітнього простору Нової української школи, оскільки забезпечує повноцінну реалізацію Концепцій інклюзивного навчання та нової української школи, збереження права дитини на освіту, гуманістичних принципів рівності.

Аналіз теоретико-методологічних і методичних робіт, присвячених поняттю толерантності в інклюзивному освітньому просторі, дозволяє розкрити закономірності і принципи організації навчання, визначити пріоритетні напрямки діяльності.

Педагогічні працівники закладів загальної середньої освіти, де впроваджується інклюзивне навчання стикаються з проблемами, зумовленими відсутністю належної підготовки, недостатнім рівнем знань у галузі спеціальної педагогіки, специфіки роботи з дітьми, можливості та здібності яких дещо відрізняються від умовної норми.

Однією із головних умов ефективності впровадження інклюзивного навчання є не тільки забезпеченість закладу освіти відповідними фахівцями, педагогічними працівниками та матеріально-технічним забезпеченням, а й їх командна взаємодія між собою та батьками дитини з особливими освітніми потребами.

Командний підхід спонукає педагогічних працівників вийти за межі своєї індивідуальної практики, усвідомити власну роль у досягненні спільних цілей, бути відкритими до обміну інформацією, спільного планування освітньої діяльності. Фундаментальними умовами цього процесу є відкритість, довіра, повага та

взаєморозуміння, що є наріжним каменем розбудови толерантного суспільства.

Від розуміння учасниками освітнього процесу думки іншого залежить рівень розвитку та досягнень учнів. Тому толерантне ставлення до іншого сприяє спільному навчанню та є передумовою успіху, спонукає педагогічних працівників та батьків до знаходження нових форм спілкування, розширення контактів у галузі освіти та встановлення партнерських відносин.

### Список використаних джерел

1. Асмолов А. Г. Толерантность: проект социокультурной модернизации общества. М.: Просвещение, 2012. С. 377-382.
2. Байда Л. Ю., Красюкова-Еннс О. В. Архітектурна доступність шкіл. Київ, 2012. 216 с.
3. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання. Київ: Либідь, 1998. 203 с.
4. Ващенко Г. Виховний ідеал. 3-є вид. Полтава, 1994. 19 с.
5. Вінквіст Ч., Тейлор В. Глобалізація. *Енциклопедія постмодернізму*. Київ: Основи, 2003. С. 94 – 96.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах. Основы дефектологии. Москва : Педагогика, 1983. Т.5. 368 с.
7. Дятленко Н. М., Софій Н. З. Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник. Київ : ТОВ ВД «Плеяди», 2015. 172 с.
8. Загальна декларація прав людей. URL : [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_015#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text).
9. Колупаєва А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. Вип. 2. 124 с.
10. Колупаєва А. А., Софій Н. З. Інклюзивна школа: особливості організації та управління. Київ : ФО Парашин, 2015. 128 с.
11. Конвенція про права дитини. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/789-12#Text>.
12. Конституція України: офіц. текст. Київ: КМ, 1996. 96 с. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>.
13. Лорман Д., Деспелер Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі. Київ : ТОВ ВД «Плеяди», 2011. 296 с.
14. Луценко І. В., Василяшко І. П. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад. Київ : ТОВ ВД «Плеяди», 2011.

96 с.

15. Мотуз Т.В. Детермінація поняття «толерантність»: соціально-гуманітарний дискурс. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки.* 2016. № 133. С. 155–159.

16. Постанова Кабінету Міністрів України № 872 від 15.08.2011 р. «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». URL: <https://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-п>.

17. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Голос України.* 2017, Київ. Вип.178-179. С. 10–22.

18. Про ратифікацію Конвенції про права дитини: Постанова Верховної Ради УРСР від 27.02.1991 №789-XII. *Відомості Верховної Ради УРСР.* 1991.

19. Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та Рамки Дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_001-94](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94)

20. Сартр Ж.-П. Буття і ніщо: Нарис феноменологічної онтології. Київ : Основи, 2010. 855 с.

21. Саух П. Ю. *Толерантність як соціогуманітарна проблема сучасності*: матеріали III Міжнародної наук.-теорет. конф. (м. Житомир, 19–20 травня 2011 р.). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С 154-157.

22. Столяренко О. Б. Психологія особистості. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 280 с.

23. Ткалич М. Г. Аналіз основних теоретико-методологічних підходів до вивчення самоактуалізації особистості. Київ : Міленіум, 2003. Ч.9. С. 85-90.

24. Тугай В. М. Особливості виховання толерантних взаємин молодших школярів. *Педагогіка та психологія.* 2015. №51. С.134-142.

**Любов Задорожна,**  
кандидат філософських наук,  
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»  
**Оксана Кузнєцова,**  
кандидат психологічних наук, доцент,  
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»  
**Кравець Наталія,**  
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

## **НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: РЕГІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ**

***Анотація.** В публікації висвітлено теоретичні та практичні аспекти науково-методичного супроводу як складової поширення освітніх інновацій, представлено досвід організації науково-методичного супроводу впровадження інновацій у сфері початкової освіти в Одеському регіоні. Розглядаються особливості організації науково-методичного супроводу в умовах дифузії освітніх інновацій, що має бути спрямований на розвиток інноваційності як властивості особистості учасників супроводу, формування мотиваційної основи впровадження запропонованих нововведень. Важливим є цілеспрямоване моделювання процесу дифузії, урахування його основні складові (інновація, канали комунікації, час, соціальна система), чинники, вид процесу і закономірності перебігу. Підкреслюється, що за логікою процесу дифузії інновацій фокус уваги у науково-методичному супроводі має бути зосереджений на етапі прийняття рішення щодо освітньої інновації, що потребує відповідного змістового наповнення комунікації з педагогом, проведення роботи з навчання, розвитку, рефлексії, мотивації, ресурсної підтримки, супервізії, діагностики, моніторингу тощо. Розкриваються основні напрями роботи з науково-методичного супроводу впровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти, організованої кафедрою дошкільної і початкової освіти Одеської академії неперервної освіти. Надані результати вивчення деяких результативних показників навчання дітей у початковій школі в умовах пілотного експерименту та особливостей професійного розвитку вчителів початкових класів пілотних шкіл. Представлено окремі результати моніторингу впровадження*

*Концепції «Нова українська школа» в початкових класах шкіл Одеської області.*

*Ключові слова: освітні інновації, дифузія інновацій, науково-методичний супровід, початкова школа, Державний стандарт початкової загальної освіти, Концепція «Нова українська школа»*

## **Вступ**

Сучасний етап розвитку шкільної освіти в Україні відзначається масштабним процесом докорінних змін і трансформацій, що відображається у розробці нового змісту освіти, впровадженні прогресивних підходів до організації освітньої діяльності, методик та технологій навчання, створенні сучасного освітнього середовища, здійсненні деверсифікації у сфері професійного розвитку вчителів, переході на новітню систему управління освітою в умовах децентралізації. Реалізація Концепції державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» поставила перед освітянською спільнотою, науково-педагогічною громадськістю, місцевими і регіональними органами управління освітою завдання пошуку моделі інноваційного освітнього простору в регіоні, яка б дозволяла максимально ефективно використовувати наявні ресурси для прогресивних перетворень і проривного розвитку освіти. Необхідною складовою такої моделі є науково-методичний супровід освітніх трансформацій.

З 2018 року в Одеській області відбулись суттєві зрушення в напрямку створення сучасної науково-методичної інституції. Передусім, відбулась реорганізація Одеського обласного інституту удосконалення вчителів у Комунальний заклад вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради». Цей крок дозволив розвиватися в області новому закладу вищої освіти з широким спектром освітніх послуг (підготовка, перепідготовка, підвищення кваліфікації, самоосвіта, безперервний професійний розвиток педагогів тощо). Виразною характеристикою діяльності академії є орієнтація на реалізацію державної і регіональної освітньої політики в умовах впровадження реформи (Задорожна, 2019). Робота академії спрямована на забезпечення закладів освіти регіону висококваліфікованими педагогічними кадрами, подолання дефіциту підготовлених вчителів до роботи в умовах Нової української школи, інклюзії, дистанційного та змішаного навчання. Академія на сьогодні розвивається як сучасний регіональний

осередок для педагогічних працівників, учнів, батьків, громадських, бізнес- структур та мас-медіа, що сприятиме покращенню якості освіти в регіоні та підвищенню престижності педагогічної професії.

Розвиток академії зумовив перехід на новий рівень організації науково- методичної діяльності в умовах реформування освіти, зокрема, на етапі впровадження Концепції «Нова українська школа» в початковій ланці. Актуальним завданням роботи науково-методичної структури стало оновлення змісту та напрямів діяльності щодо підтримки педагогічних працівників задля підвищення якості початкової освіти, дієвої реалізації нової освітньої парадигми, нового Державного стандарту початкової загальної освіти.

У даній публікації розкриваються теоретичні та практичні аспекти науково-методичного супроводу як складової поширення освітніх інновацій, представлено досвід організації науково-методичного супроводу впровадження інновацій у сфері початкової освіти в Одеському регіоні.

### **Науково-методичний супровід в контексті дифузії інновацій у сфері освіти**

Розгортання реформи шкільної освіти актуалізувало питання про закономірності поширення та прийняття інновацій в соціальній системі, про способи передачі нової ідеї (технології, практики) та підтримки її реалізації в конкретних умовах. Логіка інноваційного процесу як послідовного перетворення новації (нової ідеї) в розробку, яка практично використовується, розповсюджується і стає загальноприйнятною, породжує природні протиріччя, що зумовлює наявність проблем і складнощів у ситуації впровадження нововведення. В освітянській практиці поширеною технологією виявлення різноманітних проблем і утруднень в професійній діяльності вчителя, здійснення допомоги у їх вирішенні є науково-методичний супровід. Отже, доцільним є аналіз суттєвих ознак науково-методичного супроводу та його специфіки в умовах інноваційного процесу, одним з етапів якого є дифузія (розповсюдження) інновацій.

Проблема науково-методичного супроводу в останні роки активно розробляється у педагогічній науці (Т. Сорочан, О. Чернишов, Н. Мельник, І. Ніколаєску, О. Казакова, О.Папач, М. Полянський та інші). Розглядаються сутнісні ознаки цієї категорії, специфічні прояви в контексті різних аспектів педагогічної



діяльності, принципи, зміст, структура, функції тощо.

Під науково-методичним супроводом розуміється педагогічна технологія, що полягає у створенні мережевого диференційованого акмеологічного освітнього простору, де відбувається професійна взаємодія рівноправних партнерів на принципах людиноцентризму, гуманізму, фасилітативності, індивідуалізації, здійснюється неперервний професійний розвиток педагогічних працівників за індивідуальними освітніми траєкторіями (*Сидоренко, 2016*).

На думку Т. Сорочан, сутність науково-методичного супроводу полягає у тому, що це професійна педагогічна взаємодія суб'єктів освітньої діяльності, умовами якої є добровільність і партнерство, визначальними ознаками – особистісний і професійний розвиток керівників та учасників педагогічного процесу, а результатом – якісно новий рівень освіти або нова якість професійної діяльності педагогів-вихователів, яка виявляється у професійній компетентності. Визначальними основами технології науково-методичного супроводу в системі післядипломної педагогічної освіти авторка називає демократичність (можливість урахування різних підходів, колегіальність у схваленні рішення), ситуацію вибору (створення декількох варіантів програм, моделей діяльності, методик, які забезпечують передумови для свідомого вибору), самореалізацію (розкриття особистісного потенціалу кожного учасника процесу), співтворчість (спільну діяльність суб'єктів, які прагнуть досягти нових кількісних та якісних результатів), синергійність (нелінійність, нестабільність науково-методичного супроводу) (*Сорочан, 2013*). При цьому дослідники акцентують увагу на тому, що здійснення такої діяльності є стимулом для активізації рефлексивних умінь учасників супроводу шляхом навчання засобам самоконтролю та самооцінки діяльності у реалізації поставлених задач (*Муромець, 2012*). Отже, науково-методичний супровід спрямований як на розвиток професійних компетентностей педагога, так і на утвердження його суб'єктності.

Папач О. зазначає, що науково-методичний супровід – спроектована, організована та реалізована модель педагогічної взаємодії, внаслідок якої відбувається розвиток професійних компетентностей всіх учасників супроводу, більш якісним стає надання освітніх послуг, набуваються нові якості в індивідуальному професійному профілі. Змістом науково-методичного супроводу є надання допомоги і підтримки вчителям щодо пошуку, вибору,

проєкції, реалізації, оцінки та корекції власної діяльності у рамках виконання професійних завдань (Папач, 2019). У сучасних умовах науково-методичний супровід передбачає підготовку вчителів до впровадження нових державних освітніх стандартів, оновлених навчальних програм, підручників; сприяння їх участі у всеукраїнських і міжнародних проєктах, програмах, виставках; допомогу у використанні нових педагогічних технологій, методик, форм навчання дітей із метою підвищення якості освіти; організацію роботи з обдарованою молоддю; здійснення інклюзивного навчання; організацію профільного навчання в старшій школі; здійснення експертизи навчальних програм і підручників; проведення моніторингових досліджень, організацію та проведення ЗНО; залучення до участі у професійних конкурсах; допомогу в реалізації нової моделі виховної роботи (Мельник, 2018).

Останніми роками науково-методичний супровід сфокусований на допомогу вчителям, керівникам закладів загальної середньої освіти, працівникам центрів професійного розвитку педагогічних працівників у впровадженні Концепції державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», що має на меті докорінну та системну реформу загальної середньої освіти за такими напрямками: ухвалення нових державних стандартів загальної середньої освіти, розроблених з урахуванням компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості; запровадження нового принципу педагогіки партнерства, що ґрунтується на співпраці учня, вчителя і батьків; підвищення мотивації вчителя шляхом підвищення рівня його оплати праці, надання академічної свободи та стимулювання до професійного зростання; запровадження принципу дитиноцентризму (орієнтація на потреби учня); удосконалення процесу виховання; створення нової структури школи, що дасть змогу засвоїти новий зміст освіти і набути ключових компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості; децентралізація та ефективне управління загальною середньою освітою, що сприятиме реальній автономії школи; справедливий розподіл публічних коштів, що сприятиме рівному доступу усіх дітей до якісної освіти; створення сучасного освітнього середовища, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, вчителів і батьків; створення необхідних умов для навчання учнів безпосередньо за місцем їх проживання, зокрема у сільській місцевості, або забезпечення

регулярного підвезення до шкіл (*Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, 2016*). Визначені напрями окреслюють новий рівень очікувань держави і суспільства від сучасної української школи, зумовлюють постановку нових завдань у професійній діяльності педагогічних працівників, появу нових умов її виконання. Відтак, порушується питання про посилення ролі науково-методичного супроводу на етапі освітніх трансформацій, адже саме цей вид діяльності дозволяє знімати протиріччя і складності у професійній роботі педагога, які виникають об'єктивно в умовах викликів і змін.

Цінність науково-методичного супроводу визначається його функціями, які породжують процеси, особливо затребувані в професійному педагогічному середовищі на етапі реформування освіти. Серед таких функцій виокремлюють наступні:

- *навчальна*, орієнтована на поглиблення знань і розвиток навичок фахівців у системі безперервної освіти, необхідних для вдосконалення їх професійної діяльності;
- *консультаційна*, що передбачає надання допомоги педагогу з приводу конкретної проблеми через вказівку на можливі способи її вирішення або актуалізацію додаткових здібностей фахівця;
- *діагностична*, спрямована на виявлення проблемних точок у діяльності вчителя;
- *психотерапевтична*, яка допомагає педагогу в подоланні різного виду труднощів і бар'єрів, що перешкоджають успішному здійсненню професійно-освітньої діяльності;
- *корекційна*, що спрямована на зміну реалізованої фахівцем моделі практичної діяльності та виправлення допущених професійних помилок;
- *адаптаційна функція*, що забезпечує узгодження очікувань і можливостей працівника з вимогами професійного середовища і змінами в умовах трудової діяльності;
- *інформаційна*, що сприяє наданню педагогам необхідної інформації щодо основних напрямів розвитку освіти, програм, нових педагогічних технологій;
- *проектна*, що пов'язана з навчанням учителя експертизі навчально-методичних матеріалів, освітніх технологій та їх адаптації до своєї діяльності;
- *спрямувальна*, що сприяє встановленню більш сучасних

відносин між суб'єктами освітнього процесу;

- *узагальнювальна*, що передбачає виявлення, вивчення й оцінювання результативності інноваційного педагогічного досвіду в освіті, його узагальнення і поширення, створення системи стимулювання творчої ініціативи професійного зростання педагогів;
- *видавнича*, що передбачає здійснення редакційно-видавничої діяльності, її зміст спрямовано на професійне зростання вчителів;
- *дослідницька*, яка полягає в організації спільної роботи з науково-дослідними лабораторіями та закладами вищої освіти у проведенні дослідно-експериментальної діяльності, наданні підтримки педагогам і керівникам в інноваційній діяльності, організації й проведенні проєктів та експериментів. (Чернікова, 2013).

Важливість науково-методичного супроводу для просування освітніх інновацій, координації їх впровадження на регіональному рівні неодноразово підкреслювалась дослідниками (Ніколаєску, 2016; Папач, 2019; Сидоренко, 2016; Чернишов, Чернікова, 2013; Чернікова, 2013). Значущість науково-методичного супроводу для інноваційного процесу в сфері освіти підтверджується також тим фактом, що саме регіональні заклади післядипломної педагогічної освіти, які інституційно виконують завдання науково-методичного супроводу, утворили інфраструктуру впровадження реформи освіти. Як зазначає Г. Шамота, для того, щоб інновації стали невід'ємною частиною життя в Україні, потрібно не лише знати необхідність впровадження конкретних інновацій, а і створення систем впровадження цих інновацій по всій Україні та постійний пошук інновацій (Шамота, 2011). Отже, інституціоналізація інноваційного процесу є одним з чинників подальшого розповсюдження освітніх інновацій (дифузії), їх дієвого використання у повсякденній діяльності педагогів, перетворення задуму реформи у реальність шкільного життя. Визначення координат подальшого удосконалення науково-методичного супроводу на етапі дифузії інновацій потребує звернення до наукового аналізу зазначеного феномену, виокремлення провідних закономірностей процесу поширення нововведень.

Теоретичні засади дослідження дифузії інновацій (diffusion of innovation) сформувались, передусім, в царині економіки та соціології. Вагомий внесок у становлення теорії дифузії інновацій зробили такі вчені, як: Г. Тард (закони наслідування), Г. Зіммель («ефект просочування»), Н. Гросс, Б. Раян (комунікація шанувальників нових продуктів), Т. Хагерstrand (просторова дифузія

як процес впровадження інновацій) (Середюк, 2019).

Однією з найбільш відомих є теорія дифузії інновацій Е. Роджерса. Під дифузією він розуміє процес, під час якого інновація з плином часу через певні канали поширюється серед членів соціальної системи. При цьому автор розглядає дифузю як особливий тип комунікації, в якому передаване повідомлення стосується нової ідеї. Коли нові ідеї винаходять, поширюють і приймають чи відкидають, відбувається соціальна зміна, тобто зміни у структурі й функціях соціальної системи. Аналіз дифузії Е. Роджерс пропонує здійснювати на основі вивчення чотирьох елементів: інновація, канали комунікації, час, соціальна система (Роджерс, 2009). Фактично, кожен з названих елементів визначає процесуальні та результативні показники впровадження інновацій. Їх урахування дає можливість прогнозувати хід та наслідки інноваційного процесу, скеровувати його перебіг, коригувати відповідно до бажаного результату.

Ключовим моментом дифузії є приймання рішення щодо інновації. За Е.Роджерсом, це не одномоментний акт, а процес, який охоплює кілька етапів:

1. *Знання* настає тоді, коли індивід дізнається про існування інновації та формує певне уявлення про те, як вона діє.

2. *Переконання* має місце тоді, коли індивід сформував схвальне чи несхвальне ставлення до інновації.

3. *Рішення* настає тоді, коли індивід здійснює дії, які приводять до прийняття або відхилення інновації.

4. *Проведення* настає тоді, коли індивід починає застосовувати інновацію.

5. *Підтвердження* має місце тоді, коли індивід шукає підкріплення вже прийнятого рішення щодо інновації, від якого він, однак, може відмовитися, якщо отримає суперечливі відгуки про інновацію (Роджерс, 2009).

У науковій літературі значну увагу приділено питанню вивчення чинників, які сприяють привабливості інновації і прийняттю рішення про її використання (Середюк, 2018). Розглядаються також чинники, які зумовлюють перебіг всього інноваційного процесу. Так, С. Яголковський називає у якості зовнішніх чинників наступні умови: поява нових запитів та змін кон'юнктури ринку; ресурсне стимулювання або обмеження інноваційної активності; політичні, соціальні, економічні пріоритети; актуальні вимоги технологічного розвитку. Внутрішні чинники, що

впливають на розвиток та поширення інновацій, породжуються логікою самого інноваційного процесу. В цьому аспекті важливою є «зрілість» інноваційного процесу; наявність виражених протиріч, конфліктів і проблемних областей; системність інноваційного процесу; налагодженість і чіткість функціонування технологічних складових інноваційного процесу, що забезпечують його безперервний перебіг (Яголковский, 2010). Виокремлення дієвих чинників розгортання інноваційного процесу дозволяє цілеспрямовано здійснювати підтримку та супровід дифузії інновацій та моделювання соціальних змін.

Оцінка успіху впровадження інновацій також потребує урахування виду дифузії інновацій. Середюк Т. розглядає три основні види процесу: 1) некомерційний трансфер (донор-реципієнт); 2) комерційний трансфер (продавець-покупець); 3) вільна дифузія або спілловер (новатор-імітатор). Це дозволяє визначати потенційні інтереси сторін і розглядати механізм дифузії, включаючи інститути, процедури, організаційні моделі, які формують порядок дифузії інновацій, а також визначають спосіб дії сторін (Середюк, 2019).

Втім, визначальним у перебігу дифузії інновації є суб'єктивне ставлення до нововведення. У широкому тлумаченні, дифузія інновацій – це процес адаптації нововведень різними людьми, залежно від їх схильності до сприйняття нового продукту (Zhang, Xia, Ning, Bekele, Bai, Su, Wang, 2016). І тут можна говорити про роль інноваційності як здібностей суб'єкта інноваційної діяльності сприймати, оцінювати та впроваджувати нові ідеї та технології, тобто продуктивно взаємодіяти з новаціями на різних етапах їх життєвого циклу (Яголковский, 2010). Інноваційність можна розглядати також і як самостійну психологічну властивість, що має своє значення у системі відносин людини зі світом (зовнішнім і внутрішнім). Вона виявляється не лише в узькому, прикладному аспекті, а й в широкому – як здатність приймати новизну, мінливість і складність світу, стійка схильність до оновлення, що сприяє створенню суб'єктом нових конструктивних стратегій поведінки, діяльності та вияву перетворювальної активності.

Інноваційність як властивість розкриває свою сутність через здатність особистості до занурення у потік зовнішнього світу, де породжується новизна; перенесення її змісту, вираженого у певних ідеях, у внутрішній план; трансформації у власний задум потенційно корисного перетворення; реалізації відповідних дій та створення умов

для підтримки інновації. Складний ланцюг процесів, що розгортаються в просторі інноваційності, можна позначити таким чином: зміни, протиріччя у середовищі (новизна) – внутрішні зміни (переробка інформації, прийняття рішення) – конструктивні зміни середовища (впровадження інноваційної розробки) (Кузнєцова, 2016).

Разом з тим у конкретних умовах впровадження інновацій важливою є не тільки схильність особистості до сприйняття новизни, а й відповідність інновації потребам людини, поглядам і переконанням (Hassinger, 1959).

Таким чином, організація науково-методичного супроводу в умовах дифузії освітніх інновацій має бути спрямована на розвиток інноваційності як властивості особистості учасників супроводу, формування мотиваційної основи впровадження запропонованих нововведень. Важливим є цілеспрямоване моделювання процесу дифузії, урахуваючи його основні складові (інновація, канали комунікації, час, соціальна система), чинники, вид процесу і закономірності перебігу. Фокус уваги у науково-методичному супроводі за логікою процесу дифузії інновацій має бути зосереджений на етапі прийняття рішення щодо освітньої інновації, що потребує відповідного змістового наповнення комунікації з педагогом, проведення роботи з навчання, розвитку, рефлексії, мотивації, ресурсної підтримки, супервізії, діагностики, моніторингу тощо. Саме такі позиції стали основою діяльності науково-методичної лабораторії початкової освіти, кафедри дошкільної і початкової освіти Одеської академії неперервної освіти щодо організації науково-методичного супроводу впровадження інновацій у сфері початкової освіти в Одеському регіоні.

### **Регіональний досвід упровадження Нової української школи: початкова ланка**

Одним з напрямів реформування шкільної освіти є осучаснення змісту освіти, розробка й апробація нових стандартів, підготовка вчителів до їх реалізації. З 2017 року в Одеській області організовано процес впровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти, що передбачав:

- проведення експерименту всеукраїнського та регіонального рівнів «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення початкової освіти в умовах реалізації нового Державного стандарту початкової загальної освіти»;

- відбір та навчання педагогів-тренерів для підготовки вчителів початкових класів до впровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти;
- підвищення кваліфікації вчителів початкових класів;
- відбір та навчання педагогів-супервізорів, які здійснюють професійну допомогу та підтримку вчителів початкових класів;
- проведення моніторингу впровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти в Одеській області;
- емпіричне дослідження інноваційності педагогів, її специфіки і чинників, активізація інноваційного потенціалу педагогічних працівників на етапі впровадження інновацій в умовах неперервної освіти;
- підготовку майбутніх вчителів початкових класів до впровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти в педагогічних коледжах Одеської області в межах експерименту всеукраїнського рівня за темою «Навчально-методичне забезпечення підготовки вчителів в умовах реформування освітньої галузі у 2017-2022 роках».

Надалі представлено короткий опис змісту і результатів діяльності Одеської академії неперервної освіти за вказаними напрямками, головних аспектів реалізації науково-методичного супроводу впровадження освітніх інновацій і розвитку Нової української школи в початкових класах закладів загальної середньої освіти в Одеському регіоні, здійсненого кафедрою дошкільної і початкової освіти, науково-методичною лабораторією початкової освіти.

*Науково-методичний супровід всеукраїнського експерименту  
«Розроблення і впровадження навчально-методичного  
забезпечення початкової освіти в умовах реалізації нового  
Державного стандарту початкової загальної освіти»*

Початок реформи шкільної освіти – пілотний експеримент з апробації нового змісту початкової освіти, нового навчального плану і підходів, спрямованих на реалізацію Концепції «Нова українська школа».

Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 13.07.2017 № 1028 «Про проведення всеукраїнського експерименту на базі загальноосвітніх навчальних закладів» в Одеській області визначено 4 заклади як бази експерименту всеукраїнського рівня:



Таїровська загальноосвітня школа I-III ступенів Овідіопольського району Одеської області, Одеська загальноосвітня школа №26 I-III ступенів Одеської міської ради Одеської області, НВК «Балтська ЗОШ I-III ступенів №1 ім. О. Гончара-ліцей» Балтської міської ради Одеської області, Шабський навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа I-III ступенів – гімназія» Білгород-Дністровської районної ради Одеської області. Крім того, відповідно до наказів Департаменту освіти і науки Одеської обласної державної адміністрації від 18 липня 2017 року № 257 /ОД та від 06 вересня 2017 року №295/ОД визначено 3 заклади для проведення експерименту на регіональному рівні: Великодальницький навчально-виховний комплекс «Школа-гімназія» Біляївського району Одеської області, НВК «Балтська загальноосвітня школа I-III ступенів №2 – гімназія» Балтської міської ради Одеської області, Нерубайський НВК «школа-гімназія» Біляївського району Одеської області.

На регіональні заклади післядипломної педагогічної освіти відповідно до наказу було покладено завдання забезпечити науково-методичний супровід педагогічних колективів загальноосвітніх навчальних закладів, які включені до всеукраїнського експерименту. Відповідно до цього Одеським обласним інститутом удосконалення вчителів (з 2018 – Одеською академією неперервної освіти) було розроблено план заходів щодо забезпечення підтримки та створення належних умов для роботи загальноосвітніх навчальних закладів – учасників експерименту та організовано системну роботу з реалізації поставленого завдання.

Основними складовими цієї роботи стали:

- підготовка тренерів та проведення навчання вчителів пілотних шкіл, що передбачало їх ознайомлення з теоретичними засадами Концепції «Нова українська школа» і опрацювання нових підходів до організації освітнього процесу в початковій школі;
- організація в ході експерименту підвищення кваліфікації (тренінги, семінари-практикуми) педагогів, спрямоване на оволодіння фахівцями технології розвитку критичного мислення, практик ігрового та діяльнісного підходів, методик інтегрованого навчання;
- проведення наставницьких зустрічей з вчителями початкових класів, заступниками директорів пілотних шкіл, на яких розглядалися найбільш складні питання впровадження інтегрованого навчання, формування оцінювання, розвитку ключових та

предметних компетентностей учнів, роботи в умовах дистанційного навчання;

- участь вчителів пілотних класів у роботі Школи тренера НУШ, що передбачало як розвиток їх тренерських навичок, опрацювання прийомів роботи з дорослими, так і ознайомлення всіх тренерів, які здійснювали підвищення кваліфікації вчителів початкових класів, з ключовими питаннями впровадження всеукраїнського експерименту;

- організація заходів науково-практичного та навчально-методичного характеру за участю вчителів – пілотників: всеукраїнська науково-практична конференція «Педагогічна наука у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку» (2019-2021 р.р.), обласна конференція «Нове покоління вчителів для Нової української школи: досвід реалізації та перспективи проекту» (2019 р.) та Всеукраїнська науково-практична конференція «Нове покоління вчителів для української школи: виклики і досягнення» (2021 р.), обласна конференція «Траєкторії зростання професійної спільноти НУШ» (2021 р.), всеукраїнський форум «Креативні вчителі: стратегії успіху» (2019-2021 р.р.); в межах такого форуму у 2020 році було проведено діалог-сесію «НУШ в дії : з досвіду пілотування» для вчителів пілотних шкіл Одеської та Вінницької областей;

- залучення пілотних закладів освіти до участі у проекті «Нове покоління вчителів для української школи» та експерименті всеукраїнського рівня «Навчально-методичне забезпечення підготовки вчителів в умовах реформування освітньої галузі у 2017-2022 роках»; пілотні школи стали базовими для проведення педагогічної практики студентів педагогічних коледжів, що сприяло реалізації регіональної політики з підготовки педагогічних кадрів, здатних до впровадження освітніх змін;

- спостереження за практикою педагогів – учасників пілотного експерименту, аналіз помилок та надання методичної допомоги у вирішенні проблемних питань впровадження нового Державного стандарту початковоїзагальної середньої освіти;

- супервізія, організація роботи інтервізійної групи вчителів пілотних шкіл Одеського регіону, що надало їм можливість побачити, зрозуміти і проаналізувати свої професійні дії та поведінку, власні професійні помилки і корегувати їх, виявити спільні проблеми та намітити шляхи їх подолання;

- ресурсні зустрічі, психологічна підтримка вчителів, навчання

прийомів подолання стресу, профілактики емоційного вигорання, проведення психорозвивальних заходів з актуалізації мотивації досягнень, розвитку рефлексії, впевненості у собі;

- моніторинг стану організації і результатів експерименту (опитування батьків учнів пілотних класів, вчителів, адміністрації, відвідування уроків, проведення порівняльних досліджень);
- координація впровадження експерименту, підготовка аналітичних матеріалів та звітів за запитом органів влади;
- інформування громадськості та педагогічної спільноти про особливості освітнього процесу в експериментальних класах, висвітлення ходу експерименту в засобах масової інформації (телебачення, інтернет – ресурс, веб-сайтах закладів освіти, відділів освіти, Одеської академії неперервної освіти), на курсах підвищення кваліфікації для вчителів початкових класів та уміжкурсний період в межах проведення майстер-класів, тренінгів та семінарів.

Про успішне завершення експерименту в початковій школі свідчать результати моніторингу з вивчення деяких результативних показників навчання дітей у початковій школі в умовах пілотного експерименту та особливостей професійного розвитку вчителів початкових класів пілотних шкіл. За даними опитування батьків випускників 4-х класів пілотних шкіл, діти з радістю відвідували школу, у них залишилися позитивні враження, навчатися було цікаво. Абсолютна більшість батьків відмічають, що навчання у школі сприяло становленню таких якостей їх дитини, як відповідальність, комунікабельність, впевненість у собі, організованість й ініціативність, самостійність і допитливість. 92 % опитуваних батьків відмічають, що навчання у початковій школі для дитини було комфортним і відповідало її індивідуальним потребам і інтересам. Найбільш важливими результатами навчання, на думку батьків, є отримання якісної освіти – 76,3%, отримання дитиною задоволення від процесу навчання – 55,3%, розвиток талантів і здібностей дитини – 50%, збереження здоров'я та безпека шкільного простору – 31,6%. На думку батьків учнів пілотних класів, освітній процес у початковій школі відповідав потребам дітей молодшого шкільного віку – 57,9%, дозволив зберегти бажання дитини ходити до школи та розвивати стійку мотивацію до навчання – 47,4%, був адаптований до індивідуально-психологічних особливостей учнів – 39,5, дозволив розвивати впевненість дитини у власних силах в більш комфортній атмосфері – 36,8%. В результаті батьки засвідчують, що найбільш

впевнено дитина виявляє такі наскрізні вміння: розв'язання проблем, критично мислити, ставити запитання, висловлювати незалежну думку, пошук креативних рішень, вдумливе читання, ефективне спілкування, налагодження стосунків, пошукова активність, дослідницька поведінка, розуміння себе, формулювання суджень про себе, рефлексія.

Про зрушення у професійній свідомості, майстерності вчителів – учасників експерименту свідчать результати самооцінювання та дані спостереження і бесід. Більшість вчителів вказує на розвиток за час пілотного експерименту таких компетентностей: здатність до організації виховного процесу, який ґрунтується на загальнолюдських, культурних та громадянських цінностях (100%); здатність до формування та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти (100%); здатність застосовувати та інтегрувати знання з усіх освітніх галузей, визначених Державним Стандартом початкової освіти, під час освітнього процесу (80%). Найбільш глибокі зміни відбулись за такими критеріями: знає як добирати завдання, враховуючи інтеграцію освітніх галузей; знає і усвідомлює необхідність створення портфоліо кожного учня; знає як використовувати інформаційні, інфомедійні та цифрові технології, використовує їх в освітньому процесі; володіє інформацією про чинники ризику насильства (булінгу / цькування) щодо дитини та знає послідовність дій у випадку його виявлення; знає нормативні вимоги та методичні рекомендації щодо оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти.

У цілому, слід зазначити успішне завершення всеукраїнського експерименту «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення початкової освіти в умовах реалізації нового Державного стандарту початкової освіти» в закладах загальної середньої освіти Одеської області і готовність педагогічних колективів та адміністрації пілотних шкіл до продовження участі у інноваційному освітньому проєкті всеукраїнського рівня «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення для закладів загальної середньої освіти в умовах реалізації Державного стандарту базової середньої освіти».

*Реалізація регіональної програми підвищення кваліфікації учителів  
початкових класів за темою*

*«Особливості організації освітнього процесу в умовах упровадження  
нового Державного стандарту початкової загальної освіти»*

У процесі впровадження Концепції «Нова українська школа» в Одеській області було сплановано та проведено ряд заходів з підготовки вчителів до роботи за новим Державним стандартом.

Першим кроком стало навчання регіональних педагогів-тренерів з кожного району області та м. Одеса (січень 2018 року, березень 2019 року). Підготовку регіональних педагогів-тренерів проводили тренери: Л. Задорожна, О. Левчишена, Р. Белоусова, Н. Кравець, А. Лєскова, М. Гриньова, Н. Заварова, Ю. Колесниченко, Н. Шапірова. Всього навчання пройшли 124 педагоги, які за наказом Міністерства освіти і науки України від 25 червня 2019 р. № 890, визначені як тренери Нової української школи.

Отримавши певний багаж знань, навичок, практичні матеріали, регіональні тренери за затвердженими графіками на базі визначених навчальних закладів за Регіональною програмою «Особливості організації освітнього процесу в умовах упровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти», складеною відповідно до Типової освітньої програми (наказ Міністерства освіти і науки України від 15 січня 2018 р. №36) впродовж 2018-2019 р.р. провели навчання більше 5500 вчителів початкових класів Одеської області.

Тренерами Одеської академії неперервної освіти напередодні кожної очної сесії проводились настановчі навчальні семінари для педагогів-тренерів регіону, було започатковано роботу Школи педагога-тренера НУШ. Під час навчання тренери знайомились з методами роботи для формування ключових компетентностей: громадянської, підприємницької, здоров'язберезувальної, цифрової, соціально-комунікативної тощо; були учасниками майстер – класів: «Критичн мислення», «Кооперативне навчання», «Арт-технології», опановували прийоми тренерської роботи з педагогами, закономірності навчання дорослих. Побудована система роботи з навчання, методичного супроводу педагогів-тренерів, організація професійної комунікації і командної роботи дозволили академії успішно виконати завдання з підвищення кваліфікації вчителів початкових класів і підготовки до старту Нової української школи в школах Одещини.

У 2018-2019 рр. кафедрою дошкільної і початкової освіти також підготовлено 88 педагогів-супервізорів для роботи з вчителями початкових класів. Супервізорами стали співробітники Одеської академії неперервної освіти, викладачі педагогічних коледжів, методисти районних і міських методичних кабінетів, вчителі початкових класів, директори, заступники директорів закладів загальної середньої освіти Одеської області. Програма навчання передбачала проведення наступних модулів: «Супервізія в педагогічній практиці», «Особистість та навички супервізора», «Робочий процес супервізії», «Інсталяція роботи супервізора». Крім того, для педагогів-супервізорів Одеської області з 2019 року до теперішнього часу проводяться сесії з професійного розвитку за програмою, яка охоплює два блоки: методичний і психологічний. На сесіях обговорюються методичні аспекти організації освітнього процесу в початковій школі; відпрацьовуються навички спостереження за практичною діяльністю педагога, активного слухання й нейтральності, вміння давати конструктивний зворотний зв'язок, здійснювати процесуальне професійне консультування; аналізуються питання мотивації допомоги та рефлексії власної позиції супервізора; відбувається аналіз труднощів і бар'єрів у роботі супервізора

Яскравою подією, яка засвідчує розвиток міцних зв'язків академії з педагогами-тренерами, педагогами-супервізорами, стала обласна конференція «Траєкторії зростання професійної спільноти НУШ» (30 березня 2021 року), де фахівці змогли представити рефлексії набутого досвіду, обговорити перспективи розвитку професійної спільноти Нової української школи, пошуку шляхів зміцнення лідерства й активізації у професійному вчительському середовищі.

Важливим напрямком роботи із підвищення кваліфікації вчителів початкових класів і підтримки впровадження сучасних підходів в роботу вчителів НУШ стала співпраця Одеської академії неперервної освіти з The LEGO Foundation (Королівство Данія) в межах проєкту з розробки методичного забезпечення спецкурсу «Навчання через гру», що має запроваджуватися у закладах вищої та післядипломної освіти відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 26 грудня 2018 року №1454. В 2019 році розроблено та впроваджено на базі Одеської академії неперервної освіти названий спецкурс. Початку роботи передувало навчання

викладачів академії, яке було проведено командою тренерів The LEGO Foundation О. Ромою, О. Шуляк, О. Черевичною. Апробований на базі Одеської академії неперервної освіти спецкурс став основою програми підготовки play-тренерів, які, в свою чергу, провели підвищення кваліфікації всіх вчителів початкових класів Одеської області з реалізації діяльнісного і ігрового підходу. Завдячуючи впровадженню спецкурсу «Навчання через гру» в Одеській академії неперервної освіти вчителі початкових класів Одеської області удосконалили свої компетентності з впровадження діяльнісного та ігрового підходу як важливої складової НУШ, отримали сучасний методичний інструментарій. Свідченням прогресу в опануванні цих підходів стала активна участь вчителів початкових класів Одеської області у Всеукраїнській онлайн-естафеті «Діяльнісний підхід: як це зробили ми» (2020 рік), де був наочно представлений досвід роботи, цікаві ідеї, методичні знахідки, креативні рішення.

Набутий досвід роботи з вчителями під час тренінгів, вивчення їх запитів, визначення проблемних питань впровадження Нової української школи стали основою корегування освітнього процесу на курсах підвищення кваліфікації вчителів початкової школи в Одеській академії неперервної освіти. Так, популярними і затребуваними у вчителів курсами підвищення кваліфікації є: «Особливості викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі», «Педагогічні технології – «musthave» дидактичної шафи вчителя», «Формувальне оцінювання у початковій школі», «Особливості викладання інтегрованого курсу «Українська мова», «Інноваційні технології у методиці навчання читання у початковій школі», «Ігрові технології у роботі вихователя групи продовженого дня», «Основи робототехніки LEGO Wedo 2.0 у початковій школі», «Формування математичної компетентності учнів початкової школи», «Softskills для педагога: розвиваємо гнучкі навички», «Освітні блоги: інструменти створення та технології використання у роботі вчителя», «Цифрові інструменти в освітньому процесі початкової школи», «Використання сервісу LearningApps у початковій школі», «Навчання черезгру».

З метою підтримки, активізації та актуалізації, відпрацювання практичних навичок, закріплення та розвитку ключових і предметних компетентностей вчителів початкової школи в міжкурсний період також проводяться численні методичні заходи: форум для вчителів початкових класів «Креативні вчителі: стратегії успіху»; літня

школа для вчителів 1-го класів «НУШ: маршрути змін»; круглий стіл «Інноваційність педагога – ключ до освітніх змін»; творча група «Lesson Study в практиці початкової школи»; методична кав'ярня «Партнерство&Творчість», тренінги, семінари, майстер-класи, сесії професійного розвитку тощо. На таких зустрічах вчителі презентують свій досвід, обмінюються з колегами здобутками з актуальних питань впровадження нового Державного стандарту, опановують нові технології організації освітнього процесу.

Результативність проведеного підвищення кваліфікації вчителів засвідчують дані моніторингу, який систематично проводиться науково-методичною лабораторією початкової освіти з метою вивчення організаційно-методичних та психоемоційних характеристик впровадження Концепції «Нова українська школа» в початкових класах шкіл Одеської області. У період 2018-2019 н.р. було проведено три зрізи дослідження, що, у цілому, показало на той час зацікавленість більшості вчителів Одеського регіону у впровадженні освітніх змін, ґрунтовне розуміння сутності освітніх інновацій, схвальне ставлення до них, проте обережне їх апробування. Так, вчителі активно використовують в організації освітнього процесу такі практики Нової української школи: зона досліджень – 73,09%, ранкові зустрічі – 56,85%, прийоми розвитку критичного мислення – 59,49%, індивідуальна робота – 49,64%, облаштування навчальних осередків – 44,46% інтеграція навчального змісту – 39,7% робота з LEGO – 39,2%, використання мультимедійного обладнання – 36,04%. В листопаді 2020 року було проведено черговий етап моніторингу серед вчителів 3-х класів та батьків учнів з метою визначення проміжних результатів впровадження НУШ, ставлення до особливостей організації освітнього процесу у першому адаптаційно-ігровому циклі початкової школи та підготовки до другого, предметно-інтегрованого циклу. Докладно дані моніторингу представлено на сайті Одеської академії неперервної освіти.

Процес впровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти триває. За даними моніторингу, новий зміст, підходи, методики та технології навчання в початковій школі здебільшого сприймаються схвально вчителями і батьками учнів. Більшість відомостей підтверджує позитивні зміни у організації освітнього процесу в початковій школі, відбувається також і трансформація педагогічної спільноти у напрямку зростання запиту на постійний



професійний саморозвиток і неперервну освіту. Втім, вчителі стикаються з труднощами та проблемами методичного, психологічного, організаційного характеру. Потребують більш ґрунтовного опрацювання питання розвитку компетентностей учнів, інтеграції змісту освітніх галузей, системного навчання використанню новітніх педагогічних технологій, є труднощі сприйняття і впровадження нових підходів до оцінювання результатів навчання учнів, реалізації інклюзивної освіти. Посилення потребує робота з батьками на засадах педагогіки партнерства, запровадження нових форм взаємодії і взаємної підтримки. Нагальною потребою є просвітництво батьків, підвищення їх обізнаності щодо питань розвитку особистості дитини, переосмислення ролі батьків й їх участі у освітньому процесі початкової школи.

На сьогодні значною проблемою є робота в умовах карантину; впровадження особистісно орієнтованого, компетентнісного, інтерактивного, діяльнісного підходів в умовах обмежень і соціального дистанціювання.

Узагальнення даних про хід й результати підвищення кваліфікації, подальша розробка методичних підходів до організації освіти дорослих в умовах впровадження освітніх інновацій, відслідковування змін, які відбуваються в професійному розвитку педагогів в процесі впровадження інновацій, осмислення характеру інноваційного процесу в сучасній школі знаходять своє місце у науково-дослідній роботі кафедри дошкільної і початкової освіти Одеської академії неперервної освіти за темою «Розвиток інноваційності педагога дошкільної та початкової освіти в умовах впровадження освітніх змін». У численних публікаціях викладачів та методистів кафедри дошкільної і початкової освіти в фахових виданнях, збірниках наукових статей, матеріалах міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференцій представлено результати емпіричного дослідження інноваційності педагогів, її специфіки і чинників, впровадження шляхів активізації інноваційного потенціалу педагогічних працівників на етапі впровадження інновацій в умовах неперервної освіти (Гаєвець, 2020; Гарачук, 2021; Кіншева, 2021; Килівник, 2019; Кравець, 2019; Кравець, Хоменко 2020; Кузнєцова, 2019; Паламарчук, 2020; Пустовалова, 2021; Скрипник, 2019; Трофименко, 2021; Трунова, 2019; Нечитайло, 2019; Харченко, 2019; Чумаченко, 2019; Шапірова, Ятвецька, 2019; Шевченко, 2021; Podufalov, 2020). У цілому, за даними моніторингу та

емпіричного дослідження відзначається достатній рівень готовності вчителів початкових класів до впровадження освітніх змін та нових технологій і форм роботи, їхня підтримка реалізації Концепції «Нова українська школа», налаштованість на підвищення професійного рівня і оволодіння запропонованими інноваціями.

*Проведення експерименту Всеукраїнського рівня  
«Навчально-методичне забезпечення підготовки вчителів в умовах  
реформування освітньої галузі у 2017-2022 рр.»*

Одним з шляхів реалізації державної і регіональної освітньої політики в Одеській області є проєкт «Нове покоління вчителів для Нової української школи», започаткований ще в 2017 році на першому етапі реформи. Успішний розвиток проєкту дав можливість консолідувати зусилля колективів Одеської академії неперервної освіти та трьох педагогічних коледжів Одеської області: КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж», КЗ «Білгород-Дністровський педагогічний фаховий коледж», КЗ «Одеський педагогічний фаховий коледж» – у напрямку пошуку ефективних рішень проблеми підготовки вчителя початкових класів до роботи в умовах впровадження освітніх змін. Така співпраця стала основою запровадження експерименту всеукраїнського рівня за темою «Навчально-методичне забезпечення підготовки вчителів в умовах реформування освітньої галузі у 2017-2022 роках» відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 03 квітня 2018 р. №314 (науковий керівник експерименту – кандидат філософських наук, ректор КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» Л. Задорожна; наукові консультанти – доктор педагогічних наук, професор, перший заступник директора ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» Міністерства освіти і науки України Ю. Завалевський; доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН, директор Інституту проблем виховання НАПН України І. Бех; кандидат педагогічних наук, начальник відділу інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» Міністерства освіти і науки України С. Кириленко).

Концептуальні положення експерименту ґрунтуються на осмисленні процесу підготовки вчителя нової формації в процесі інноваційної діяльності, що є однією з важливих підсистем безперервної педагогічної освіти, яка забезпечує досягнення ним

найвищого ступеня педагогічної майстерності для вирішення завдань Нової української школи. Основною метою дослідно-експериментальної роботи є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка навчально-методичного забезпечення професійної підготовки вчителів в умовах реформування освітньої галузі засобами інноваційної діяльності.

Серед поставлених завдань дослідно-експериментальної роботи вагому частку складають ті аспекти, які пов'язані з навчанням викладачів педагогічних коледжів, моделюванням і створенням сучасного освітнього середовища закладу педагогічної освіти. У 2018-2019 рр. на базі Одеської академії неперервної освіти викладачі трьох педагогічних коледжів пройшли підготовку як педагогів-тренерів, педагогів-супервізорів. Отримані знання дозволили підвищити рівень методичної грамотності викладачів коледжів, поглибити розуміння процесів реформування початкової освіти, оволодіти технологіями організації освітнього процесу в Новій українській школі, що позначається на якості підготовки майбутніх вчителів початкових класів.

Додатково викладачі трьох педагогічних коледжів пройшли підготовку з впровадження ігрових, діяльнісних підходів в межах співпраці з The LEGO Foundation, що дозволило широко впроваджувати нові знання в процес підготовки майбутніх вчителів початкових класів. Крім того, Балтський педагогічний коледж став учасником пілотного проєкту Міністерства освіти і науки України спільно з The LEGO Foundation щодо розроблення методичного забезпечення підготовки вчителів початкової школи та педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження ігрових та діяльнісних методів в освітньому процесі.

Учасники експерименту здійснили ґрунтовний аналіз сучасних моделей підготовки педагога до роботи в умовах інноваційного процесу, формування в нього готовності до інноваційної професійної діяльності. На основі створеної науково-методичної системи підготовки вчителів в умовах реформування освітньої галузі, формування конкурентоспроможності вчителя в процесі інноваційної діяльності, було визначено головні орієнтири для модифікації змісту педагогічної освіти майбутнього вчителя початкових класів. Результатом здійсненої дослідниками науково-теоретичної і науково-методичної роботи став розроблений комплекс навчально-методичного забезпечення підготовки вчителів початкових класів для

роботи в умовах впровадження реформи. У всіх трьох педагогічних коледжах Одеської області викладається експериментальний спецкурс «Нова українська школа», що містить такі складові: «Нова українська школа та сучасні педагогічні технології в початковій школі»; «Новий Державний стандарт початкової загальної освіти. Моделювання навчального процесу в Новій українській школі», тренінгово-практичний курс «Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа». Йде робота над розробкою й інших складових спецкурсу, котрі орієнтовані на оволодіння студентами сучасними педагогічними технологіями, викладачі формують та уточнюють зміст експериментального спецкурсу, опрацьовують методику його викладання. Спецкурс спрямований на підготовку студентів до педагогічної діяльності в умовах Нової української школи та формування вміння організувати освітній процес в початковій школі з використанням сучасних підходів. Крім того, викладачі – учасники творчої групи експерименту розробляють й проводять в своїх закладах додаткові семінари-практикуми, семінари-тренінги, майстер-класи та інші заходи. Важливо, що всі види робіт в межах даного експерименту передбачають запровадження інноваційних педагогічних технологій, інтерактивних форм навчання, що сприяють розвитку професійних компетентностей випускників та забезпечують їх готовність до здійснення освітнього процесу в сучасній початковій школі.

Результатом спільної діяльності викладачів педагогічних коледжів та Одеської академії неперервної освіти стала розробка науково-методичних матеріалів щодо здійснення підготовки вчителя початкових класів в умовах інноваційного процесу, методичних рекомендацій для студентів щодо запровадження під час переддипломної практики інтегрованого навчання, модельного планування, формувального оцінювання, організації ранкових зустрічей. Успішне проходження переддипломної практики засвідчують вчителі початкових класів та директори шкіл: практиканти показують глибокі знання, високу методичну підготовку, вміло й творчо використовують інноваційні технології у практичній діяльності.

Покрокова реалізація науково-методичної системи підготовки вчителів в умовах реформування освітньої галузі, впровадження навчально-методичного забезпечення підготовки вчителів для Нової

української школи стимулювало до розвитку нових форм співпраці як в педагогічних колективах коледжів, так і між закладами педагогічної фахової передвищої освіти і педагогічної післядипломної освіти. За роки впровадження експерименту проведено численні тренінги, робочі зустрічі, проблемно-цільові, науково-теоретичні та інформаційно-методичні семінари, круглі столи, наукові консультації, що створило умови для плідних професійних і наукових дискусій в межах вирішення спільних завдань. Така синергія забезпечує становлення цілісної системи неперервної освіти педагога, виводить на новий рівень якості процес підготовки педагогічних кадрів в Одеському регіоні.

Успішне продовження експерименту забезпечено єдністю вимог до оновленого змісту і форм підготовки вчителів початкових класів, здатних і готових до інноваційної професійної діяльності, науково-методичною обґрунтованістю системи підготовки педагогічних кадрів ретельністю експериментальної перевірки ефективності навчально-методичного забезпечення підготовки вчителів в умовах реформування освітньої галузі. Все це стало предметом обговорення фахівців на обласній конференції «Нове покоління вчителів для Нової української школи: досвід реалізації та перспективи проекту» (30 травня 2019 року) та Всеукраїнській науково-практичній конференції «Нове покоління вчителів для української школи: виклики і досягнення» (30 квітня 2021 року). Видані матеріали тези доповідей учасників конференції містять докладний опис проміжних результатів експериментальної роботи.

Системна робота, організована в межах проведення експерименту всеукраїнського рівня за темою «Навчально-методичне забезпечення підготовки вчителів в умовах реформування освітньої галузі у 2017-2022 роках» та регіонального проекту «Нове покоління вчителів для Нової української школи», вже дає відчутні результати. Випускники педагогічних коледжів, розпочавши практичну професійну діяльність в школах Одеської області, проявляють себе саме як фахівці, підготовлені для роботи в сучасному освітньому просторі, мотивовані до змін, до втілення ідей Концепції «Нова українська школа», до впровадження нових освітніх технологій. Щире, віддане і відповідальне ставлення молодих вчителів до своєї діяльності, зокрема, і професійна підготовка до використання запропонованих для сучасної школи нововведень, є стимулом для педагогічних колективів закладів освіти до суттєвого оновлення

підходів і дієвої підтримки інноваційного процесу.

Отже, науково-методичний супровід розвитку початкової освіти в Одеському регіоні в межах реалізації регіональної освітньої політики став суттєвою складовою підтримки й впровадження Концепції «Нова українська школа», вагомим чинником розгортання процесу дифузії освітніх інновацій.

### **Висновки**

Масове впровадження освітніх інновацій в закладах загальної середньої освіти потребує видозміни у змісті та функціях науково-методичного супроводу як системи роботи з надання професійної допомоги і підтримки вчителя. Саме науково-методичний супровід на етапі освітніх трансформацій дозволяє знімати протиріччя і складності у професійній роботі педагога, які виникають об'єктивно в умовах викликів і змін. Підтримка інноваційної діяльності педагогів, актуалізація розвитку інноваційності, консультування з проблем дифузії інновацій у сфері освіти, координація інноваційної діяльності навчальних закладів регіону в системі науково-методичного супроводу має займати самостійне місце і поряд з підвищенням рівня методичної грамотності стати запорукою неперервного професійного розвитку педагога, зростання його майстерності в умовах динамічних змін реальності, підвищення якості освіти й її наближення до запиту сучасності.

Процес поширення і широкого використання у практиці нових ідей і розробок в науці позначається як дифузія інновацій. Це явище має комунікаційну природу. Центральним елементом дифузії є приймання рішення щодо інновації, що є процесом і передбачає перебіг певних стадій: знання, переконання, рішення, проведення, підтвердження. Їх урахування і наповнення конкретно-професійним змістом в ході науково-методичного супроводу дозволяє перетворити процес впровадження освітніх інновацій в стаłe явище, яке з часом набуває ознак рутинізації а отже, призводить до дійсної модернізації і оновлення освіти.

Інституціоналізація інноваційного процесу є одним з чинників подальшого розповсюдження освітніх інновацій. Отже, нагальною є потреба створення та функціонування структур, які спеціально займаються супроводом впровадження інновацій. В професійно-педагогічному просторі цими структурами є на сьогодні заклади післядипломної педагогічної освіти.

В Одеській академії неперервної освіти в останні роки в процесі науково- методичного супроводу впровадження інновацій у сфері початкової освіти в Одеському регіоні склалась певна система роботи, яка скерована на реалізацію завдань державної і регіональної освітньої політики. Здійснені кроки довели свою ефективність як в аспекті суттєвих змін в початковій освіті, так і в контексті роботи з педагогічними кадрами. Все це створює надійний базис для подальшого поступу інноваційного процесу в початковій освіті, його посилення та поглиблення задля утвердження прогресивного розвитку сучасної української школи.

### Список використаних джерел

1. Гаєвець Я. С. Задачний матеріал у курсі математики Нової української школи. *Електронний збірник наукових праць ЗОІППО*. 2020. № 2 (39). URL: <https://drive.google.com/file/d/1bIECIEOeS2PGqGHjVdxRfOaLfm116uoX/view>.
2. Гарачук Т. В. Модернізація початкової освіти як сучасної педагогічної системи. *Baltija publishing: Scientific and pedagogical intertship «Pedagogy and psychology: productive interaction in the educational process»* (Wloclawek, Republic of Poland). 2021. p. 42-46.
3. Задорожна Л. К. Регіональна освітня політика в умовах розбудови Нової української школи. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку*: матеріали І всеукр. наук. - практ. конф. (м. Одеса, 21 травня 2019 р.). Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2019. С. 3-6.
4. Килівник О. В. Психолого-педагогічні умови становлення інформаційної культури вчителя початкових класів. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку*: матеріали всеукр. наук. - практ. конф. (м. Одеса, 21 травня 2019 р.). Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2019. С. 91-93.
5. Кінєшева А. Ю. Інтерактивні освітні онлайн-платформи як інструмент навчання через гру у початковій школі. *Електронний збірник наукових праць ЗОІППО*. 2021. № 1(43). URL : [https://www.zoippo.zp.ua/pages/el\\_gurnal/pages/vip43.html](https://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip43.html).
6. Кравець Н. Ю. Мотиваційна складова підготовки педагогів в умовах Нової української школи. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку*: матеріали І всеукр. наук. - практ. конф. (м. Одеса, 21 травня 2019 р.). Одеса :

видавець Букаєв В. В., 2019. С. 154-156.

7. Кравець Н. Ю., Хоменко О. А. Науково-методичний супровід вчителів пілотних шкіл в умовах Всеукраїнського експерименту. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку*: матеріали II всеукр. наук. - практик. конф. (м. Одеса, 14 травня 2020 р.) / за заг. ред. В.В.Ягоднікової. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2020. С.154-157.

8. Кузнецова О. В. Самозмінювання як ресурс інноваційності особистості. *Наука і освіта*. 2016. №5 /СХХХХVI. С.117-124.

9. Кузнецова О. В. Інноваційність як особистісний потенціал професійної компетентності педагога. *Професійна компетентність сучасного педагога: методологія, теорія, методика, практика* : монографія / Л. К.Задорожна, В. В. Ягоднікова, Г. М. Сагач та ін. / [за заг.ред. В. В. Ягоднікової]. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2019. С.55-70.

10. Мельник Н. А. Науково-методичний супровід професійної діяльності педагогічних працівників ЗЗСО в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа». *Імідж сучасного педагога*. 2018. 6 (183). С. 29–32.

11. Муромець В. Г. Науково-методичний супровід формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2012. Вип. 16. Кн.2. С.321-329.

12. Нечитайло І. І. Реалізація наступності дошкільної та початкової освіти як умова активізації сенсорного розвитку дитини. *Від творчого педагога до творчої дитини : гармонія партнерської взаємодії*: матеріали III всеукр. наук.- практик. конф. (м. Кам'янець-Подільський, 23-24 жовтня 2019 р.). С.287-291.

13. Ніколаєску І. О. Науково-методичний супровід професійно- педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Народна освіта*. 2016. Вип. №3 (30). URL : [http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=4189](http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4189).

14. Паламарчук І. В. Наступність дошкільної та початкової освіти: орієнтири для підвищення кваліфікації фахівців. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку* : матеріали II всеукр. наук.-практик. конф. (м. Одеса, 14 травня 2020 р.) / за заг. ред. В.В.Ягоднікової. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2020. С. 126-129.



15. Папач О. І. Науково-методичний супровід розвитку професійної компетентності вчителів в системі неперервної освіти. *Професійна компетентність сучасного педагога: методологія, теорія, методика, практика* : монографія / Задорожна Л.К., Ягоднікова В.В., Сагач Г.М. та ін., за заг. ред. В.В.Ягоднікової. Одеса : видавець Букаєв В. В., 2019. С. 258- 285.

16. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: Постанова Кабінету міністрів України № 988 від 14 грудня 2016 р. URL: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80>

17. Пустовалова С. В. Наступність дошкільної і початкової освіти як важливий пріоритет розвитку Нової української школи. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку* : матеріали III всеукр. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 14 травня 2021 р.) / за заг. ред. В. В. Ягоднікової. Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2021. С.271-274.

18. Роджерс Е. Дифузія інновацій / пер. с англ. Василя Старка. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2009. 591 с.

19. Середюк Т. Б. Сучасні модифікації теорії дифузії інновацій та шляхи їх реалізації на ринках високих технологій. *Економіка та держава*. 2018. № 12. С. 105–111.

20. Середюк Т. Б. Теоретичні основи дослідження та особливості дифузії інновацій у секторі ІКТ. *Економічний простір*. 2019. №148. С. 19-36.

21. Сидоренко В. В. Інноваційні напрями науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. *Інформаційний збірник для директора школи та завідуючого дитячим садком*. 2016. № 7-8(48). С. 22-29.

22. Скрипник В. В. Дистанційне навчання дорослих: проблеми та перспективи. *Цифрові технології в освітньому процесі закладів освіти*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. (м. Рівне, 2019 р.) / упоряд. Н. А. Басараба, А. А. Волосюк; [за ред. А. Черній, І. Ветрова]. Рівне : РОШПО, 2019. С.84-88.

23. Сорочан Т. М. Концепція науково-методичної робота в добу освітніх змін: традиції, інновації, перспективи розвитку. *Методист*. 2013. 2 (14). С. 7- 12. URL: [http://lib.iitta.gov.ua/703966/1/%D0%A1%D0%BE%D1%80%D0%BE%D1%87%D0%B0%D0%BD\\_6.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/703966/1/%D0%A1%D0%BE%D1%80%D0%BE%D1%87%D0%B0%D0%BD_6.pdf).

24. Трофименко О. А. Емоційне благополуччя педагогів як чинник толерантності до змін. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку*: матеріали III всеукр. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 14 травня 2021 р.) / за заг. ред. В. В. Ягоднікової. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2021. С. 152-155.
25. Трунова В. А. Система роботи з дитячою книгою в початковій школі : теорія і практика : монографія. К.: Педагогічна думка, 2019. 384 с.
26. Фролов П. Д. Ментальні виміри інноваційної культури: досвід емпіричних досліджень. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Серія Психологія. 2013. №114. С.190-194.
27. Харченко В. В. LEGO-технології як інструмент розвитку креативності педагогів в умовах післядипломної освіти. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку*: матеріали I всеукр. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 21.05.2019). Одеса : видавець Букаєв В. В., 2019. С. 135-137.
28. Чернишов О., Чернікова Л. Формування системи науково-методичного супроводу діяльності освітніх округів. *Рідна школа*. 2013. №7. С.8-13. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh\\_2013\\_7\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2013_7_4).
29. Чернікова Л. Науково-методичний супровід розвитку ІТ – компетентності вчителів. *Нова педагогічна думка*. 2013. №3. С.144-148.
30. Чумаченко А. М. Розвиток інформативної компетентності молодших школярів засобами кейс-технології. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку*: матеріали I всеукр. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 21 травня 2019 р.). Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2019. С. 185-187.
31. Шамота Г. М. Дифузія інновацій в Україні на сучасному етапі. *Проблеми і перспективи розвитку банківської системи в Україні*. Суми: УАБС НБУ, 2011. Вип. 31. С. 288-296.
32. Шапірова Н. П., Ятвецька Л. І. Діяльнісний підхід до розвитку професійної компетентності вчителів на курсах підвищення кваліфікації за очною формою навчання. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку*: матеріали I всеукр. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 21 травня 2019 р.). Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2019. С.137-140.
33. Шевченко Н. М. Сенсорна інтеграція як чинник розвитку

пізнавальної сфери дитини. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку*: матеріали III Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. (м. Одеса, 14 травня 2021 р.). Одеса : видавець Букаєв В. В., 2021. С.68-71.

34. Яголковский С. Р. Психология инноваций: подходы, модели, процессы : монография. Москва : НИУ ВШЭ, 2010. 272 с.

35. Hassinger, Edward (1959). «Stages in the Adoption Process». *Rural Sociology* 24: 52-53. RS (N).

36. Podufalov A. Formation of the culture of brain work of primary schoolchildren in the context of inclusive environment. *Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej, Częstochowa*, 2020, 38 (2020). 1-2. p. 181-193.

37. Zhang J., Xia F., Ning Z., Bekele T. M., Bai X., Su X., Wang J. A hybrid mechanism for innovation diffusion in social networks. *IEEE Access*. 2016. T. 4. p. 5408-5416.

## ПІСЛЯМОВА

У монографії розкриваються теоретичні, методичні та практичні аспекти проблеми впровадження освітніх змін у сучасній початковій школі. Представлено теоретичне узагальнення, визначені методичні орієнтири, надані практичні рекомендації щодо подальшого розвитку початкової освіти на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного підходів. Презентовано досвід педагогічної діяльності вчителів початкових класів, педагогічних колективів закладів загальної середньої, фахової передвищої, вищої та післядипломної педагогічної освіти Одеського регіону у різних вимірах впровадження Концепції «Нова українська школа»: проведення пілотного експерименту, зміни у організації освітнього процесу початкової школи, поширення інклюзивного навчання, організація підготовки майбутніх вчителів, підвищення кваліфікації працюючих вчителів початкових класів, здійснення науково-методичного супроводу освітніх трансформацій в початковій школі.

Разом з тим, монографія є не тільки науковою працею, а ще і свідченням масштабних процесів реформування освітньої сфери на всеукраїнському та регіональному рівнях, які втілені у життя в результаті об'єднання інтелектуальних, творчих зусиль багатьох професіоналів, відданих своїй справі представників науково-освітянської спільноти.

Основні події на шляху впровадження Концепції «Нова українська школа» у закладах загальної середньої освіти Одеської області (2017-2021 р.р.): 2017 рік – визначення пілотних ЗЗСО області та початок дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня з теми «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення початкової освіти в умовах реалізації нового Державного стандарту початкової загальної освіти».

2017 рік, червень – навчання координаторів і регіональних тренерів в м. Ірпінь.

2017 рік, липень – навчання вчителів початкової школи та заступників директорів з навчально-виховної роботи в початковій школі пілотних закладів загальної середньої освіти.

2017 рік, вересень – сім закладів загальної середньої освіти Одеської області розпочали пілотування нового Державного стандарту початкової освіти. 2018 рік, січень – лютий – навчання

на семінарах-тренінгах педагогів-тренерів від кожного району Одеської області.

2018 рік, березень – червень – проведення семінарів-тренінгів для вчителів початкової школи, які у 2018/2019 навчальному році почали працювати у 1-му класі Нової української школи.

2018 рік, жовтень – січень 2019 року – проведення семінарів-тренінгів для вчителів початкової школи, які у 2019/2020 навчальному році почали працювати у 1-му класі Нової української школи.

2018 рік, листопад – підготовка тренерів для проведення навчання педагогів, які будуть здійснювати супервізію, м.Київ.

2018 рік, грудень – навчання педагогів, які будуть здійснювати супервізію в закладах загальної середньої освіти Одеської області.

2019 рік, червень – жовтень – проведення семінарів-тренінгів для вчителів початкової школи, які у 2020/2021 навчальному році почали працювати у 1-му класі Нової української школи.

2020 рік, січень – березень – проведення семінарів-тренінгів для вчителів початкової школи, які у 2021/2022 навчальному році почали працювати у 1-му класі Нової української школи.

2017-2021 роки – здійснення науково-методичного супроводу всеукраїнського експерименту, навчання та підтримка вчителів початкових класів, педагогів-тренерів та педагогів-супервізорів.

*Шановні педагоги-тренери, керівники і вчителі пілотних шкіл!*

Незважаючи на всі труднощі, Ви виконували свою роботу професійно, творчо і самовіддано. Спасибі за Вашу мудрість і сміливість, терпіння і витримку, оптимізм і віру в ідеї Нової української школи!

*Учителі, директори та заступники директорів  
з навчально-виховної роботи у початковій школі  
пілотних закладів загальної середньої освіти Одеської області*

Гончаренко Надія Петрівна  
Гуркіна Тетяна Миколаївна  
Дворницький Віктор Вікторович  
Денисюк Наталія Вікторівна  
Деордіца Христина Олегівна  
Доні Лілія Анатоліївна  
Жорницька Тетяна Василівна

Загороднюк Алла Володимирівна

Зіміна Світлана Миколаївна  
Зубрицька Світлана Петрівна  
Калініна Марина Міраліївна  
Кантимірова Тамара Миколаївна  
Кейлюк Алла Алімовна  
Кисіль Світлана Вікторівна  
Колісник Альона Романівна  
Кольцун Олена Веніамінівна  
Коптева Надія Валентинівна  
Коханевич Ірина Володимирівна  
Линник Лариса Володимирівна  
Маймескул Марія Михайлівна  
Мітрофанова Світлана Миколаївна  
Мороз Марія Василівна  
Наришкіна Тетяна Миколаївна  
Сороката Оксана Петрівна  
Петрів Олександра Федорівна  
Фокєєва Валентина Григорівна  
Чебан Людмила Іванівна  
Щур Валентина Григорівна

*Педагоги-тренери Нової української школи*

Балакан Римма Юріївна  
Баландіна Ірина Валеріївна  
Бальбуза Олена Миколаївна  
Барладян Олена Іванівна  
Беженар Інна Іванівна  
Белоусова Руслана Вікторівна  
Бендова Світлана Іванівна  
Бойчук Валентина Вікторівна  
Бондаренко Світлана Василівна  
Бортнікова Анжела Антоліївна  
Бронзель Людмила Анатоліївна  
Буряк Валерія Сергіївна  
Бухаріна Тетяна Сергіївна  
Варімез Катерина Іванівна  
Василевська Наталя Василівна  
Вачева Тетяна Іванівна  
Власова Ганна Володимирівна  
Галушкіна Світлана Іванівна  
Ганченко Тетяна Федорівна  
Гапонова Олена Юріївна  
Гарачук Тетяна Володимирівна  
Герасимова Ірина Миколаївна  
Гердева Надія Олесандрівна  
Глебова Лариса Еріківна  
Гончарова Олена Костянтинівна  
Гончарук Валентина Григорівна  
Горбан Ірина Павлівна  
Графова Світлана Іванівна  
Гриньова Марія Василівна  
Дерменжи Ольга Семенівна  
Дерябіна Світлана Василівна  
Дімова Ганна Петрівна  
Деордієва Оксана Михайлівна  
Дончук Наталя Валеріївна  
Єфтені Марина Іванівна  
Железняк Ліна Василівна  
Жулавська Людмила Іванівна  
Жуматій Олена Ерастівна

Заварова Наталія Володимирівна  
Задорожна Любов Кирилівна  
Зарецька Ірина Аркадіївна  
Іванова Вероніка Вікторівна  
Іванова Тетяна Володимирівна  
Іллюсь Інна Валентинівна  
Капшук Тетяна Михайлівна  
Карнаушенко Тетяна Михайлівна  
Кінешева Анастасія Юріївна  
Клименко Валентина Грантівна  
Коваленко Наталя Володимирівна  
Колесниченко Юрій Леонтійович  
Копилова Вікторія Данилівна  
Космина Діана Віталіївна  
Котелевська Світлана Петрівна  
Кошелева Тетяна Яковлівна  
Кравець Наталія Юріївна  
Краснощок Тетяна Петрівна  
Крецул Олена Іванівна  
Крисюк Наталія Іванівна  
Кронебергер Марина Миколаївна  
Крюкова Марина Михайлівна  
Кубишка Тамара Миколаївна  
Кузнєцова Оксана Володимирівна  
Кузьмінська Наталія Олексіївна  
Курдогло Антоніна Василівна  
Ланова Олена Миколаївна  
Лапай Тетяна Дмитрівна  
Левченко Людмила Павлівна  
Левчишина Оксана Михайлівна  
Лєскова Ангеліна Анатоліївна  
Ліпінська Олена Францівна  
Мальована Наталія Спиридонівна  
Мельничук Євгенія Анатоліївна  
Михайлик Світлана Олегівна  
Михайліна Інна Вікторівна  
Мізюк Лариса Іванівна  
Могилєвцева Світлана Володимирівна  
Молодець Надія Арсеніївна



Москальова Марина Іванівна  
М'ягкоход Наталія Миколаївна  
Никитюк Богдана Євгенівна  
Нікітенко Світлана Юріївна  
Нікітюк Наталія Федорівна  
Норчук Оксана Леонідівна  
Олійник Світлана Миколаївна  
Павленко Катерина Миколаївна  
Перевозна Лариса Геннадіївна  
Петля Людмила Павлівна  
Плоха Жанна Валентинівна  
Подуфалов Анатолій Іванович  
Попова Людмила Федорівна  
Прокопенко Ганна Олександрівна  
Ржепишевська Олена Валеріївна  
Різник Надія Віталіївна  
Сензюк Ірина Анатоліївна  
Скалозуб Жанна Вікторівна  
Скоблікова Олена Володимирівна  
Солнцева Олена Анатоліївна  
Стоянова Марія Іллівна  
Стародубцева Катерина Володимирівна

Стукало Ірина Євгенівна

Стрижак Марія Василівна  
Ступак Наталія Борисівна  
Трофименко Ольга Анатоліївна  
Філлер Юлія Георгіївна  
Філюк Ніна Федорівна  
Хабарова Галина Василівна  
Харченко Вікторія Веніамінівна  
Холостенко Лариса Василівна  
Чалей Світлана Андріївна  
Чебан Лілія Петрівна  
Черноволюк Людмила Станіславівна  
Чумак Людмила Олександрівна  
Шапірова Наталія Прокопівна  
Шаповалова Ірина Валентинівна  
Шатайло Наталія Вікторівна

Шевелєва Олена Іванівна  
Шевченко Ангеліна Вадимівна  
Шлемко Ганна Георгіївна  
Шумейко Людмила Олександрівна  
Щур Вікторія Андріївна  
Юрченко Тетяна Валеріївна  
Юшкевич Тетяна Петрівна

Адміністрація і колектив КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» висловлює щирю вдячність всім колегам, партнерам, однодумцям за довіру, підтримку, співпрацю та спільну роботу на шляху розбудови Нової української школи!

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Аркавенко Наталія** – вчитель початкових класів, КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж», здобувач наукового ступеня доктора філософії в галузі освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Бєлоусова Руслана** - кандидат психологічних наук, завідувачка кафедри психології, соціальної роботи та інклюзивної освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Воронова Світлана** - кандидат педагогічних наук, завідувачка науково- методичної лабораторії розвитку та якості освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Гарачук Тетяна** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної і початкової освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Герасименко Володимир** - директор КЗ «Білгород-Дністровський педагогічний фаховий коледж»

**Герасимова Ірина** - методист КЗ «Білгород-Дністровський педагогічний фаховий коледж»

**Гончарова Олена** - вчитель початкових класів Одеської загальноосвітньої школи №57, вчитель вищої категорії, старший вчитель, здобувач наукового ступеня доктора філософії в галузі освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Гриньова Марія** - методист науково-методичної лабораторії соціального партнерства та міжнародної діяльності кафедри освітньої політики, здобувач наукового ступеня доктора філософії в галузі освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Гук Надія** - заступник з навчально-виховної роботи, вчитель початкових класів вищої категорії, старший вчитель Маяківського НВК «Заклад загальної середньої освіти І-ІІІ ст. – заклад дошкільної освіти» Маяківської сільської ради Біляївського району Одеської області

**Задорожна Любов** - кандидат філософських наук, ректор КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Зіміна Світлана** – вчитель початкових класів Великодальницького НВК «Школа-гімназія» Великодальницької сільської ради Біляївського району Одеської області

**Кисельова Ольга** - кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Колесова Олена** - кандидат філософських наук, завідувачка науково- методичної лабораторії інформатичної, технологічної та STEM освіти кафедри методики викладання та змісту освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Костенко Ростислав** - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Кравець Наталія** - завідувачка науково-методичної лабораторії початкової освіти кафедри дошкільної і початкової освіти, здобувач наукового ступеня доктора філософії в галузі освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Кравчук Оксана** - доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

**Кузнєцова Оксана** - кандидат психологічних наук, доцент, завідувачка кафедри дошкільної і початкової освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Мороз Марія** - вчитель початкових класів Великодальницького НВК «Школа- гімназія» Великодальницької сільської ради Біляївського району Одеської області

**Оріщенко Оксана** - кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та диференціальної психології ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

**Пенькова Світлана** - кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету

**Половський Андрій** - директор Маяківського НВК «Заклад загальної середньої освіти І-ІІІ ст. – заклад дошкільної освіти» Маяківської сільської ради Біляївського району Одеської області

**Сагач Галина** - доктор педагогічних наук, доктор теології, доктор філософії (Словацька Республіка), професор, професор кафедри методики викладання і змісту освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Садович Тетяна** - вчитель початкових класів вищої категорії,

старший вчитель Маяківського НВК «Заклад загальної середньої освіти I-III ст. – заклад дошкільної освіти» Маяківської сільської ради Біляївського району Одеської області

**Скворцова Світлана** - доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України завідувач кафедри математики і методики її навчання ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

**Солнцева Олена** - завідувач центру практичної психології та соціальної роботи кафедри психології, соціальної роботи та інклюзивної освіти, здобувач наукового ступеня доктора філософії в галузі освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Трунова Валентина** - кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри дошкільної і початкової освіти КЗВО «Одеської академії неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Ульянова Тетяна** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної та диференціальної психології ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»

**Ференц Марія** - вчитель початкових класів вищої категорії, старший вчитель Маяківського НВК «Заклад загальної середньої освіти I-III ст. – заклад дошкільної освіти» Маяківської сільської ради Біляївського району Одеської області

**Щур Вікторія** – викладач психолого-педагогічних дисциплін КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж», здобувач наукового ступеня доктора філософії в галузі освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти»

**Ягоднікова Вікторія** - доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної та інноваційної діяльності КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»

**Наукове видання**

**ПОЧАТКОВА ОСВІТА  
У КОНТЕКСТІ ШКІЛЬНИХ ЗМІН:  
ТЕОРІЯ, МЕТОДИКА, ПРАКТИКА, ДОСВІД**

**Монографія**

Підписано до друку 01.07.2021 р. Формат 60x84/16.  
Папір офсетний. Ум. друк. арк. 28,01  
Тираж 300 прим. Замовлення № 111

Видавець і виготівник “Сочінський М. М.” 20300, м. Умань, вул. Тищика,  
18/19 Свідоцтво суб’єкта видавничої справи  
ДК № 2521 від 08.06.2006.  
тел. (04744) 4-64-88, 3-51-33,  
(067) 104-64-88, (093) 117-08-86,  
vizavi-print.jimdo.com  
e-mail: vizavi008@gmail.com  
e-mail: vizavi003@gmail.com