

**Житомирський державний університет
імені Івана Франка**

**ДІЯЛЬНІСНІ ЗАСАДИ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
КОМПЕТЕНТНИХ ФАХІВЦІВ В
УМОВАХ СУЧАСНИХ
ВИКЛИКІВ**

Монографія

**Житомир
ПП "Євро-Волинь"
2024**

УДК 378.14.032

ББК 74.03

Д 45

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(протокол № від року)*

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Жуховські І., професор, ректор Міжнародної Академії прикладних наук в Ломжі, Республіка Польща;

Заблюцька О.С., доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри "Технології медичної діагностики та лікування. Громадське здоров'я" Житомирського медичного інституту Житомирської обласної ради;

Пастовенський О.В., доктор педагогічних наук, завідувач кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін КЗ "Житомирський ОШПО" ЖОР.

Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів: монографія / За ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ПП "Євро-Волинь", 2024. 362 с.

ISBN

У колективній монографії україно-польських дослідників представлено діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів. Проаналізовано особливості професійної підготовки викладачів закладів вищої та передвищої, післядипломної освіти. Здійснено термінологічний аналіз базових категорій у різних сферах дослідження. Вивчено проблему творчого мислення особистості та технології її розвитку в освітньому процесі. Розроблено та впроваджено у навчальну діяльність практико-орієнтовані підходи і методи, педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Розглянуто необхідність безперервного професійного розвитку суб'єктів освіти. Проаналізовано процес формування графічної компетентності та проблему гейміфікації майбутніх фахівців у контексті діяльнісного підходу. Досліджено соціально-психологічні аспекти розвитку здоров'я і професіоналізму суб'єктів освіти у практичній діяльності.

Монографію адресовано широкому загалу освітян, науковцям, викладачам, аспірантам, студентам закладів вищої освіти.

УДК 378.14.032

ББК 7 03

ISBN

© Колектив авторів, 2024

© ЖДУ ім. І.Франка, 2024

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	6
ЧАСТИНА I. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КОМПЕТЕНТНИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ	
РОЗДІЛ 1. Науково-дослідна діяльність у закладі вищої освіти у сфері професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів	
1.1. Актуальність проблеми дослідження.....	
1.2. Термінологічний аналіз базової категорії «дослідницька діяльність»	
1.3. Основні напрями діяльності Житомирської науково-педагогічної школи.	
1.4. Упровадження сучасних наукових підходів у діяльності Житомирської науково-педагогічної школи.	
1.5. Реалізація технології діяльнісного підходу у науково-дослідній діяльності викладача вищої школи.	
РОЗДІЛ 2. Суб'єктно-діяльнісний підхід до обґрунтування термінології професійно-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів – фахівців фізичного виховання та спорту Збройних сил України як офіцерів і педагогів	
1. Актуальність проблеми професійно-педагогічна підготовка майбутніх офіцерів – фахівців фізичного виховання та спорту військовослужбовців у Збройних сил України.....	
2. Виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми – термінологічне обґрунтування професійно-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів – фахівців фізичного виховання та спорту військовослужбовців у Збройних силах України в системі вищої військової освіти.....	
3. Термінологічне обґрунтування професійно-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів – фахівців фізичного виховання та спорту ЗС України в системі вищої військової освіти згідно зі вимогами суб'єктно-діяльнісного методологічного підходу до підготовки.....	
4. Інтегрований результат професійно-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів – організаторів фізичної підготовки та спорту військовослужбовців у системі вищої військової освіти	
5. Професійно-педагогічна компетентність офіцерів – фахівців фізичного виховання та спорту військовослужбовців	
РОЗДІЛ 3. Ментальна та практична діяльність педагога з розвитку творчого мислення особистості	
3.1. Креативність особистості та її розвиток як наукова проблема	
3.2. Технології розвитку креативності у роботі вчителя.....	
3.3. Розвиток креативності учнів на уроках мистецтва.....	
3.3.1. Особливості використання технології «Шість капелюхів мислення».....	
3.3.2. Теоретичні основи «Scamper» методики креативності	
3.4. Критичне мислення та його розвиток у майбутніх фахівців: сутність та зміст поняття «критичне мислення»	
3.5. Механізми функціонування критичного мислення	

3.6. Реалізація діяльнісного підходу у розвитку критичного мислення студентів.....

РОЗДІЛ 4. Теоретичні і практичні засади проблеми професійного іміджу педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти.....

4.1. Актуальність та доцільність дослідження.....

4.2. Історико-педагогічний аналіз проблеми професійного іміджу педагогічних працівників.....

4.3. Категоріальний аналіз базових понять дослідження.....

4.4. Результати констатувального етапу експерименту.....

4.5. Розробка моделі професійного іміджу педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти.....

4.6. Прогностичне обґрунтування використання результатів дослідження.....

ЧАСТИНА II. ДІЯЛЬНІСНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У КОНТЕКСТІ ЦИФРОВІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ.....

РОЗДІЛ 5. Практико орієнтовані підходи і методи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.....

5.1. Підходи до професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті вимог нормативних документів і завдань професійної діяльності.....

5.2. Реалізація принципів діяльнісного підходу в навчальній і навчально-професійній діяльності.....

5.2.1. Активні форми і методи навчання майбутніх учителів.....

5.2.3. Практика як активна форма навчально-професійної підготовки майбутніх учителів.....

РОЗДІЛ 6. Педагогічні умови формування компетентності педагогічного партнерства у майбутніх учителів початкової школи.....

6.1. Мета та завдання підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу на засадах Нової української школи.....

6.2 Створення комфортного освітнього середовища початкової школи.....

6.3. Організація ефективного педагогічного партнерства вчителя з батьками в умовах змішаної форми навчання.....

РОЗДІЛ 7. Підвищення кваліфікації як складова безперервного професійного розвитку учасників освітнього процесу закладів вищої освіти.....

7.1. Організація післядипломного освітнього процесу з підвищення кваліфікації спеціалістів медсестринства.....

7.2. Обґрунтування потреби підвищення кваліфікації спеціалістів медсестринства через післядипломну освіту.....

7.3. Змістове наповнення навчальних програм циклів спеціалізації та тематичного удосконалення спеціалістів медсестринства.....

7.4. Узагальнений аналіз словесних і практичних методів навчання для спеціалістів медсестринства як слухачів і працівників закладів охорони здоров'я.....

РОЗДІЛ 8. Формування графічної компетентності майбутніх фахівців у процесі вивчення інженерної та комп'ютерної графіки: діяльнісний підхід.....

8.1. Актуальність формування графічної компетентності сучасного фахівця.....

8.2. Змістова структура графічної компетентності майбутнього фахівця.....

8.3. Форми, методи і засоби формування графічної компетентності в процесі вивчення графічних дисциплін.....

8.4. Досвід реалізації діяльнісного підходу при викладанні дисципліни «Інженерна та комп'ютерна графіка» (на прикладі підготовки фахівців з інформаційних технологій та комп'ютерних наук).....

РОЗДІЛ 9. Гейміфікація як засіб мотивації освітнього процесу

9.1. Гейміфікація освітнього процесу як педагогічна проблема.....

9.2. Гейміфікація у роботі вчителя інформатики

9.3. Підготовка майбутнього вчителя інформатики до гейміфікації освітнього процесу

ЧАСТИНА III. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ЗДОРОВ'Я І ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТИ

РОЗДІЛ 10. Розвивальні ресурси позитивної поведінки, успіху, творчості і здоров'я учасників освітнього процесу

10.1. Духовно-креативний аспект розвитку людини

10.2. Психолого-педагогічні й психотерапевтичні методи гармонізації людини та розвиток здатності протидіяти маніпуляціям

10.3. Методи кристалізації позитивно-гармонізуючої поведінки учасників освітнього процесу

10.4. Головні чинники здоров'я людини

РОЗДІЛ 11. Розвиток соціальних компетентностей майбутніх фахівців у процесі управління конфліктними ситуаціями у професійній сфері

11.1. Соціальні конфлікти у світлі психологічних теорій та сучасних досліджень

11.2. Діагностика типових стилів поведінки у конфліктних ситуаціях серед фахівців різних вікових категорій, що працюють в екстремальних умовах діяльності.....

11.3. Розв'язання спірних проблем методами «без поразок» Томаса Гордона

РОЗДІЛ 12. Феномен професійного вигорання в контексті сучасних викликів медсестринства

12.1. Теорія синдрому емоційного вигорання – чим він небезпечний

12.2. Наслідки професійного вигорання

12.3. Профілактика та попередження професійного вигорання серед медсестринського персоналу

12.4. Очікування пацієнтів та громади від медсестринського персоналу

12.5. Правові умови явища професійного вигорання в Польщі.....

ВИСНОВКИ

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

ПЕРЕДМОВА

XXI століття характеризується інноваційними підходами до української освіти, упровадженням європейських норм і стандартів у систему вищої освіти. При цьому сучасна ситуація в Україні вимагає осмислення, спадкоємства та збереження загальнолюдських і національних цінностей на міжкультурному та полікультурному рівнях. Дослідження актуальних інноваційних тенденцій в освіті у контексті євроінтеграційних процесів має кардинальне значення для її розвитку як на глобальному та національному рівнях.

Продовжують активізуватися проблеми професійної підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах військового стану. Представлена колективна монографія є злободенною, оскільки охоплює теоретичні та практичні здобутки україно-польських дослідників, які працюють в окресленому напрямі в освітніх закладах різного рівня акредитації, що позитивно позначається і збагачує науково-практичні розвідки проблемного поля дослідження.

В умовах освітніх змін, як зазначено у державних законодавчих документах, належить професійно підготовленому, компетентному фахівцю. У зв'язку з цим значно актуалізується проблема фахової підготовки спеціалістів професійно-педагогічної сфери. Виникає необхідність у формуванні цілеспрямованого відповідального компетентного фахівця, від якого залежить майбутнє української держави і суспільства в цілому.

Сучасною тенденцією в освіті є цифровізації освітнього середовища, постійне зростання інформації, піднесення ролі інтелектуальної діяльності. Науковці розробляють різні підходи до побудови концептуальних засад такої системи освіти, яка б реалізовувала суспільне замовлення та найбільшою мірою відповідала матеріальним та духовним потребам нашого часу, упроваджувала інноваційні технології науки, що спрямовані на формування всебічно розвиненої особистості.

Представлена колективна монографія містить наукові і практичні здобутки Житомирської науково-педагогічної школи, яка понад 35 років працює в окресленому напрямі.

У монографії обґрунтовано теоретичні, методологічні та методичні підходи, розроблені такими українськими дослідниками як В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, Г.С. Костюк, Л.Б. Лук'янова, Н.Г. Ничкало, С.У. Гончаренко, В.В. Рибалко, С.О. Сисоєва, Л.О. Хомич) у сфері підготовки майбутнього компетентного фахівця/педагога у контексті діяльнісного підходу. До них віднесено наступні методологічні підходи: системний, наративний, синергетичний, інтегративний, особистісно-орієнтований, аксіологічний, культурологічний, акмеологічний, компетентнісний, середовищний, практико-орієнтований, які постають підґрунтям окреслених концептуальних засад дослідження. Водночас наукові розвідки базуються на комплексних принципах: системності, фундаменталізації, синергетичної методології, єдності суспільного й особистісно-професійного, взаємозв'язку теоретичного знання з практикою, рефлексивної креативності.

Українські і польські науковці розглядають особистість як суб'єкта діяльності, аналізують діяльність у взаємодії її сутнісних сил та їх конкретно-історичних проявів, що дає змогу збагатити діяльність у різноманітних формах матеріальної і духовної культури; залучити до соціального й гуманітарного знання культурно детерміновану реальність людини й оточуючого її світу

Дослідники підкреслюють роль діяльнісного підходу до професійної підготовки компетентних фахівців у закладах вищої та передвищої освіти. За останні роки науковцями накопичено значний досвід у цій сфері. Виділено об'єктивні суперечності між: складним військовим станом в Україні, постійно зростаючими суспільними вимогами, до професіоналізму фахівця/вчителя у напрямку вирішення практико-орієнтованих завдань у галузі освіти та реальним рівнем його особистісної готовності; потребою підготовки майбутніх фахівців/учителів до професійно-педагогічної діяльності у закладах вищої освіти

та недостатньо обґрунтованим теоретико-методологічним супроводом цього процесу; традиційним навчально-методичним забезпеченням освітнього процесу розвитку особистості майбутнього фахівця та необхідністю його модернізації, урахування постійно зростаючий обсяг інформації.

Учені наголошують, що будь-яка діяльність, у тому числі і професійна характеризується визначеною структурою, тобто комплексом специфічних дій і послідовністю їх виконання. Українські учені (С.Д. Максименко, В.А. Семиченко) виокремлюють провідні характеристики людської діяльності. До них віднесено: структурованість (наявність цілемотиваційного складника, відносин предметної продуктивної діяльності), раціональність (ідеальне як відображення реальності), цілеспрямованість. У межах дослідження професійної педагогічної підготовки фахівця/вчителя діяльність постає як пізнавальна, як продукт і передумова засвоєння соціокультурного та професійного досвіду. На думку В.А. Семиченко, педагогічна діяльність має поліфункціональний, варіативний, прогностичний, інтегративний характер багаторівневої взаємодії та багатоконтекстність відносин, що й характеризує феномен «професійно-педагогічна підготовка майбутнього педагога»

Нині в Україні у ситуації воєнного стану постають нові завдання професійної діяльності, та працевлаштування, пов'язані з міграцією великої кількості різних категорій дітей, молоді та дорослих людей, забезпеченням їх необхідним рівнем життя, безробітних, військовослужбовців, непрацевлаштованих випускників закладів освіти тощо; Останнє потребує неперервної освіти, оволодіння інноваційними знаннями, вміннями, новими спеціальностями.

У роботах дослідників (О.Є. Антонова, Є.В. Антонов, О.В. Антонов, Л.М. Бахмутова, С.М. Горобець, О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк, В.А. Ковальчук, Н.М. Мирончук, О.А. Мірошніченко, А. Мочедловська, В.В. Павленко, Н.Г. Сидорчук, З.П. Шарлович, О.П. Шубіна) обґрунтовано концептуальні засади проведених наукових розвідок. Актуалізуються такі напрями як діяльнісні засади розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців, науково-дослідна діяльність у закладі вищої освіти у сфері професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, ментальна та практична діяльність педагога з розвитку творчого мислення особистості, практико орієнтовані підходи і методи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, суб'єктно-діяльнісний підхід до обґрунтування термінології професійно-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів – фахівців фізичного виховання та спорту Збройних Сил України як офіцерів і педагогів

Мета проведених досліджень: обґрунтувати теоретико-практичні та методичні засади діяльнісного підходу підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів

Виникає потреба у вирішенні наступних дослідницьких завдань:

- виокремити особливості науково-дослідної діяльності у закладі вищої освіти у сфері професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів
- розглянути суб'єктно-діяльнісний підхід у контексті термінологічного аналізу проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів – фахівців фізичного виховання та спорту Збройних Сил України
- проаналізувати ментальну та практичну діяльність педагога та особливості його професійної підготовки з розвитку творчого мислення особистості
- обґрунтувати діяльнісні засади розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців у контексті цифровізації сучасної освіти, зокрема графічної компетентності та процес гейміфікації освітнього процесу
- розглянути практико орієнтовані підходи і методи професійної підготовки та педагогічного партнерства майбутніх учителів початкової школи
- проаналізувати систему підвищення кваліфікації як складову безперервного професійного розвитку учасників освітнього процесу закладів вищої освіти

- дослідити соціально-психологічні аспекти розвитку здоров'я і професіоналізму суб'єктів освіти

Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс методів науково-педагогічних досліджень:

- теоретичні – аналіз, синтез, моделювання, абстрагування та узагальнення науково-педагогічної, спеціальної літератури з проблеми підготовки майбутніх фахівців/ педагогів у закладах вищої, передвищої та післядипломної освіти;

- емпіричні – тестування, опитування, спостереження, дискусія, бесіди, анкетування, інтерв'ю, педагогічний експеримент, вивчення передового педагогічного досвіду, за допомогою яких проводилося вивчення особливостей навчального процесу та відповідних педагогічних умов, показників сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців/педагогів закладів освіти під час фахової підготовки;

- статистичні: методи математичної статистики, методи цифровізації освіти з метою обробки та аналізу наслідків експерименту та встановлення наукової достовірності отриманих результатів дослідження.

У монографії також представлено наукові здобутки україно-польських дослідників, зокрема, які здійснюються у межах Житомирської науково-педагогічної школи та громадської організації – Міжнародної академії з креативної педагогіки "Полісся", діяльність яких спрямована на розвиток творчого акмепотенціалу особистості фахівця, у процесі неперервної освіти.

Під час дослідження упроваджено інноваційні методи дослідження творчого мислення, зокрема «Scamper» методику розвитку креативності особистості. Розглянуто можливості розвитку критичного мислення майбутніх психологів за допомогою проектного методу, методу «мозкового штурму» та кейс-методу у процесі вивчення іноземної мови. Проаналізовано практико орієнтовані моделі навчання (модель динамічного навчання К. Фопеля, модель циклічного навчання Д. Колба), методи симуляційного навчання (ситуаційне моделювання, рольові ігри, організаційно-діяльнісна гра, фокус-групи), групової роботи (у парі, в малій групі, в команді), EduScrum як технологію проектної діяльності, розроблено та впроваджено гейміфіковані технології у процесі навчання майбутніх учителів інформатики.

Таким чином, до пріоритетних напрямів наукових досліджень віднесено: обґрунтування концептуальних засад діяльної підготовки майбутніх компетентних фахівців/педагогів; розробка проблеми професійної компетентності підготовки фахівців у контексті цифровізації освіти, соціально-психологічні аспекти розвитку здоров'я та професіоналізму суб'єктів освіти, створення необхідних умов для їх неперервної освіти.

Монографію адресовано широкому загалу освітян, науковцям, викладачам, аспірантам, здобувачам освіти закладів вищої та передвищої освіти

Дубасенюк О.А., керівник Житомирської науково-педагогічної школи "Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя", професор, доктор педагогічних наук, Почесний академік НАПН України, президент ГО АМСКП "Полісся"

ЧАСТИНА I. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КОМПЕТЕНТНИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ДОСЛІДНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

1.1. Актуальність проблеми дослідження

Модернізація системи освіти в українському суспільстві потребує творчих креативних особистостей, які неординарно мислять, самостійно набувають нові знання, уміють використовувати їх у нестандартних умовах. Складність, багатомірність педагогічної практики, рівень розвитку теорії та методики професійно-педагогічної освіти дає змогу науковцям і практикам спиратися на різноманітні методологічні підходи, які пройшли широку апробацію. До таких – віднесено і діяльнісний підхід. Майбутньому педагогу важливо засвоїти важливе положення: діяльність є провідним чинником вирішення проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя/фахівця. Педагоги розглядаються насамперед як особистості, спроможні вибудувувати майбутню державу – виховання молодого покоління. Особистість пізнається у діяльності, а будь-яка особистісна якість розвивається і формується лише у діяльності. Аристотель наголошував: «Усі зміни у суспільстві починаються із виховання характеру молоді».

Важливе значення має залучення майбутніх педагогів до наукового пізнання. Здобувачі освіти мають усвідомити, що розвиток науки – складний творчий процес пошуку істини. Наука передбачає процес набуття нового знання і результат цього процесу (систему об'єктивних знань, що адекватно відображають реальність). Наука є об'єктивною, оскільки має апарат дослідження та певні схеми доказів, здатна відрізнити істинне знання від помилкового або суб'єктивного. Наука прагне до пізнання внутрішньої сутності явищ і до побудови системи знань, на протигагу об'єктивному емпіричному знанню, отриманому на основі практичного досвіду, яке описує лише зовнішні аспекти явища [13, с.13].

Наукова сфера охоплює усе більшу кількість людей, виникає необхідність обміну ідеями. Системність науки реалізується становленням та розвитком її як окремого соціального інституту, що об'єднує інтелектуальний потенціал суспільства. Процес наукового пізнання передбачає накопичення фактажу, що підлягає систематизації та узагальненню за допомогою понять, категорій критеріїв.

Мета дослідження: обґрунтувати діяльнісні засади науково-дослідної діяльності та професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз базових понять дослідження. Сутність поняття «діяльність». Актуалізація діяльнісного підходу у процесі підготовки майбутніх учителів пояснюється підвищенням ролі наукових досліджень у сфері професійно-педагогічної діяльності в сучасному суспільстві. Педагогам необхідно формувати власну свідомість, цілеспрямованість, продуктивність, креативність і загалом ціннісні орієнтації, що дає змогу розвиватися процесам «самості»: самовизначенню, самореалізації, самокорекції у досягненні особистісної та професійної зрілості/майстерності. Діяльнісний підхід відіграє велику роль у процесі підготовки майбутнього вчителя. становленні особистості професіонала, його креативності.

Відомі українські філософи (В.П. Андрущенко, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, та ін.) розглядають особистість як суб'єкта діяльності, аналізують діяльність у

взаємодії її сутнісних сил та їх конкретно-історичних проявів, що дає змогу збагатити діяльність у різноманітних формах матеріальної і духовної культури; залучити до соціального й гуманітарного знання культурно детерміновану реальність людини й оточуючого її світу [4, 5, 6]. В.Г. Кремень зазначає, що провідним принципом має стати принцип людиноцентризму. «Це набагато складніше для вчителя, але це єдиний шлях формування людиноцентристського, гуманного, демократичного й ефективного сучасного суспільства, не кажучи про те, що це єдиний шлях до щастя кожної людини. Власне, учитель разом з батьками повинен допомогти дитині самопізнати і саморозвинути себе і тоді, ставши дорослою, людина найбільш повно себе самореалізує, забезпечивши і власний успіх, бо займатиметься улюбленою справою і робитиме це фахово, забезпечуючи несуперечливий і динамічний розвиток суспільства» [4, с. 22]. Варто підкреслити, що будь-яка діяльність, у тому числі і професійна характеризується визначеною структурою, тобто специфічним набором дій і послідовністю їх виконання. Головними характеристиками людської діяльності, як зазначено у наукових дослідженнях (С.Д. Максименко, В.А. Семиченко), є структурованість (наявність цілемотиваційного складника, відносин предметної продуктивної діяльності), раціональність (ідеальне як відображення реальності), цілеспрямованість. У межах дослідження професійної педагогічної підготовки вчителя діяльність визначається нами, насамперед, як пізнавальна, продукт і передумова засвоєння соціокультурного та професійного досвіду. З погляду В.А.Семиченко, педагогічна діяльність має поліфункціональний, варіативний, прогностичний, інтегративний характер багаторівневої взаємодії та багатоконтекстності відносин, що й характеризує феномен «професійно-педагогічна підготовка майбутнього педагога»

Друга половина ХХ ст. відзначена підвищеною увагою науковців до проблеми діяльності педагога. На думку дослідників, (С.Костюк, Б.Н. Мітюров), діяльність учителя-вихователя повинна мати цілеспрямованій, систематизований, конструктивний, стимулюючий, гуманістичний характер. Виокремлюються риси, притаманні праці педагога-майстра: організованість, динамічність, творчість, чутливість, різнобічність, методична освіченість і пов'язана із застосуванням спонукальних, розвивальних методів, прийомів. Праця педагога-професіонала органічно поєднує винахідливість з уміннями виховного впливу, зокрема, здатністю взаємодіяти з учнями, стимулювати їх творчу активність [10, с. 73-74].

Для характеристики діяльності педагога використовують різноманітну термінологію: "навчально-виховна практика", "праця", "активність", "поведінка". Вживають поняття: "елементи", "операції", "компоненти", "дії" як складові її структури. Крім того, виділяють психологічні властивості особистості вчителя, що виходять від предметної специфіки діяльності педагога. Наприклад, І.Є. Синиця наголошує на важливості формування педагогічного такту, що базується на його комунікативних здібностях. Д.Ф. Ніколенко до "профілюючих" рис педагога відносить освіченість, вихованість, працелюбність, психологічну готовність до навчально-виховної діяльності, розсудливість, спостережливість, ініціативність, переконаність. У публікаціях цього періоду подається різнобічна характеристика діяльності вчителів різного рівня майстерності (С.В. Кондратьєва, В.М. Роздобудько). Водночас з'являються дослідження, в яких конструктивно описується діяльність вчителя-майстра: теоретичні проблеми майстерності педагога, психологічна структура діяльності вчителя, формування загальнопедагогічних умінь учителя.

Значний внесок у розробку проблеми, що досліджується, зробив вітчизняний психолог і педагог Г.С. Костюк [19], який на основі багаторічної роботи виявив закономірності психічного розвитку та його взаємозв'язку з процесами виховання і навчання. На його думку, педагог-майстер своєю діяльністю організує, стимулює діяльність учнів, впливаючи на її мотивацію, зміст та операційний склад. Г.С. Костюк підтримав перспективний напрям педагогічної науки, відповідно до якого діяльність суб'єкта розглядається як система процесів розв'язування різноманітних задач.

Ідеї, висунуті Г.С. Костюком, залишаються актуальними й сьогодні. Українські послідовники видатного вченого успішно розробляють проблеми формування особистості педагога-майстра (О.І. Жаворонко, В.К. Котирло, Т.В. Рубцова, П.Г. Саприкін, П.Р. Чамата), психології праці та трудового навчання (Є.О. Мілерян, В.В. Містюк, В.О. Моляко, Б.О. Федоришин), психології праці вчителя (Д.Ф. Ніколенко), теорії задач (Г.О. Балл) та ін., що становлять ґрунтовну базу для нашого дослідження. І.Д. Бех поряд з іншими виділяє й роль діяльнісного підходу, який пробуджує творчий потенціал особистості; стимулює школярів до самостійного вирішення освітніх та власних життєвих проблем [3].

О.Я. Савченко, аналізуючи роль особистісно орієнтованого навчання визначає водночас характеризує роль навчання як творчої діяльності, що передбачає створення умов (змісту, методів, середовища) для індивідуальної самореалізації учня, розвитку та саморозвитку його особистісних якостей [4, с. 626].

Діяльність педагогів-майстрів. Окреслена проблема розглядається у різних аспектах. Досліджувалася діяльність педагогів майстрів (як моделі учителя-дослідника), які виступали справжніми дослідниками у сфері навчально-виховної діяльності, конструювали нове знання, інноваційні підходи, що значно підвищує рівень успішного навчання і виховання учнів.

Ідеї діяльнісного підходу активно впроваджувалися впродовж тривалого часу у вітчизняному досвіді поряд з розробкою теоретико-методологічних засад діяльнісного підходу: Павлівська середня школа, яка працювала на засадах гуманної творчої інноваційної педагогіки під керівництвом видатного педагога – В. О. Сухомлинського; школа-родина О.А. Захаренка; авторська школа М.П. Гузика (школа-комплекс), у якій реалізовано ефективну систему діяльнісного та особистісно-орієнтованого навчання у поєднанні з вихованням творчого потенціалу учнів в умовах навчально-виховного комплексу, творчий досвід М.М. Палтишева, який у процесі викладання фізики у ПТУ уміло поєднував технологічний аспект з естетичним (культура, музика). Діяльність педагога-майстра В.Ф. Шаталова характеризувалася постійним пошуком розв'язанням освітніх задач, залученням до творчого процесу учнів та ін. Крім того продуктивно працюючи педагоги створювали свої книги, де описувався інноваційні пошуки та новітні здобутки, з якими могли ознайомлюватися та впроваджувати у практику всі бажаючі вчителі. У досвіді педагогів-майстрів розкривається сутність діяльнісного підходу, його гуманістична спрямованість [23].

Водночас проблема дослідження теоретичних і методичних основ діяльності педагога закладу середньої освіти залишається актуальною, оскільки зумовлена необхідністю розв'язання суперечності між якісно новими завданнями у сфері виховання молоді в умовах сучасних викликів і недостатньою підготовленістю педагогів до роботи в окресленому напрямі. Важливість дослідження проблеми зумовлена глобальними трансформаційними процесами в світі, входженням України в світове Європейське співтовариство. Зростаючі запити вищої та середньої школи потребують істотного покращення цілей, змісту і засобів продуктивної діяльності педагога.

Ураховуючи актуальність проблеми, нами здійснено теоретико-методологічний та методичний аналіз проблеми виховної діяльності педагогів, обґрунтовано концепцію продуктивної виховної діяльності педагога загальноосвітньої і професійної школи, яка відображає три основних підпростори: структурний, психологічний (процесуальний) та аксіологічний. Структурний підпростір включає такі елементи як цілі, суб'єкт, об'єкт, предмет, засоби виховної діяльності. Психологічний – містить наступні етапи означеної діяльності: діагностичний, проектувально-цільовий, організаційний, стимулюючоспонукальний, контрольний-оцінний. Аксіологічний – охоплює сукупність інтегральних властивостей педагога – професіоналізм особистості та професіоналізм діяльності, що виступають показником особистісно-діяльнісної сутності діяльності вихователя. Дана концепція є базою для вироблення стратегії й тактики організації допрофесійної і

професійної підготовки майбутніх педагогів та основою вдосконалення їх виховної майстерності.

Відповідно до концепції проаналізовано виховну діяльність педагогів різного рівня продуктивності, виявлено особливості діяльності педагогів-майстрів, зокрема такі діяльнісні характеристики як мотиви привабливості педагогічної професії, стратегічні цілі виховної діяльності, авторитет особистості вчителя, роль продуктивної системи відносин у виховній діяльності педагога, виховна спрямованість діяльності педагога. Наведено результати порівняльного аналізу структурних та функціональних компонентів індивідуальної виховної діяльності та результати оцінювання педагогами рівня результативності власної виховної діяльності. Виявлено особливості виховної діяльності педагога залежно від рівня їх педагогічної майстерності та рівня продуктивності. Важливо зазначити, що педагогі-майстри – це творчі креативні особистості, які знаходяться у постійному пошуку.

Результати порівняльного аналізу засвідчили про закономірний вплив виявлених чинників на рівень продуктивності виховної діяльності педагога та їх інваріантності відносно педагогічної системи.

Багатомірний експеримент дозволив виділити три групи закономірностей професійної індивідуальної виховної діяльності, що пов'язані, по-перше, з психолого-педагогічними передумовами успішності виховної діяльності, по-друге, з динамікою самостійної ІВД, по-третє, з її операційною стороною [10]. В сучасному світі підтвержено велику роль педагогів-майстрів у становленні особистості, майбутнього нашої держави. Для прикладу, газета «Експрес» (2023, № 46) публікує статтю Богдана Куфрика про такого педагога-майстра. «Я максимально щирий зі своїми учнями». 32-річний луганчанин Артур Пройдаков увійшов до десятки найкращих учителів світу. Історія успіху. «Я нічого інноваційного не роблю, просто максимально щирий зі своїми учнями, – каже вчитель. – Хочу щоб на уроці їм було цікаво й комфортно. Урок - це не лише навчальний процес тривалістю 45 хвилин, коли потрібно відчитати все за програмою, це – творчість і креатив. Не треба боятися експериментувати. Я стимулюю азарт, мотивацію і зацікавлення на занятті. Ми граємо в ігри, дивимося меми і самі їх створюємо, використовуємо соцмережі, ChatGPT [20].

Відтак, аналіз діяльності педагогів-майстрів свідчать про їх творчу, креативну спрямованість, потребу творити, створювати нові моделі навчання та виховання, які представлені у науково-методичній літературі, потребу розвивати ціннісні якості молоді, вимагає виховувати творчих креативних особистостей, які уміють самостійно здобувати нові знання, використовувати їх у незвичних умовах, неординарно мислити.

1.2. Термінологічний аналіз базової категорії «дослідницька діяльність»

Актуальність проблеми зумовлена потребою залучення студентів до науково-дослідницької діяльності, яка стимулює майбутніх педагогів до розвитку творчого мислення, дає змогу відкривати для себе нове знання, нові можливості, нові продуктивні ідеї. Науковці досліджують сутність поняття «дослідницька діяльність». Вони виділяють основні характеристики дослідницької діяльності: її творчий характер, спрямованість на пізнання сутності педагогічних явищ, його природи, на формування досвіду з пошуку підходів до розв'язання проблем та отримання суб'єктивно нового знання [7, 18, 30, 39].

На основі аналізу досліджень у цій сфері виявлено значні здобутки. Теоретичні основи організації дослідницької діяльності висвітлено в працях С.У. Гончаренка, Є.В. Коршака, Г.М. Кушнірук, М.Т. Мартинюка, Д. Пойя, В. В. Прошкіна, О.І. Скафи, В.І. Шахова та інших учених. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що дослідницьку діяльність учені називають і науково-дослідницькою (О.С. Анісімова, Г.І. Артемчук, Л.С. Левченко, В.Г. Цехмістрова, Л.І. Шевченко). С.В. Буднік наголошує, що незалежно від виду дослідницької діяльності, вона спрямована на розв'язання дослідницького завдання, що за своєю суттю є пізнавальним та слугує досягненню мети цілеспрямованого розвитку

особистості, оволодіння знаннями, які сприймаються як нові лише стосовно учня та дослідницькими вміннями.

У психологічній літературі діяльність трактується як активність суб'єкта, спрямована на взаємодію з навколишнім середовищем, з метою задоволення власних потреб. Особливим видом діяльності є дослідницька діяльність, яка є результатом функціонування механізму пошукової активності й будується на базі дослідницької поведінки [21, с. 4]. Дослідницька діяльність безпосередньо пов'язана з розв'язанням творчого, дослідницького завдання, що не має наперед відомого результату та передбачає етапи, характерні для наукового дослідження (визначення проблеми, ознайомлення з літературними джерелами та їх опрацювання, формулювання гіпотези дослідження, власне проведення дослідження, аналіз його результатів і остаточне узагальнення, формулювання висновків) [15, с. 236]. Відтак, дослідницька діяльність сприяє формуванню реального досвіду, спрямованого на пошук нових підходів до проблеми, осмислення ситуацій, прогнозуванню наслідків тих чи інших дій, рефлексії отриманих результатів, пошуку нових підходів, структурованість та логічності знань, умінь. Дослідницька діяльність передбачає таку ж логіку організації, що й наукове дослідження, але в спрощеному варіанті [7].

М. Князян дослідницьку діяльність відносить до творчої діяльності, оскільки вона характеризується низкою особливостей: пов'язана з розв'язанням учнями творчих завдань; обов'язково повинна проходити під керівництвом фахівця; головним є отримання нових знань; завдання мають бути посильні для учнів, а й викликати труднощі; дослідницькою діяльністю можуть займатися всі учні: і ті, які мають високий рівень підготовки, і ті, які мають середній [18].

На думку О. Міхно, «дослідницька діяльність старшокласника» постає як перетворювальну мисленнєву діяльність, що відповідає пізнавальним мотивам та особистісним потребам учня, спрямована на виявлення сутності досліджуваних явищ, процесів, відрізняється персоніфікованістю, творчістю, комунікабельністю. Здобуті знання у процесі дослідницької діяльності - це результат самостійного пошуку та пізнання перевірений практикою, характеризуються особистісною спрямованістю. Відповідно до діяльнісного підходу до структури дослідницької діяльності старшокласників науковець відносить такі компоненти як суб'єкти дослідницької діяльності, їхні потреби й мотиви, мету, об'єкти дослідницької діяльності, використовувані засоби, процес дослідницької діяльності та його результати [21, с. 4].

І.С. П'ятницька-Позднякова при аналізі організації навчально-дослідницької діяльності студентів у вищій школі дослідницьку діяльність трактує як процес оволодіння спеціальними знаннями та навичками, методологіями та методами наукового дослідження в процесі пізнання [32].

Г.В. Ягенська зазначає, що дослідницька діяльність спирається на досвід, осмислене прийняття цілей діяльності, створення умов для розкриття особистісного потенціалу, рефлексії учня. Це ієрархічна, педагогічно керована система взаємодії суб'єктів, що спрямована на пізнання природи, у результаті впровадження якої виникає суб'єктивно нове знання чи його нова якість, а учні набувають дослідницьких умінь [39].

З погляду С.В. Буднік, дослідницька діяльність за своїм внутрішнім змістом передбачає наявність активної пізнавальної позиції учня як суб'єкта діяльності, пов'язаної із систематичним внутрішнім пошуком, осмисленою і творчою переробкою інформації пізнавального характеру на основі аналітико-прогностичного та критичного мислення. Процес дослідження супроводжується особистісними відкриттями, перетворюючи його в особистісно орієнтовану пізнавальну діяльність. Організуючи дослідницьку діяльність учнів, потрібно враховувати те, що цей процес має набути науковий, системний, комплексний характер, що ґрунтується на результатах пізнавальної діяльності й забезпечує пошук оригінальних рішень виконання дослідницького завдання, спрямовується на стимулювання їх творчої активності [7].

Під час дослідницької діяльності кожному учневі надається можливість реалізації інтелектуальних і творчих здібностей, формується потреба в безперервній самоосвіті, активній громадянській позиції, здатності до соціальної адаптації і творчого самовираження. Окреслене постає як базова передумова становлення позиції особистості як активного суб'єкта пізнавальної діяльності.

Відтак, «дослідницька діяльність» інтерпретується як творчий процес взаємодії вчителя та учнів у напрямку пошуку або конструювання раніше суб'єктивно-невідомого, результатом чого є формування дослідницької позиції та дослідницьких умінь особистості [7].

Ідеї діяльнісного підходу у професійно-педагогічній підготовці вчителя. Проаналізуємо особливості використання основних ідей діяльнісного підходу у професійно-педагогічній підготовці вчителя. Ключовою фігурою освітнього процесу, як зазначалося, залишається вчитель. В умовах освітніх трансформацій європейського освітнього простору виникає потреба модернізувати й професійну підготовку креативного педагога, які мають спиратися на науково-педагогічні дослідження, пов'язані з дослідницькою діяльністю. Нині виникає потреба у підготовці вчителя-дослідника, який поєднує високу професійну педагогічну культуру, творчі здібності, здатних перетворювати себе і світ.

Теоретичне підґрунтя у нашому дослідженні становлять праці, в яких обґрунтовано принципи підготовки вчителя, вдосконалення дослідницької сутності педагогічної освіти (І.Д. Бех, А.М. Бойко, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, М.П. Лещенко, Н.Г. Ничкало, О.М. Олексюк, О.Я. Савченко, С.О. Сисоєва); розглядаються положення щодо формування творчої особистості, (Н.М. Бібік, О.І. Кульчицька, В.О. Моляко, В.В. Рибалка).

Для обґрунтування теоретичних і методичних засад творчого особистісного становлення майбутніх учителів важливо було виявити тенденції щодо персоніфікації професійної діяльності педагога, його особистісної зорієнтованості, яка окреслена у наукових працях Г.О. Балла, І.Д. Беґа, О.Г. Мороза, В.А. Семиченко.

Глобальні перетворення в світі, поширення ідей демократизації суспільства спричинюють упровадження принципів гуманізації та діяльнісної активної позиції особистості у світі. Модернізація освіти в умовах воєнного стану узагальнює в собі не тільки процес виживання і відтворення генофонду нації, але й переорієнтують суспільний прогрес на розвиток людини, її особистісних та соціокультурних якостей та діяльнісної сутності. Ці зміни відбуваються в суспільній свідомості, у ставленні суспільства до освітньої і наукової сфери, що відображено у новій парадигмі освіти. Концептуальні основи нової парадигми освіти визначено у Декларації прав людини, значення яких полягає у тому, що освіта має бути спрямована на всебічний розвиток людини. У науковій зарубіжній та вітчизняній літературі виділяють такі альтернативні ціннісні уявлення про призначення освіти, як: для духовної дисципліни, самодисципліни, характеру, життя, особистісного та професійного зростання. У сучасних умовах підвищується ціннісна і соціокультурна значущість освіти, тому основним завданням освіти стає створення необхідних умов для навчання людини як засобу реалізації її життєвих цілей та творчих здібностей з урахуванням суспільних умов і нинішніх викликів.

Водночас сучасні виклики наголошують на важливій ролі наукової роботи у ЗВО. Саме наукова робота безперервно розвиває творчий, креативний потенціал особистості, особливо це стосується професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців. Саме вчитель стоїть в основі усіх професій, створює передумови для розвитку майбутнього кожної держави.

В Україні попри сучасних викликів і суспільних змін продовжує розвиватися науково-дослідна діяльність.

1.3. Основні напрями діяльності Житомирської науково-педагогічної школи.

У ЖДУ імені Івана Франка понад 35 років продуктивно розвивається Житомирська науково-педагогічна школа. Її діяльність відображено у чисельних публікаціях, зокрема наукових збірниках та монографіях, де представлено результати колективного та індивідуального творчого пошуку науковців, викладачів, здобувачів освіти щодо різних аспектів професійно-педагогічної діяльності [2, 17, 22]. Необхідно відзначити, що, на думку дослідників, викладач ЗВО на всіх етапах особистісного та професійного саморозвитку виступає як суб'єкт освітньої та наукової практики, який спрямовує різні види діяльності: 1) діяльність, що надає свободу вибору методів вирішення навчально-пізнавальних задач на різних рівнях творчої активності; 2) спільна продуктивна діяльність викладача і студента, що їх взаємозбагачує; 3) діяльність в якій формується рефлексія, стимулюється усвідомлення і вироблення її цілей сенсів; 4) становлення індивідуального стилю діяльності, заснованого на усвідомленні своєї унікальності, самоцінності і установці на самозміну, саморозвиток; 5) творча діяльність, орієнтована на вироблення кожним студентом усвідомлених планів, прогнозів і сценаріїв своєї професійної життєдіяльності в майбутньому.

Надалі, викладач також виступає як суб'єкт цілеспрямованої діяльності по вдосконаленню своєї професійної кваліфікації, підвищенню особистісного професійно-педагогічного та наукового потенціалу, необхідного для педагогічної творчості, включаючи його вищий рівень – розробку і створення авторських педагогічних систем [33].

Велику роль у професійному й особистісному становленні викладача ЗВО відіграє його науково-педагогічна діяльність, розвиток його як дослідника, науковця. Наукова складова викладача університету залишається пріоритетною, оскільки дослідницька робота передбачає постійний пошук, оволодіння сучасною науковою інформацією, насамперед у сфері психолого-педагогічних наук, орієнтацію в сучасному інформаційному науковому та освітньому просторі, осмислення мінливих умов сьогодення. Такий підхід допомагає викладачу по-новому вибудовувати свою навчальну роботу, лекції, семінарсько-практичні заняття, залучати студентів до своєї творчої лабораторії, до науково-дослідної діяльності, розвивати у них педагогічне мислення, креативні здібності, цілеспрямованість, самостійність, відповідальність. Водночас, освітнє і наукове середовище набуває акмеологічної спрямованості, оскільки уособлює в собі прагнення до успіху, до творчості, до набуття високих результатів у сфері навчальної та наукової діяльності, до акмедосягнень кожної особистості, коли престижним є неперервна освіта та творча діяльність на основі дотримання морально-правових норм взаємодії.

Передумови створення Житомирської науково-педагогічної школи. Понад 40 років в університеті створювалися позитивні передумови для зростання наукового потенціалу університету, спираючись на наукові здобутки фундаторів педагогічної науки в Україні, видатних учених таких як академіки В.Г. Кремень, І.А.Зязюн, С.У. Гончаренко, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва, які розробляли філософські, соціальні, професійно-педагогічні засади підготовки сучасного вчителя [5; 6].

Створення в кінці ХХ ст. в Інституті педагогічної освіти та освіти дорослих спеціалізованої вченої ради, сприяв розвитку в Україні потужного наукового потенціалу. Саме у цій спеціалізованій вченій раді було захищено перші три докторські дисертації та 4 кандидатські дисертації, що створило передумови для подальшого розвитку наукового потенціалу в ЖДУ імені Івана Франка. Це дало можливість у 2004 році створити свою спеціалізовану вчену раду по захисту докторських та кандидатських дисертацій в університеті. За період з 2004 по 2021 рік на засіданнях ради захищено 283 дисертації здобувачами з різних регіонів України, з них 251 кандидатська дисертація та 32 докторських. Також було створено передумови для появи разових спеціалізованих вчених рад, в яких з 2021 року вже захищено 11 дисертацій доктора філософії.

Поступово в університеті зростає науковий потенціал, зокрема кафедра професійно-педагогічної та спеціальної освіти, андрагогіки та управління характеризується в університеті як кафедра-лідер, з найбільшим науковим потенціалом. Нині тут працює 7 докторів наук, у 2023 році успішно захищено 2 докторські дисертації.

Діяльність Житомирської науково-педагогічної школи «Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів». Науковий напрям: - суспільні науки (педагогіка) була заснована у 1988 році. Науковий керівник: Дубасенюк О. А., доктор педагогічних наук, професор кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління, почесний Академік НАПН України, заслужений працівник освіти України. Наукова школа включає 35 осіб [16, 22].

До актуальної проблематики школи віднесено:

1. Розробка сучасних концептуальних, теоретико-методологічних підходів до підвищення якості та продуктивності професійної підготовки майбутнього вчителя.

2. Історико-педагогічні передумови становлення професійної та педагогічної освіти.

3. Формування морально-етичних цінностей студентської молоді. Проблема розвитку обдарованості дітей та молоді. Розвиток креативного та критичного мислення майбутніх педагогів. Теоретичні та методичні засади розвитку критичного мислення майбутніх фахівців вищої освіти засобами іноземної мови в умовах цифровізації освітнього середовища

4. Професійна підготовка майбутніх учителів до міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, до роботи в різних освітньо-виховних системах, до екологічної освіти молоді, до формування здорового способу життя учнівської та студентської молоді.

5. Формування професійної компетентності майбутнього педагога/фахівця
Етнопедагогічна компетентність у майбутнього вчителя в умовах університетської освіти України

6. Модернізація професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у контексті реформування Нової української школи. Інноваційні технології навчання і виховання. Теоретико-методологічні засади інноваційних процесів та створення інтегральних навчальних курсів

7. Теоретико-методичні засади ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення науково-педагогічних досліджень
Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів у різних галузях знань (гуманітарних, природничо-математичних, фізичного розвитку).

8. Підготовка науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації. Проблеми освіти дорослих у контексті ціложиттєвого навчання.

9. Соціономічна сфера наукових розвідок у сфері підготовки педагогів/фахівців в умовах освітніх трансформацій.

Показники ефективності діяльності наукової школи.

1. Наукова новизна отриманих результатів полягає в у більш глибокому обґрунтуванні концептуальних засад процесу підготовки майбутнього педагога/фахівця в умовах освітніх змін та цифровізації освітнього середовища. Розширено спектр досліджень теоретичних та методологічних засад актуальних напрямів наукової роботи. Методологічний концепт ґрунтується на таких методологічних підходах як системний, інтегративний, синергетичний, суб'єктний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, праксеологічний, компетентнісний, андрагогічний, акмеологічний, ресурсний, середовищний. Доведено важливість теоретичного концепту професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Провідна ідея концепції базується на науково обґрунтованому положенні про сутність базових понять дослідження, зокрема поняття «професіона підготовка», «професійна компетентність» та виявленні структури професійної компетентності майбутніх педагогів різних спеціальностей в сучасних умовах. Професійна компетентність майбутніх учителів розглядається як цілісна динамічна система, що забезпечується єдністю методологічного, теоретичного та

методичного концептів. Виокремлено критерії та показники професійної підготовки майбутніх педагогів різних спеціальностей (сфера початкової освіти, математична освіта, соціально-педагогічна сфера, медіа-освіта, здоров'язберігаючі технології). Дослідження ґрунтується на концепції неперервної освіти та методологічних положеннях, що відображають сутність професійної підготовки в умовах сучасних викликів. Простежено тенденції й особливості вітчизняного та світового досвіду у визначеному напрямі, що представлено у концептуальних моделях професійної освіти. Поглиблено методичний та технологічний концепти окресленої проблеми. Розпочато актуальне ослідження теоретичних та методичних засад розвитку креативного та критичного мислення майбутніх фахівців вищої освіти засобами іноземної мови в сучасних умовах. Досліджено соціономічну сферу наукових розвідок у сфері підготовки педагогів/фахівців в умовах освітніх трансформації, що представлено у колективній монографії «Соціально-педагогічні засади підготовки фахівців в умовах освітніх трансформацій». Серед актуальних проблем досліджено: педагогічні аксіоми як потужний ресурс професійної і соціальної підготовки; соціально-педагогічні та інноваційні засади підготовки майбутніх фахівців/педагогів до професійної діяльності; особливості інклюзивної освіти; ресурси та можливості дистанційної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до навчання учнів з особливими потребами, обґрунтовано рекреалогічні засади збереження професійного здоров'я педагогічних працівників.

2. Практична цінність результатів для суспільства та економіки. Розроблено навчально-методичне забезпечення щодо професійно-педагогічної підготовки та підвищення рівня професійної компетентності майбутніх педагогів, що включено у навчально-методичні посібники, навчальні програми, робочі програми, спецкурси, зокрема для таких дисциплін, як «Методологія педагогічних досліджень та академічна доброчесність в освітній галузі», «Теорія та методика педагогічної діяльності», «**Педагогіка партнерства у професійній діяльності вчителя**», «Технологія навчання дорослих», «Технологія роботи з обдарованими учнями», «Актуальні проблеми професійної освіти», «Соціальна педагогіка» та ін. Також підготовлено методичні матеріали до навчальної практики з організації інклюзивного навчання, розроблено методичні рекомендації, інструктивно-методичні матеріали до семінарських і практичних занять з педагогічних дисциплін для бакалаврів та магістрів; методичні матеріали, що містять інноваційні освітні технології до самостійної роботи студентів, відеоматеріали, презентації, відеофільми, засоби діагностики рівня компетентності вчителя, що характеризуються спрямованістю на неперервну освіту, особистісне та професійне зростання майбутнього педагога/фахівця.

3. Інтегрованість наукової (науково-технічної) діяльності закладу вищої освіти у світовий освітньо-науковий простір.

Продовжується італійсько-український проєкт співробітництва «Дошкільні заклади та відносини між сім'єю, суспільством та навчальним закладом щодо дітей з особливими потребами від 0 до 6 років у м. Житомирі – Україна» затверджено актом № 1835 Регіональною сесією Емілії Романьї від 11/11/14 СUP E96G14000870009. (Угода від 04 листопада 2015 р.), керівник робіт – доктор педагогічних наук, Коновальчук І.І., доктор філософії, професор Пармського університету, почесний професор ЖДУ імені Івана Франка Дімітрис Аргіропулос; координатор співпраці від ІСКОС – Марія Антоніетта Маджо. Проф. Дімітрис Аргіропулос брав участь у II Всеукраїнській конференції з міжнародною участю науково-практичної дистанційної конференції «Інноваційні процеси в дошкільній освіті: теорія, практика, перспективи». 23-24 березня, 2023 р., м. Житомир, ЖДУ імені Івана Франка.

Триває україно-польське співробітництво у напрямку «Підвищення кваліфікації медичних працівників», здійснено порівняльний аналіз закладів вищої та передвищої освіти ЗВО в Академії прикладних наук. Відбувається щорічне стажування викладачів університету та педагогів передвищої освіти на базі Академії прикладних наук у м. Ломжі (р. Польща). Проводяться міжнародні конференції.

Важливим є тривале україно-польське співробітництво науковців Житомирської школи (О. А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, Н. Г. Сидорчук, Н.П. Бірук), що представлене у виданнях *Teoria i metodyka doskonalenia zawodowego kadry akademickiej jako elementu kształcenia ustawicznego w systemie szkolnictwa wyższego, nauki i praktyki pedagogicznej*. 2023. Tom 1.: Zbiór prac naukowych. Digital transformation and technologies for sustainable development all branches of modern education, science and practice, 26.01.2023, Lomza, Poland [37].

До перспектив подальшого дослідження на національному рівні віднесено: розробку теоретичних та методологічних засад особистісного та професійного становлення майбутніх фахівців у ситуації воєнного стану, упровадження системи професійно-педагогічних та соціономічних знань і вмінь у практичній діяльності, вивчення їх можливостей для вирішення соціально-педагогічних та соціокультурних завдань з метою інтеграції до європейського освітнього простору; а також цифровізації освітнього простору, розвитку готовності майбутніх фахівців/педагогів до роботи з різними категоріями дітей та дорослих; на регіональному рівні – підготовка майбутніх педагогів для роботи у закладах різного рівня освіти; посилення науково-педагогічної спрямованості педагогічних працівників, набуття ними високого рівня професійної майстерності та наукового ступеня з метою розвитку креативного та критичного мислення учнівської\студентської молоді в умовах цілежиттєвого навчання; подальший розвиток міжнародного співробітництва у сфері професійної підготовки майбутніх педагогів із закладами вищої та середньої освіти в умовах трансформації європейського освітнього простору.

Основні результати діяльності Житомирської науково-педагогічної школи. Діяльнісні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців інтегрують в собі сучасні наукові підходи, а саме: системний, синергетичний, партисипативний, суб'єктний, аксіологічний підхід, професіографічний, компетентнісний, культурологічний, історико-педагогічний, цивілізаційний, діалоговий підходи.

За період існування наукової школи випущено понад 30 одноосібних та колективних монографій: проблематика професійно-педагогічна підготовка майбутніх педагогів /фахівців у контексті сучасних методологічних підходів.

Науковцями (О.В.Вознюк, О.А. Дубасенюк) здійснено комплексне міждисциплінарне дослідження на основі інтегративного підходу, в якому розглядаються наукові основи телеології особистості у системі освіти. Уперше обґрунтовано: універсальний пояснювальний принцип психолого-педагогічних та загальнонаукових феноменів; психолого-педагогічний аспект універсальної парадигми розвитку; авторська концепція розв'язання проблемних ситуацій, прийняття рішення; структура людини; інтегративний психолого-педагогічний і філософсько-природничий підхід до цілей та механізмів розвитку особистості у контексті освітньої траєкторії. Репрезентується нова навчальна дисципліна – інтегративне людинознавство [8].

Досліджено особливості професійно-педагогічної освіти: методологія, теорія, практика (О.А. Дубасенюк). Проаналізовано загальні тенденції розвитку системи вищої освіти в Україні, виявлено шляхи її модернізації в умовах сучасних глобалізаційних та євроінтеграційних процесів; обґрунтовано методологічні засади професійнопедагогічної підготовки майбутніх учителів, розглянуто наукові підходи до педагогічної освіти [11]. Виявлено та обґрунтовано загальні тенденції розвитку системи вищої освіти в Україні, розглянуто основні положення теорії вдосконалення професійної виховної діяльності, розкрито зміст, основні напрями професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів [12].

1.4. Упровадження сучасних наукових підходів у діяльності Житомирської науково-педагогічної школи.

Теоретичний концепт дослідження передбачав аналіз базових наукових підходів. Конкретизуємо результати впровадження провідних наукових підходів викладачами у проведених дослідженнях. Проаналізовано сучасні концептуальні підходи та тенденції розвитку педагогічної освіти на основі системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, культурологічного, компетентнісного підходів, полікультурної парадигми [24]. Далі розглянемо більш детально реалізацію визначених підходів у наукових дослідженнях викладачів.

Системний підхід. У колективній монографії представлено наукові і практичні здобутки Житомирської науково-педагогічної школи щодо використання системного підходу в педагогічній освіті. Окреслено теоретико-методологічні засади системних досліджень. Обґрунтовано розвиток системних досліджень у науковому знанні: історія, досвід, перспективи, наукове, навчально-методичне забезпечення системного підходу у вищій школі. Представлено концепцію моделювання системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів в умовах євроінтеграційних процесів в освіті та особливості її запровадження у процесі фахової підготовки майбутніх учителів. Зокрема, розглянуто системний підхід у дослідженні проблеми підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативних освітньо-виховних систем [26].

Особистісно орієнтований підхід. У проведеному дослідженні містяться наукові і практичні наукові здобутки щодо теорії і практики особистісно орієнтованого підходу в педагогічній освіті. Окреслено теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої педагогічної освіти, представлено відповідне навчально методичне забезпечення та особливості його запровадження у вищій школі. Такий підхід сприяє підвищенню ефективності професійної підготовки майбутнього педагога і надає їй успішного, гуманістичного суб'єктного спрямування. Доведено, що особистісно орієнтований підхід є одним найбільш ефективних засобів формування світогляду майбутніх педагогів, демонструє гуманістично орієнтовані моделі їх поведінки, сприяє вихованню моральних якостей особистості. Визначений підхід також дозволяє здійснювати доцільне й ефективне проектування розвитку здібностей та обдарувань учнів. Розроблені технології особистісно орієнтованого навчання створюють максимально сприятливі умови для розвитку суб'єктного досвіду та саморозвитку особистості майбутнього педагога [29].

Компетентнісний підхід. Представлено результати дослідження проблеми професійно-педагогічної освіти, у контексті компетентнісного підходу. Всебічно обґрунтовано компетентнісний підхід до професійної підготовки сучасного фахівця у контексті сучасних теоретико-методологічних засад; окреслено європейській вимір компетентнісного підходу та його концептуальні основи, розглянуто особливості його запровадження у навчальну та наукову діяльність. Здійснено розробку та запровадження системи моніторингу якості освітньої діяльності з урахуванням сучасних проблем оцінювання якості професійної освіти [25].

Професіографічний підхід. Досліджено теоретико-методологічні та історико-педагогічні засади професіографічного підходу у системі вищої освіти, виокремлено професійно важливі якості педагога, обґрунтовано компетентнісні засади підготовки конкурентоспроможних фахівців, розкрито сутність професіографічного підходу до підготовки вчителя, представлено професіограму фахівця у сфері освіти дорослих, розроблено методичні основи запровадження професіографічного підходу у професійну діяльність [25].

Креативний підхід. Проаналізовано особливості професійної підготовки фахівців у контексті креативного підходу. У роботі обґрунтовано теоретико-методологічні засади професійної підготовки творчих фахівців в умовах університетської освіти, проаналізовано базові поняття дослідження, окрема представлено дерево креативності як ієрархічну модель

професійної підготовки конкурентоздатного фахівця, проаналізовано методичні і технологічні засади підготовки креативних фахівців, розкрито особливості формування креативної особистості в системі вищої освіти [27]. Професійна підготовка фахівців: креативний підхід: монографія.

Андрагогічний підхід. У колективному дослідженні, відображено теоретичні і практичні здобутки провідних науковців України: теоретико-методологічні засади педагогічної майстерності на основі концептуальних ідей академіка І.А. Зязюна, проблеми освіти дорослих в умовах ціложиттєвого навчання, практико-орієнтовані підходи до професійної майстерності фахівців. Окреслено перспективи розвитку концепції неперервної освіти дорослих [14; 35].

Акмеологічний підхід. Дослідники розкривають сутність акмеологічного підходу, який базується на сучасних наукових підходах, а також спрямований на досягнення викладачами-дослідниками, здобувачами освіти акмеозрілості та постійного самовдосконалення та саморозвитку впродовж життя. Наголошено, що великої значущості набуває завдання переорієнтації поглядів учителів на гуманістичні ідеали та цінності, адекватні характеру інноваційної діяльності, яка базується на потребах, можливостях і психологічних особливостях особистості. Створення акмеологічних моделей сучасного педагога дозволяють описати цілісні й структуризовані стандарти професіоналізму, які є важливим орієнтиром оптимізації процесу особистісно-професійного розвитку, досягнення зрілості. Доведено, що інноваційну та акмеологічну педагогічні діяльності поєднує їх гуманістична спрямованість на створення умов для самореалізації особистості, розкриття її природних задатків, забезпечення свободи цілепокладання, соціальної, наукової, професійної, художньо-естетичної творчості. За допомогою акметехнологій організовується і реалізується рух особистості до вершин самореалізації в різних сферах взаємодії. Гуманістична спрямованість інноваційних процесів створює передумови для досягнення педагогом вершин професійної діяльності, переосмислення цілей, освоєння нових засобів і методів навчально-виховного процесу. Значущими у контексті створення акме-середовища закладу вищої освіти є головні акмеологічні закони успішного розвитку людини. У цьому напрямі актуальними постають розробки ідеалізованих моделей високопродуктивної професійної діяльності фахівця. Доведено, що створення акмеологічних моделей сучасного педагога дає змогу представити цілісні й структуризовані стандарти професіоналізму як орієнтири оптимізації процесу особистісно-професійного розвитку зрілості фахівця/дослідника [36].

Обґрунтовано особливий зміст акмеології як міждисциплінарного напряму, що поєднує досягнення багатьох наукових дисциплін. При цьому увагу акцентовано на створенні акмесередовища, що має розвивальний ресурс. У якості такого акмесередовища подається освітньо-виховне середовище Житомирського державного університету імені Івана Франка, де понад 40 років створювалося таке наукове та освітнє середовище, в якому заохочувалася активність, ініціатива, самостійність, інноваційний пошук, прагнення до успіху як викладачів, так і студентів [36].

Акмедосягнення дослідників наукової школи. У контексті акмеологічного підходу розглянуто окремо акмеособливості викладачів-дослідників наукової школи (О.Є. Антонова, О.С. Березюк, С.С. Вітвіцька, О.В. Вознюк, ОА. Дубасенюк, В.А. Ковальчук, Н.Г., І.І. Коновальчук, Сидорчук, Т.І Шанскова). Колективна монографія вміщує творчі портрети та наукові і практичні здобутки провідних науковців Житомирської науково-педагогічної школи. У дослідженні представлено провідні аспекти науково-педагогічної діяльності потужної наукової школи: загальні концептуальні положення методології і теорії педагогічної освіти; теоретичні і методологічні засади розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних та інноваційних змін; теоретичні і методичні засади професійнопедагогічної підготовки майбутніх педагогів; проаналізовано вплив євроінтеграційних процесів на професійно-педагогічну підготовку майбутніх фахівців.

Талановиті спеціалісти освіти, на думку Н.В. Кузьміної, що володіють різноманітними комплексами здібностей, спираючись на загальну теорію творення духовних продуктів засобами навчальних дисциплін, нею не задовольняються, відчувають потребу вийти за її межі і прагнуть самостійно вирішити принципово новий клас освітніх завдань, що виникають на нових рівнях розвитку їх компетентності і майстерності [1].

Представлено **соціально-педагогічні засади** підготовки фахівців в умовах освітніх трансформації. Досліджено такі аспекти та напрями соціально-педагогічних розвідок, як педагогічні аксіоми, що постають потужним ресурсом соціальної педагогіки. Розглянуто соціально-педагогічні засади підготовки майбутніх фахівців/педагогів до професійної діяльності, соціальнопедагогічні аспекти формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін. Обґрунтовано рекреалогічні засади збереження професійного здоров'я педагогічних працівників. Розроблено інклюзивно-рекреаційний аспект соціальної педагогіки: ресурси та можливості дистанційної підготовки майбутніх учителів іноземної мови до навчання учнів з інвалідністю. Проаналізовано проблеми розвитку креативності майбутніх учителів засобами ТРВЗ-технологій та Stem-освіти [34].

1.5. Реалізація технології діяльнісного підходу у науково-дослідній діяльності викладача вищої школи.

Логіка підготовки фахівців у сфері «людина-людина» у контексті діяльнісного підходу простежується від формування інтеграційних якостей до їх конкретизації, освоєння і відображення в індивідуально-творчих нормах, а далі відбувається освоєння окремих операцій, функцій, видів діяльності до їх узагальнення. Під керівництвом викладача ЗВО, реалізується механізм професійно-особистісного та діяльнісного розвитку і саморозвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця як передумова самоорганізації і діяльності педагогом власного особистісного, розвивального, дослідницького простору, в якому він виступає як суб'єкт професійного становлення і саморозвитку. Відбувається також освоєння і прийняття схваленого ним змісту і технологій сучасної освіти, і дослідницького досвіду, вироблення індивідуально-творчого професійного стилю, авторської педагогічної системи у майбутньому [36].

Відтак, передумовою для здійснення практично орієнтованого науково-педагогічного дослідження є та чи інша соціальна/педагогічна проблема чи проблемна ситуація, яка стосується суб'єктів освіти, їхніх інтересів і потребує невідкладного вирішення. Визначення педагогічної проблеми, проблемної ситуації та з'ясування її суті спрямовують конкретне дослідження і становить предмет науково-педагогічного дослідження. Організація науково-педагогічного дослідження – це поетапний процес. У загальному вигляді **етапи науково-педагогічного дослідження** розгортаються у такій послідовності:

- 1) виявлення проблемної ситуації;
- 2) формулювання проблеми дослідження;
- 3) розроблення програми науково-педагогічного дослідження;
- 4) проведення науково-педагогічного дослідження;
- 5) аналіз одержаної інформації;
- 6) підготовка науково обґрунтованих методичних рекомендацій за наслідками дослідження;
- 7) прогноз ситуації на майбутнє.

При цьому індивідуально-особистісний та дослідницький /творчий простір педагога є специфічним джерелом діяльнісних характеристик, а саме цільових, змістових, процесуальних, рефлексивних.

Широкі можливості для становлення і саморозвитку творчого потенціалу педагога, розвитку його суб'єктності, індивідуальності, гармонійності надається вивченню циклу

педагогічних дисциплін і включення його у науково-дослідну діяльність здобувачів освіти. Нами розроблена педагогічна технологія (2001), яка впродовж багатьох років реалізується у різних видах освітньої діяльності у контексті різних наукових підходів. На нашу думку, окреслена технологія може бути реалізована у науково-дослідній діяльності ЗВО, що стимулює креативний розвиток суб'єктів освіти.

Основу нашої побудови складає уявлення про ієрархію (таксономію) цілей у педагогічній системі, яка забезпечує її гнучку адаптацію і перехід до вимог соціального замовлення до вчителя-новатора з урахуванням індивідуальних можливостей студентів. Розроблена модель реалізує процес цілеутворення з позиції педагогічної технології на трьох рівнях: стратегічному, поетапному, оперативному [36].

На цьому етапі дослідження перед нами постала мета охарактеризувати рівні наукового становлення майбутнього педагога, що передбачає у майбутньому формування власної авторської системи навчання і виховання педагога-майстра, розробника власних креативних педагогічних систем, спираючись на досвід таких відомих педагогів як В.О. Сухомлинський, О.А. Захаренко, В. Ф. Шаталов, Гузик, М.М. Палтишев та ін. [23].

На **стратегічному рівні** відбувається педагогічна інтерпретація соціально-державного замовлення і побудова моделі підготовки вчителя, випускника ЗВО у контексті діяльнісного та особистісно орієнтованого підходу. Насамперед, модель необхідна для переорієнтації підготовки майбутніх учителів на «діялісну людину», «людину культури» з високими морально-етичними цінностями, з розвинутими творчими здібностями. З погляду І.Д. Бєха, розвинені особистісні цінності становлять основу внутрішнього світу особистості. Ціннісну систему людини вчений розуміє як складний регулятор людської життєдіяльності, що охоплює і зовнішній для людини світ, і власне людину, в усіх її об'єктивних характеристиках [3].

На **рівні поетапного цілеутворення** стратегічна мета диференціюється на основні цілі за етапами підготовки та наукового становлення майбутнього педагога: початкова, основна, завершувальна. Це складний процес, оскільки навчально-виховний та науково-дослідний процес у ЗВО мають бути взаємопов'язаними. Модель підготовки вчителя-дослідника стає об'єктом, навколо якого вибудовується вся педагогічна система [38]. Навчальний план ЗВО має проектуватися на пріоритетній основі вивчення загальнолюдської та вітчизняної історії, культури, науки, класичної педагогічної спадщини. Звертання студентів до світової і вітчизняної науки і культури створює умови для дійової гуманізації змісту педагогічних та інших дисциплін, сприяє розвитку творчого потенціалу здобувачів освіти. Майбутні педагоги осмислюють сутність педагогічної діяльності і роль педагога як суб'єкта освіти, яка набувається нею у процесі діяльності, спілкування і відносин.

Початковий етап підготовки вчителя (1-2 курсів) передбачає знайомство студентів з особливостями вчительської професії, основами педагогічних знань, вивченням класичної зарубіжної та вітчизняної педагогічної спадщини, творчого здобутку відомих педагогів Я.А. Коменського, Ж-Ж Руссо, Й.Г. Песталоцці, С.Ф. Русової, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, їх творчої лабораторії. Водночас відбувається осмислення сутності педагогічної діяльності, осмислення її функцій, особливостей, творчого характеру.

Головне завдання *основного етапу* (3-4 курсів, рівень бакалавра) полягає в оволодінні майбутніми вчителями початковими кваліфікаційними фаховими знаннями та вміннями, а також поглибленими суспільними і психолого-педагогічними знаннями та вміннями, різноманітними сучасними технологіями навчання і виховання. Водночас відбувається залучення студентів до науково-дослідної діяльності, до творчої лабораторії, науково-педагогічної школи викладача, а також до написання рефератів, участі у проблемних групах та гуртках, у студентських науковому товаристві, науково-практичних конференціях, написанні курсових робіт. Достатня увага приділяється реалізації діялісного підходу у професійній діяльності, який ґрунтується на комплексі сучасних наукових підходів

(системному, аксіологічному, особистісно-орієнтованому, культурологічному, професіографічному, компетентнічному та ін.).

На *завершувальному етапі* (5,6 курси, магістерський рівень) завершується фундаментальна педагогічна та науково-дослідна підготовка, закладається підґрунтя для подальшого креативного розвитку професійної майстерності і компетентності вчителя як дослідника. На цьому етапі здобувачі освіти виконують кваліфікаційні роботи, глибоко вивчають відповідну наукову літературу, проводять експериментальні дослідження, всебічно аналізують досвід педагогів-майстрів, продовжують брати участь у міжнародних та Всеукраїнських студентських науково-практичних конференціях і конкурсах наукових робіт, грантах, також можуть брати участь у стажуванні за кордоном, вивчати додатково іноземну мову, зокрема англійську, отримувати відповідний сертифікат.

Проаналізуємо особливості різних видів випускових кваліфікаційних робіт. До основних кваліфікаційних робіт віднесено такі як курсова, бакалаврська, дипломна та магістерська роботи. Це – науково-методичні дослідження з теорії і технології педагогічної роботи (педагогіки і частковим методикам) як синтез навчальної і науково-дослідницької роботи. Їх призначення: поглиблення професійної підготовки, створення ситуації творчого пошуку, оволодіння науковими методами і практикою ведення дослідницькою та експериментальною роботою.

Дипломна робота має відображати: сучасний рівень і перспективи розвитку педагогічної науки, інноваційний досвід, його ґрунтовний аналіз, власні педагогічні дослідження у певному колі проблем (теоретико-методологічні, конкретно-методологічні, історико-педагогічні), результати аналізу сучасної літератури.

Планування курсових, бакалаврських, дипломних та магістерських робіт передбачає такі етапи:

- підготовка до дослідження (теоретична частина),
- власне дослідження (дослідницька, теоретико-експериментальна частина роботи),
- оформлення курсової та кваліфікаційних робіт.

Необхідно здійснювати послідовну роботу над структурними компонентами курсової та випусковими кваліфікаційними роботами.

Здобувачі освіти оволодівають стратегією побудови науково-дослідної роботи у контексті діяльнісного підходу спрямованого на розуміння внутрішніх закономірностей педагогічного процесу, розвитку особистості. У випускників виробляється усвідомлене і відповідальне ставлення до педагогічної професії та наукової діяльності, готовність до вирішення професійних та дослідницьких задач, спрямованість на розвиток їх творчого потенціалу.

Рівень **оперативного цілеутворення** полягає у формуванні цілей вивчення окремих навчальних предметів, зокрема, педагогіки, історії педагогіки, методології та методів науково-педагогічного дослідження, основи педагогічної майстерності, технології навчально-виховного процесу, технології навчання дорослих та ін., що складають зміст педагогічної освіти. Такий підхід сприяє створенню педагогічних умов (змісту, методів, технології, середовища) для індивідуальної самореалізації студента, розвитку та саморозвитку його особистісних та дослідницьких якостей.

Ієрархія цілей формування особистості майбутнього вчителя у контексті інноваційної діяльності у контексті ідей Нової української школи дозволяє на основі об'єктивного контролю ефективно вдосконалювати педагогічний процес у вищій школі. Реалізація ієрархії цілей відбувається насамперед під час засвоєння змісту педагогічних дисциплін. Цьому сприяє опора на концепцію контекстового навчання (А.О. Вербицький, В.В. Желанова) [16].

Окреслена концепція була застосована нами до аналізу науково-дослідної діяльності у ЗВО, пов'язаної з освітнім процесом. У рамках цієї концепції виділяється основні види окресленої діяльності студентів у ЗВО у сфері науково-дослідницької діяльності.

Науково-дослідна діяльність, яка реалізується у навчальній та дослідній роботі, у різноманітних формах (на лекціях, семінарах, практичних заняття, а також у таких видах як творчі завдання, реферати, підготовка проєктів тощо), сприяє побудові контексту майбутньої професійно-дослідної діяльності, спираючись на сучасні наукові підходи;

– *квазіпрофесійна науково-дослідна діяльність*, котра означає відтворення в умовах навчального закладу елементів наукової педагогічної праці, а також встановлення певної взаємодії між суб'єктами освіти у різних креативних дослідницьких формах: вони моделюють предметний і науково-дослідний зміст майбутньої творчої педагогічної роботи. Особлива увага приділяється вивченню й аналізу наукової літератури, творів педагогів-майстрів про власні здобутки, оригінального педагогічного досвіду, інноваційних форм, методів, технологій. Увага акцентується на взаємодію суб'єктів освіти, педагогів-майстрів, діалогічне партнерство на засадах, співтворчості, обміну оригінальними ідеями, літературою, взаємозбагачення, написання статей про власні здобутки; виконанні курсових робіт;

– *навчально-педагогічна та науково-дослідна діяльність* майбутніх учителів відбувається під час різних видів педагогічних практик (широко застосовувалися науково-педагогічні методики, проведення діагностичних методик, виконання різних видів науково-дослідної роботи, зокрема у процесі виконання курсових та кваліфікаційних робіт, стимулювання студентів до виконання творчих, дослідницьких завдань, написання рефератів, виконання дослідницьких проєктів тощо.

На цій основі створена система професійної підготовки майбутніх учителів до дослідницької діяльності у контексті діяльнісного підходу, що передбачає розвиток у них творчого потенціалу, креативних якостей, орієнтованих на особистісні цінності педагога-дослідника, формування у них дослідницьких умінь та навичок вирішувати нестандартні завдання у сфері освіти, пізнання нового.

Отже, дослідницька підготовка майбутніх педагогів, орієнтована на інноваційні процеси в умовах трансформації освітніх процесів, на входження у науковий світовий простір з урахуванням сучасних викликів. Майбутні педагоги повинні орієнтуватися у широкому спектрі сучасних педагогічних теорій, концепцій, наукових підходів. Водночас усвідомлювати сутність та особливості діяльнісного підходу у навчально-дослідній діяльності. Крім того потребує модернізації і сама технологія реалізації діяльнісного підходу у поєднанні з іншими науковими підходами у професійній педагогічній підготовці майбутніх учителів [34].

При цьому завдається ї загальна логіка впровадження технології діяльнісного підходу у науково-дослідній діяльності, яка вміщує такі компоненти-етапи: цільовий, змістово-інформаційний, діяльнісно-операційний та рефлексивно-результативний. Велика увага приділяється технології постановки науково-дослідних цілей у поєднанні з навчальними цілями, які з одного боку, реалізують соціальне замовлення суспільства, урахуовуючи сучасні вимоги, з іншого – цілі творчого особистісно-професійного зростання майбутніх учителів.

Цільовий компонент впровадження технології діяльнісного підходу у процес професійно-педагогічної та науково-дослідної підготовки. Загальна мета такої технології полягає у розвитку у науково-дослідній діяльності творчого потенціалу особистості, становлення її активності, ініціативи і самостійності, прояв прагнення до самовдосконалення і саморозвитку, шляхом залучення до професійно-педагогічної діяльності, рефлексії, до пошуку сенсу своєї діяльності.

Спираючись на здобутки світового досвіду (Б. Блум, П.У. Крейтсберг, Д.Б. Кретвол, Ф.Янушевич) та досягнення вітчизняних вчених (С.У. Гончаренко, С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, Д.В. Чернілевський та ін.) нами було сконструйовано таксономію цілей у

пізнавальній та емоційно-ціннісній сфері науково-дослідної діяльності. До *пізнавальної сфери* відносимо цілі оволодіння студентами теоретичними та методологічними засадами науково-дослідного та освітнього процесу, побудованого на цілях і цінностях особистісного розвитку та діяльнісного підходу; створення нормативної бази, що забезпечує можливості рівного доступу молоді до якісної освіти, незалежно від їх фізичних і пізнавальних можливостей, потреб, що передбачають не тільки їх відтворення, інтерпретацію, аналіз, конструювання, узагальнення, оцінку науково-педагогічних знань, але й формування педагогічних умінь та навичок дослідницького спрямування, розвитку творчого педагогічного мислення. У запропонованій таксономії увага також звертається на процес вирішення педагогічних проблем, як конвергенційного, так і дивергенційного характеру. Останнє вкрай необхідне студентам для майбутньої практичної педагогічної діяльності, саморозвитку та самовдосконалення.

До *емоційно-ціннісної* сфери відносимо цілі формування у майбутніх педагогів емоційно-особистісного ставлення до педагогічної професії, педагогічної діяльності, до науково-педагогічних досліджень, педагогічної теорії та передового досвіду. Процес цілепокладання у контексті діяльнісного підходу передбачає поступовий розвиток у студентів творчого потенціалу, особистісної позиції, потреби у творчому пошуку, інноваційних підходах, системи ціннісних орієнтацій, особистісних креативних якостей. Цільові орієнтири мають сприяти формуванню у студентів інтересів і готовності до педагогічної професії, до проведення науково-педагогічних досліджень у різних сферах педагогічної науки. Польський дидакт Б. Наврочинський висловив думку щодо взаємозв'язку пізнавальних та емоційно-оцінних процесів. Освіту він розумів як "наповнення культурою всієї людини, її інтелекту, почуття здатності до дії".

Змістовий блок передбачає включення таких складників як – аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-творчий, які відповідають компонентам творчої особистості педагога. При цьому ми спиралися на ідеї щодо професійно-особистісного розвитку педагога в умовах інноваційної діяльності освітнього закладу.

Аксіологічний компонент має на меті залучення студентів – майбутніх педагогів до науково-педагогічної спадщини як класичної, так і сучасної загальнолюдської і національної духовної скарбниці та емоційного досвіду і цінностей, закладених у положеннях філософії освіти та виховання, надання допомоги у виборі особистісно-значущих ціннісних орієнтацій у науково-дослідній діяльності. До провідних функцій наукового пізнання віднесена аксіологічна (ціннісна), що формує в суспільстві ціннісні орієнтації, які спрямовують результати наукових відкриттів на благо людства, а також виховну, що дозволяє підвищити рівень освіченості у суспільстві. і відповідно рівень його розвитку.

Результатом реалізації аксіологічного компоненту технології стає:

- орієнтація студентів на загальнолюдські, національні духовні та цінності науково-дослідної діяльності; потреба набувати нові знання на благо людства;
- усвідомлення ролі сучасної науки у контексті загальнолюдських і духовних цінностей;
- усвідомлення себе як частини культури; наукового пізнання;
- усвідомлення цінності особистості іншої людини, необхідності виявлення і розвитку всіх його сутнісних сил, необхідності спонукання його до творення нового, до постійного інноваційного пошуку, щоб стати творцем самого себе і своїх обставин.

Когнітивний компонент технології пов'язаний із загальнофілософською теорією пізнання та є методологічною базою для науково-педагогічного дослідження; особливо ефективний у вивченні динаміки науки та її співвідношення з суспільством, в обґрунтуванні провідного значення наукового знання в поведінці індивіда. Важливо наголосити, що всебічний науковий аналіз потребує вивчення практичної і теоретичної діяльності людини у співвідношенні з її соціальним аспектом. У центрі досліджуваних

проблем знаходиться людина як член соціуму, творчий суб'єкт, мовна особа, комунікант. Саме тому когнітивний компонент технології збагачує науково-дослідну діяльність її аксіологічний та емоційно-асоціативний компоненти, а також сприяє оволодінню студентами науковими знаннями з філософії освіти та виховання, методології педагогічного дослідження, педагогіки, історії педагогіки щодо особливостей педагогічної творчості та її впливу на майбутнє вчителя. Педагогіка розглядається як наука, котра являє собою певну систему наукових знань, що склалася в процесі свого історичного розвитку і яка характеризує логіку руху наукової педагогічної думки. Ураховуючи структурно-логічну побудову курсу педагогіки, насамперед виділяємо загально-педагогічний блок знань, що вміщує такі розділи (модулі): загальні основи педагогіки (предмет, основні категорії, цілі, методологію педагогічної науки); теорію і методику виховання; основи дидактики; наукові засади внутрішнього шкільного контролю навчально-виховного процесу. Крім того, простежуючи глобалізаційні та інноваційні тенденції щодо освіти і виховання особистості впродовж всього життя, основні структурні блоки педагогічних дисциплін було доповнено блоком науково-педагогічних знань «методологія та методи педагогічних досліджень», «технологія самовиховної та самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів», «розвиток педагогічної обдарованості майбутніх учителів», «самоорганізація діяльності майбутніх педагогів», «технологія навчання дорослих» та ін.

Результатом упровадження когнітивного компоненту технології у процес професійної та науково-дослідної підготовки майбутнього педагога постає:

- глибока обізнаність у теоретичних та методологічних питаннях педагогіки, зокрема сучасних наукових підходах і, передусім, особливостей та ознак діяльнісного підходу;
- формування уявлення про педагогіку як науку та мистецтво і про творчість як соціальне явище;
- широка орієнтація в теоретичних питаннях щодо педагогічної творчості, креативності і значного евристичного потенціалу педагогічної науки;
- наукове пізнання і розвиток освітньо-виховних та інноваційних методичних систем, цифрових освітніх технологій щодо творчого розвитку здобувачів освіти.

Діяльнісно-творча складова особистісної сфери забезпечує мотиваційний і діяльнісний компонент сприяє формуванню і розвитку у здобувачів освіти різноманітних способів професійно-педагогічної і науково-дослідної, практичної діяльності, розвитку особистісних якостей та творчих здібностей, необхідних для самореалізації особистості в пізнанні, праці, науково-дослідних видів діяльності.

Результатом діяльнісно-творчого компоненту технології постає:

- сформованість усталених пізнавальних мотивів і активність у професійно-педагогічній, науково-дослідній та пізнавальній діяльності, виявляється у поєднанні з ініціативністю, самостійністю, творчістю;
- актуалізація загально-педагогічних умінь у науково-дослідній діяльності;
- прояв емоційно-позитивного відношення до наукового пізнання педагогічних явищ та процесів і включення його в практичну діяльність;
- розвинені особистісні цінності та якості, серед них: прояв емпатійності, толерантності, партнерства у науковому пошуку, тактовності, доброзичливості;
- стійкий інтерес до науково-педагогічної діяльності, упевненість у своїх можливостях, прагнення до самовираження, до творчих досягнень, самореалізації, особистісному саморозвитку.

Процесуальний компонент вміщує різноманітні види, форми, методи, засоби, прийоми науково-педагогічної діяльності майбутніх учителів, які передбачають розв'язання завдань широкого діапазону: від репродуктивних до проблемно-пошукових.

Майбутні педагоги насамперед мають оволодіти методами науково-педагогічного дослідження. С.У. Гончаренко наголошує на величезній ролі методів у розвитку науки, оскільки саме від методу залежить вся серйозність дослідження. Він стверджував, що розвиток педагогіки як науки безпосередньо залежить від її методичного оснащення [6, с. 106].

Методи науково-педагогічного дослідження вчені розглядають і як сукупність способів і прийомів, спрямованих на розв'язання науково-практичних проблем; вивчення і пізнання об'єктивних закономірностей виховання, навчання, розвитку особистості [13, с.121]. Метод, таким чином, є похідним від загальної концепції та загальної стратегії дослідження, функціонально-інструментальна частина дослідницької системи. У науковій літературі зазначалося, що існують різні класифікації методів науково-педагогічного дослідження, але частіше їх класифікують на такі групи: теоретичні, емпіричні, методи педагогічної діагностики, математичні (статистичні).

До методів теоретичного дослідження віднесено такі: абстрагування, аналіз і синтез, індукція й дедукція, моделювання, ідеалізація, формалізація, порівняння тощо. До основних емпіричних методів науково-педагогічного дослідження – метод спостереження, опитування, бесіди, інтерв'ю, аналіз продуктів діяльності, узагальнення незалежних характеристик, соціометричний метод, тестування. Обираючи методи дослідження дослідник повинен урахувати наступне: 1) жоден з методів не є універсальним, але має чітко окреслені пізнавальні можливості; 2) надійність методів забезпечується не тільки їх обґрунтованістю, але і правилами застосування; 3) оперативність та економність дослідження не повинні впливати на якість отриманих даних; 4) обґрунтування методу припускає розробку або підбір такого методу, який максимально відповідає поставленому завданню, не потребує значних витрат для своєї реалізації.

Ступінь новизни дослідницької роботи визначається за такими показниками:

- модифікація передбачає модернізацію, видозмінення методики, прийому, методу, засобу;
- комбінація означає нове поєднання раніше відомих елементів системи;
- радикалізм – це створення принципів нових оригінальних підходів, систем, застосування методів, принципів і педагогічних закономірностей, індивідуальних особливостей педагога як вихователя і вихованців, умов і обставин, за яких здійснюється педагогічний акт.

Оцінно-результативний компонент технології передбачає зміни в особистісній та науково-педагогічній сферах майбутніх учителів, зокрема, формування світогляду, збагачення ціннісних орієнтацій, розвиток моральних якостей, цілеспрямованості, відповідальності, креативності ініціативності, наполегливості тощо. Формування креативної особистості з урахуванням критеріїв креативності як комплексу певних властивостей інтелектуальної діяльності особистості включає: 1) побіжність (кількість ідей, що виникають в одиницю часу); 2) оригінальність (здатність проводити «рідкісні» ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих, типових відповідей); 3) сприйнятливості (чутливість до незвичайних деталей, суперечностей і невизначеності, а також готовність гнучко і швидко перемикатися з однієї ідеї на іншу); 4) метафоричність (готовність працювати у фантастичному, «неможливому» контексті, схильність використовувати символічні, асоціативні засоби для виразу своїх думок, а також уміння в простому бачити складне і, навпаки, в складному – просте. Креативний педагог, з погляду А.В. Морозова і Д.В. Чернілевського, передбачає не вирішення готових педагогічних задач, а генерацію, творче формулювання та розробку ідей, задумів і проєктів. Відтак, креатив – творча людина, схильна до нестандартних способів вирішення задач, здатна до оригінальних і нестереотипних дій, відкриття нового, створення унікальних продуктів

Діяльнісний підхід у процесі науково-дослідної діяльності передбачає поглиблення психолого-педагогічних знань, умінь вироблення особистісної, миротворчої позиції щодо

прогресивного розвитку суспільства, гуманістично-орієнтованої позиції. Майбутній педагог має сповна активізувати вищий рівень своєї самосвідомості для самостійного пошуку й реалізації якісно нових конструктивних способів професійної діяльності. Останнє дає змогу студентам у подальшій педагогічній та науково-дослідній діяльності розвинути здатність обирати гуманну поведінкову тактику у процесі творчого становлення особистості, а також обирати такий стиль партнерської взаємодії, що позитивно впливає на розвивальну діяльність.

Діяльнісний підхід також спрямований на формування вмінь неперервної науково-дослідної і професійної діяльності і передбачає постійну самоосвітню і самовиховну роботу, залучення студентів до науково-педагогічної діяльності й оволодіння “інструментами” науки, тобто дослідницькими методами. Більше того, у ряді педагогічних рекомендацій наголошується на необхідності організації навчального процесу за такою логікою, щоб методи навчання наближувались до методів науково-педагогічних досліджень.

Саме тому в теорії і практиці вищої школи стали більше уваги приділяти проблемному навчанню, більш активному впровадженні задачного підходу. Майбутнього вчителя ставлять у положення дослідника, який шукає істину, використовуючи методи дослідження психолого-педагогічних наук.

Слід урахувати й специфіку технологічного підходу до професійно-педагогічної підготовки та науково-дослідної діяльності майбутніх учителів, яка полягає в тому, що педагогічна діяльність складна і багатогранна, містить безліч непередбачених педагогічних ситуацій. Тому творчий характер педагогічної професії не потребує повної деталізації та конкретизації усього навчального процесу. Це ж стосується і науково-дослідної діяльності у вищій школі. Доцільно пропонувати альтернативні варіанти науково-дослідної та навчальної роботи з орієнтацією на конкретизовані цілі. На нашу думку, окреслені вимоги повного засвоєння навчального матеріалу слід застосовувати до виділених базових педагогічних знань та вмінь а в науково-дослідній діяльності акцентувати увагу на теоретичні і методологічні засади проблеми, що досліджуються. Самі завдання науково-педагогічної діяльності передбачають розвивальне творче спрямування.

Відтак, модернізація системи освіти передбачає не тільки зміни у змісті та структурі загальної середньої освіти, але й потребує особливої уваги до проблеми науково-педагогічної підготовки вчителя, який має усвідомлювати свою креативну позицію як суб'єкт особистісного і професійного зростання і вміти досягати поставлених цілей з урахуванням сучасних викликів.

Учитель повинен виступати не лише транслятором знань, а бути творчою особистістю людиною культури і загальнолюдських цінностей, ”провідником ідей державотворення і демократичних змін”. Пріоритетною стає підготовка вчителя-дослідника спроможного вчити не лише власному предмету, а реалізувати інноваційні зміни, упроваджувати інноваційні технології для розв'язання новітніх ідей.

Відбувається переорієнтація вчителя від просвітництва до здійснення миротворчої діяльності, реалізації культуротворчої місії у суспільстві. Увага акцентується на індивідуальний підхід, на формування творчої мислячої особистості. Розробка та впровадження технології упровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів у поєднанні з гуманістично-орієнтованим підходом у навчальному процесі в Житомирському державному університеті засвідчив про суттєві зміни у розвитку складових основ науково-педагогічної професійної майстерності: значно збагатилася мотиваційна сфера майбутніх фахівців щодо готовності до вивчення теорії та методики педагогіки, соціально-педагогічних дисциплін; сформована потреба глибше пізнати сутність різноманітних педагогічних та соціально-педагогічних явищ і процесів; сформовані цільові установки на ідеї гуманістичної особисто-орієнтованої педагогіки; значно підвищився рівень сформованості комплексу науково-педагогічних умінь

студентів; збагатився арсенал методів, форм та засобів педагогічної взаємодії з учнями; сформована потреба у самоосвіті, самовихованні, саморозвитку їх природних можливостей.

Висновки. Представлена компонентна структура змісту технології науково-дослідної діяльності, особистісно-професійного розвитку педагога дозволяє акцентувати увагу на збагачення особистісно-сміслової сфери, відносин, переживань і усвідомленні цінностей педагогічної професії, розвитку педагогічних здібностей. На тлі етичних, інтелектуальних переживань, зіткнення різних думок, поглядів, позицій, загально педагогічних, науково-педагогічних і методичних знань, різноманітних варіантів вирішення професійно орієнтованих педагогічних задач і пізнавальних завдань, відбувається залученість студента до аналізу, оцінювання і відбору особистісно значущого змісту педагогічної освіти.

Перспективи подальшого дослідження. Передбачено подальше дослідження професійної та науково-педагогічної підготовки майбутніх учителів у ситуації воєнного стану та відродження Української держави. Розробка інноваційних методів науково-педагогічного дослідження, методів, прийомів педагогічної підтримки студентів в умовах сучасних викликів, цифрового освітнього та наукового простору визначає проектування цілісного бачення об'єкта науково-педагогічного дослідження в системі основних показників, що характеризує його структуру; здійснення проєкції вихідної моделі в майбутнє з урахуванням прогнозованих чинників та відповідно до поставлених цілей і завдань; розробка прогностичних моделей досліджень, орієнтованих на миротворчі освітні та наукові процеси; вироблення наукових і методичних рекомендацій на основі зіставлення прогностичних моделей.

Література

1. Акмедосягнення науковців Житомирської науковопедагогічної школи: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. 404 с.
2. Антонова, О. Є., Дубасенюк, О. А., Бірук, Н. П., Павленко, В. В. (2019) Серця, віддані педагогіці. Історія становлення і розвитку кафедри педагогіки (до 100-річчя Житомирського державного університету імені Івана Франка: монографія : вид. 2-ге, доповнене. Житомир: Видавець О.О.Євенок, 2019. 228 с.
3. Бех І.Д. Виховання особистості. У двох книгах. Кн.1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. К.: Либідь, 2003. 278 с.
4. Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г.Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. С. 625- 626.
5. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. К.: Інформ. системи, 2010. 342 с.
6. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
7. Буднік С.В. Сутнісний аналіз поняття "дослідницька діяльність" / С. Буднік // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки / Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки ; [редкол.: І. О. Смолюк та ін.]. Луцьк, 2013. № 8 (257). С. 105-107 : Серія : Педагогічні науки.
8. Вознюк О.В., Дубасенюк О.А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684 с.
9. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. – Київ- Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
10. Дубасенюк О.А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. 367 с.

11. Дубасенюк О.А. Професійно-педагогічна освіта: теорія, практика : монографія / О.А. Дубасенюк. Т. 1. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2015. 400 с. ISBN
12. Дубасенюк О.А. Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика : монографія / О.А. Дубасенюк. Т. 2. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2015. 376 с.
13. Дубасенюк О.А. Методологія та методи науково-педагогічного дослідження: навч.-методичний посібник. Житомир: Полісся, 2016. 256 с.
14. Дубасенюк О., Мирончук Н., Сидорчук Н. Методичні рекомендації для підготовки до практичних занять з освітньої компоненти «Технології навчання дорослих»: для здобувачів магістерського рівня вищої освіти. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2023. 70 с.
15. Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; головний ред.. В.Г.Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. С. 626.
16. Желанова В. В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія: монографія / В. В. Желанова; Держ. закл. „Луган. Нац. Ун-т імені Тараса Шевченка”. Луганськ : Вид-во "ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2013. 482 с.
17. Житомирська наукова школа «Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів»: здобутки та перспективи: зб. наук. праць / авт кол. О.А. Дубасенюк.Є. Антонова, С.С.Вітвицька та ін.; за заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк.Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка. 2009. 432 с.
18. Князян М. О. Навчально-дослідна діяльність студентів як засіб актуалізації професійно значущих знань : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / М. О. Князян. Одеса, 1998. 20 с
19. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: Рад. шк., 1989. 608 с.
20. Куфрик Богдан. «Я максимально щирий зі своїми учнями». / Газета «Експрес» № 46. 16-23. 11. 2023. С. 9
21. Міхно О. П. Організація дослідницької діяльності старшокласників у процесі вивчення української літератури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська література)» / Олександр Петрович Міхно. К., 2010. 25 с.
22. Наукова школа: центр професійної підготовки педагогічних кадрів: наук. збірник. / За ред. проф. О.А. Дубасенюк. Вид.2-ге, доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка. 2005. 418 с.
23. Педагогічний пошук. К.: Рад.школа. 1988. 496 с.
24. Професійна педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції монографія / за ред. проф. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка.2006. 322 с.
25. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія /за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка.2011. 412 с.
26. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 308 с.
27. Професійна підготовка фахівців: креативний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Видво Євенок О. О., 2017. 458 с.
28. Професіографічний підхід у системі вищої освіти: монографія / колектив авторів, за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во О. О. Євенок, 2019 328 с .
29. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012 436 с.
30. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 308 с. Професійна підготовка фахівців: креативний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Видво Євенок О. О., 2017. 458 с.

31. Професійна освіта: андрагогічний підхід / колектив авторів, за ред. О.А.Дубасенюк. Житомир. Вид-во О. О. Євенок, 2018. 452 с.
32. П'ятницька-Позднякова І. С. Організація навчально-дослідницької діяльності студентів у вищій школі / І.С. П'ятницька-Позднякова // Педагогічні науки. Вип. 11. 2002. С. 96-101
33. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник / С. О. Сисоєва. К. : Міленіум, 2006. 346 с.
34. Соціально-педагогічні засади підготовки фахівців в умовах освітніх трансформації: монографія / Антонова О.Є., Антонов О.В, Вознюк О.В., Дубасенюк О.А., Левченко С.В., Самойленко О.А., Сидорчук Н.Г., Щерба Н.С., Яценко С.Л. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2023. 364 с.
35. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во Рута, 2016. 400 с.
36. Теорія і практика професійної акмеології / Вознюк, О. В., Дубасенюк, О. А., Костюшко, Ю. О., Осадчук, Н. П., Сидорчук, Н. Г. (2020). Житомир.ППІ «Євро-Волинь»,
37. Teoria i metodyka doskonalenia zawodowego kadry akademickiej jako elementu kształcenia ustawicznego w systemie szkolnictwa wyższego, nauki i praktyki pedagogicznej. 2023. Tom 1.: Zbiór prac naukowych та Digital transformation and technologies for sustainable development all branches of modern education, science and practice, 26.01.2023, Lomza, Poland
38. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: навч. посібник / за заг ред. доктора педагогічних наук О.А. Дубасенюк. : Житомир. держ.пед. ун-тет, 2001. 267 с.
39. Ягенська Г. В. Формування дослідницьких умінь учнів у процесі вивчення біології в основній школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (біологія)» / Галина Василівна Ягенська. К., 2012. 20 с.

РОЗДІЛ 2. СУБ'ЄКТНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО ОБГРУНТУВАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ – ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ ЯК ОФІЦЕРІВ І ПЕДАГОГІВ

2.1. Актуальність проблеми професійно-педагогічна підготовка майбутніх офіцерів – фахівців фізичного виховання та спорту військовослужбовців у Збройних сил України

Необхідність відбиття російської агресії та забезпечення територіальної цілісності України, орієнтація вітчизняної військової освіти на компетентнісну парадигму військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів, поширення інтеграційних процесів у системі військової освіти згідно зі стандартами НАТО актуалізують проблему військово-професійної підготовленості майбутніх офіцерів як суб'єктів військового управління. Одним із напрямів розв'язання цієї педагогічної проблеми є суттєве покращення професійно-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів – фахівців фізичного виховання та спорту Збройних сил України (далі – майбутніх офіцерів), що має реалізовуватися шляхом їх військово-професійної підготовки як офіцерів – військових професіоналів і суб'єктів військового управління в тактичній ланці управління та педагогічної підготовки як фахівців фізичного виховання та спорту військовослужбовців у Збройних силах (далі – ЗС) України. Для цього вони згідно компетентнісним і суб'єктно-діяльнісним методологічними підходами до їх професійно-педагогічної підготовки мають формувати цінності та мотивацію сумлінної військово-професійної та фахової видів діяльності в системі фізичного виховання та спорту військовослужбовців, володіти ґрунтовними військово-професійними та педагогічними знаннями, сформованими військово-професійними та педагогічними практичними навичками та вміннями, у тому числі найголовніше сформувалися як суб'єкти військово-професійної (як офіцер – суб'єкт військово-професійної діяльності) та фахової (як військовий педагог – фахівець фізичного виховання та спорту військовослужбовців) видів діяльності.

Необхідність вирішення цих проблем міститься в Постановах Кабінету Міністрів України “Про створення єдиної системи військової освіти” [16], “Концепція трансформації системи військової освіти” [10**Ошибка! Источник ссылки не найден.**], “Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки” [17], наказах Міністерства оборони України “Про затвердження Положення про особливості організації освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти” [15].

Отже, проблема професійно-педагогічної підготовки майбутніх військових фахівців зі вищою освітою за спеціальністю 017 – фізична підготовка та спорт для ЗС України як офіцерів – військових професіоналів у тактичній ланці управління та педагогів у системі фізичного виховання військовослужбовців в умовах боротьби з російським агресором набуває особливої методологічної, теоретичної та прикладної актуальності.

Водночас проблема професійної підготовки фахівців привертає увагу багатьох науковців, оскільки пошукова система гугл на словосполучення “професійна підготовка” дає 26 700 000 посилань (на 11.01.2024 р.), тобто різні її аспекти є вкрай актуальними та досліджуються в методологічному, теоретичному, методичному та практичному аспектах. Наприклад, теоретико-методологічні проблеми професійної підготовки різних фахівців обґрунтовані О. Дубсенюк, В. Луговим, Л. Лук'яною, Н. Ничкало, В. Радкевич та ін., військово-професійної підготовки офіцерів – Г. Артюшним, О. Бойком, О. Діденком, А. Зельницьким, О. Капінусом, О. Маслієм, М. Нецадимом, Ю. Приходьком, О. Торічним та ін., теорія і методика формування та розвитку військово-професійної компетентності різних військових фахівців – О. Лагодинським, Т. Мацевком, Л. Олійником, Р. Торчевським,

О. Тракалюком, Н. Шалигіною, В. Шемчуком та ін., у тому числі й формування й розвитку різних її підвидів щодо конкретних військових фахівців – Р. Бакуменком, В. Георгієвим, О. Євсюковим, Л. Заїкою, С. Нехаєнком та ін., зокрема щодо офіцерів – фахівців фізичного виховання та спорту військовослужбовців – І. Беліковим, Д. Погребняком, О. Петрачковим, В. Поливанюком, Р. Шостаком, В. Ягуповим тощо.

Ґрунтовний аналіз та обґрунтування компонентів, змісту, рівнів та етапів професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів містяться в монографії “Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти” [20].

Отже, науковці достатньо активно досліджують теоретико-методологічні та методичні засади підготовки різних фахівців, у тому числі й професійної підготовки майбутніх офіцерів, аналізують, узагальнюють і конкретизують їх військово-професійну підготовку як педагогічну систему насамперед на засадах компетентнісного методологічного підходу до професійної підготовки фахівців. Науковцями також розпочато дослідження специфіки професійно-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів – фахівців фізичного виховання та спорту в ЗС України [28], зокрема на засадах суб’єктно-діяльнісного підходу.

2.2. Виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми – термінологічне обґрунтування професійно-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів – фахівців фізичного виховання та спорту військовослужбовців у Збройних силах України в системі вищої військової освіти

Виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми – термінологічне обґрунтування професійно-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів – фахівців фізичного виховання та спорту ЗС України згідно з вимогами сучасних методологічних підходів до їх підготовки – суб’єктно-діяльнісного та компетентнісного. Результати досліджень, які проведені в галузі військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів, стали суттєвим внеском в обґрунтування цілей, змісту, організаційних форм і методів їх професійного навчання як суб’єктів специфічного виду військово-професійної діяльності в військових частинах – професійно-педагогічної діяльності. Основною метою і кінцевим інтегрованим результатом їх професійно-педагогічної підготовки у ВВНЗ є, на наше переконання, формування професійно-педагогічної компетентності як майбутніх офіцерів за напрямом 01 – Освіта/Педагогіка за спеціальністю 017 – фізична підготовка та спорт [12], що є надійною передумовою успішної професійно-педагогічної діяльності у військових частинах, з одного боку, як представника офіцерського корпусу ЗС України (це військово-професійна підготовленість, інтегрованим проявом якої є військово-професійна компетентність чи здатність реалізовувати посадові функції як військового професіонала в системі військового управління), а з іншого – як фахівця фізичної культури та спорту (це спеціальна чи фахова підготовленість як фахівця фізичного культури та спорту в військовій сфері, інтегрованим проявом якої є сформована фахова чи спеціальна компетентність): “...поняття «фахова компетентність начальників фізичної підготовки та спорту»... – фахова підготовленість, здатність і готовність оптимально виконувати свої функціональні обов’язки, творчо підходити до організації фахової діяльності, що зумовлюється їх позитивним ставленням і схильністю до неї, фаховими знаннями, навичками, уміннями, здатностями, засвоєними способами, методами, методиками, технологіями та засобами її здійснення, а також професійно важливими якостями” [14, с. 3]. Оскільки їх фахова діяльність як суб’єктів військового управління належить до галузі “Освіта/Педагогіка”, то зміст їх підготовки має передусім професійно-педагогічний характер, тобто професійний як офіцера та представника ЗС України – суб’єкта військового управління в тактичній ланці управління й педагогічний як фахівця – військового педагога в сфері фізичного виховання та спорту військовослужбовців.

Ґрунтовний аналіз компонентів, змісту і результатів їх професійно-педагогічної

підготовки як майбутніх офіцерів – фахівців фізичного виховання та спорту військовослужбовців згідно зі відповідним державним освітнім стандартом дає нам можливість глибше зрозуміти та усвідомити сутність цього системного та водночас контекстного педагогічного процесу в системі військової освіти та зміст цієї підготовки, характер взаємодії її суб'єктів та їх урахування в процесі визначення концептуальних засад і проектування контекстної моделі професійно-педагогічної підготовки у ВВНЗ як майбутніх організаторів фізичної підготовки та спорту військовослужбовців у військових частинах. Аналіз та узагальнення результатів досліджень науковців із цієї проблеми засвідчив відсутність єдиного наукового, у тому числі й методологічного підходу щодо розуміння основних понять, які характеризують процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів і підсумкового її результату – сформованої професійно-педагогічної компетентності як фахівця за спеціальністю 017 – фізична підготовка та спорт у ЗС України. Вважаємо, що “Систематизація наявних дефініцій цього поняття у педагогічній науці свідчить, що вони не відповідають вимогам термінологічного підходу до його формулювання та водночас демонструють, що науковці не мають єдиного термінологічного розуміння щодо його тлумачення у педагогіці. Це також стосується як його розмежування, так і щодо співвідношення зі поняттями “педагогічна підготовка”, “професійна підготовка”, “фахова підготовка” щодо як до всіх педагогів, так і окремих їх категорій” [28, с. 187].

Отже, методологічне обґрунтування змісту поняття “професійно-педагогічна підготовка майбутніх офіцерів – фахівців фізичного виховання та спорту ЗС України” та визначення його співвідношення з поняттями “професійно-педагогічна підготовленість”, “професійно-педагогічна здатність”, “професійно-педагогічна готовність” і “професійно-педагогічна компетентність” щодо майбутніх офіцерів – фахівців фізичного виховання та спорту ЗС України згідно з суб'єктно-діяльнісним методологічним підходом до їх професійно-педагогічної підготовки у ВВНЗ.

2.3. Термінологічне обґрунтування професійно-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів – фахівців фізичного виховання та спорту ЗС України в системі вищої військової освіти згідно зі вимогами суб'єктно-діялісного методологічного підходу до підготовки

Аналіз, систематизація, узагальнення та конкретизація психолого-педагогічних джерел засвідчують функціонування у науковому обігу понять “професійна підготовка до педагогічної діяльності”, “професійно-педагогічна підготовка до педагогічної діяльності”, “фахова підготовка до педагогічної діяльності” щодо різних категорій майбутніх педагогів, а також “професійна компетентність”, “педагогічна компетентність”, “професійно-педагогічна компетентність”, “фахова чи спеціальна компетентність” щодо них. Практично всі вони також безпосередньо стосуються підготовки майбутніх офіцерів – військових педагогів за спеціальністю 017 – фізична культура і спорт у ЗС України, що відбувається в системі вищої військової освіти.

Цю педагогічну проблему доцільно обґрунтовувати та розв'язати згідно зі вимогами суб'єктно-діялісного підходу до формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів з урахуванням провідних ідей і принципів компетентнісного підходу до їх підготовки в системі військової освіти. Актуальність проблеми суб'єктно-діялісного підходу до професійно-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів та формування їх професійно-педагогічної компетентності полягає, по-перше, в задоволенні нагальної потреби кожного курсанта як суб'єкта навчальної та майбутньої військово-професійної та фахової видів діяльності – в формуванні та розвитку військово-професійної та педагогічної суб'єктності як військового професіонала у навчально-виховному процесі ВВНЗ. Автор “Педагогіки добра” І. А. Зязюн наголошував, що “важливим і складним завданням є переведення змісту освіти у внутрішній світ особистості. Для цього необхідно організувати

психологічно обґрунтовану діяльність двох рівнозначних у відношеннях суб'єктів: учитель – учень, прагнучи актуалізувати формування в учнів внутрішньо-особистісної мотивації при задоволенні їхніх сутнісних (існуючих і формованих) потреб” [6, с. 15].

По-друге, інтегрованим результатом їх професійно-педагогічної підготовленості до військово-професійно та фахової видів діяльності є сформованість професійно-педагогічної компетентності як суб'єктів військово-професійної та педагогічної видів діяльності. Вирішальним у суб'єктно-діяльнісному підході до професійно-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів є те, що основна увага приділяється формуванню та актуалізації таких їх суб'єктних проявів як творча активність, рефлексивність, самодетермінованість, самостійність, автономність і відповідальність [25, с. 15]. Курсант стає, на нашу думку, суб'єктом навчальної та майбутньої професійно-педагогічної діяльності якщо він особисто є центром самоорганізації, саморегуляції, самоактуалізації та самодетермінації, що дає йому підстави співвідноситися з військово-професійною та педагогічною дійсністю цілісним, а не парціальним способом. Парціальний спосіб дозволяє тим, хто набуває певну освіту, опанувати певні навички чи здобувати знання в обмежені терміни. Вона може бути частиною більшої програми, а основна особливість парціальних програм полягає в тому, що вона вимагає меншої затрати часу та зусиль, порівняно з повноцінними курсами.

Педагогічний аспект суб'єкта та суб'єктності майбутнього офіцера безпосередньо пов'язаний з проблемою актуалізації його природної активності як кожної постаті, яка актуалізується в різних видах суб'єктності – навчальній, квазіпрофесійній і військово-професійній та становлення суб'єктом навчально-виховного процесу в ВВНЗ. Проблема суб'єкта та прояву суб'єктності курсанта як майбутнього фахівця – один із найважливіших напрямів, що має комплексно враховуватися у професійній педагогіці та психології. Наприклад, польський науковець М. Стасяк (M. Stasiak) слушно наголошував про необхідність створення спеціального напрямку наукових пошуків у педагогіці – “педагогіки суб'єктності” [34].

Відповідно, поняття “професійна суб'єктність” стає фундаментальним у сучасній професійній педагогіці та психології для розуміння системи підготовки майбутніх фахівців, у т.ч. й безпосередньо офіцерів, оскільки, по-перше, вони здійснюють військово-професійну діяльність у системі “людина – людина”, а, по-друге, тільки при сформованості професійної суб'єктності офіцер стає лідером у спільній військово-професійній діяльності військовослужбовців. Вважаємо, що існує необхідність розв'язання проблеми суб'єктності офіцера як військового педагога згідно з вимогами суб'єктно-діялісного підходу, оскільки це відкриває перспективи для системного та водночас контекстного пізнання сутності військового педагога як біологічної, соціальної та професійної істоти як суб'єкта військово-педагогічного буття.

Досить системно проблема суб'єктності представлена в наукових роботах і докторській дисертації О. І. Галян, яка пропонує українській науковій спільноті розв'язання проблеми суб'єктності школяра в педагогічному дискурсі ХХ століття [Ошибка! Источник ссылки не найден.3]. Це перша фундаментальна методологічна робота в Україні щодо проблеми суб'єктності учнів. А суб'єктність учителів та офіцерів як педагогів представлена в докторських дослідженнях А. Р. Бекірової [1] та О. С. Капінуса [25].

Українська дослідниця В. В. Желанова професійну суб'єктність майбутнього вчителя трактує “як інтегровану професійно важливу якість, що забезпечує цілеспрямовану й оптимальну реалізацію своїх особистісних ресурсів для розв'язання професійних та життєвих завдань і проявляється у прагненні до самоздійснення, тобто до самореалізації та самоактуалізації. Структура професійної суб'єктності вчителів... містить суб'єктну професійну позицію, педагогічну активність, суб'єктний досвід, здатність до рефлексії, антиципацію” [7, с. 24], які мають складати методологічну підвалину професійно-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів як військових педагогів у ВВНЗ.

Виокремлюємо такі *провідні характеристики професійної суб'єктності офіцерів як*

педагогів:

- “ціннісна вмотивованість дій, вчинків, поведінки та в цілому діяльності, що демонструє причинну зумовленість педагогічної діяльності;
- активність, котра відображає здатність педагога як суб’єкта діяльності до усвідомлених цілеспрямованих дій для досягнення поставлених цілей педагогічної діяльності;
- здатність до рефлексії і, найголовніше, – до саморефлексії;
- усвідомлена модальність, що проявляється у розумінні педагогами як суб’єктами педагогічної діяльності своїх особистісних, професійних і суб’єктних особливостей у порівнянні з іншими людьми;
- варіативність, що характеризує можливості педагога свідомо обирати засоби педагогічної діяльності” [30, с. 325].

Отже, професійна суб’єктність офіцера – це активність, ціннісно-мотиваційна зумовленість його педагогічної діяльності, здатність до рефлексії та саморефлексії як суб’єкта військово-педагогічної діяльності. Відповідно, вони мають бути постійно в активному стані, формуватися, розвиватися та вдосконалюватися як суб’єкти спочатку навчальної, а згодом і професійно-педагогічної діяльності: “Власне, наявність цих компонентів педагога робить професійну компетентність сформованою” [30, с. 325].

Суб’єктність військового педагога безпосередньо пов’язана із суб’єктністю військовослужбовців як суб’єктів навчальної, навчально-бойової та бойової діяльності: “Однією з основних умов забезпечення суб’єктності учня в навчальному процесі... має бути оптимістичне мислення педагога щодо його особистісних спрямувань і життєвих орієнтирів, ставлення до них як до творчих особистостей, які спроможні вчитися ефективно не тільки під примусом, а й добровільно, за власним бажанням і вільним вибором” [29, с. 168] як суб’єкти навчальної діяльності.

Для розв’язання проблеми формування професійно-педагогічної суб’єктності майбутнього офіцера у системі професійно-педагогічної освіти згідно з провідними ідеями і положеннями **суб’єктно-діяльнісного підходу** доцільно визначити його **педагогічні вимоги**.

Першою такою вимогою є **формування ціннісно-мотиваційної сфери професійно-педагогічної діяльності майбутнього офіцера** у процесі його професійно-педагогічної підготовки у ВВНЗ. Науковці пропонують зосередити увагу майбутніх педагогів на системі цінностей і мотивів педагогічної діяльності як суб’єктів педагогічного, а не іншого професійного буття: “Ціннісні орієнтації постають ядром у фаховій підготовці до професійно-педагогічної діяльності, зумовлюють ідеали та смисли, які допомагають майбутнім учителям усвідомити своє призначення в педагогічній професії. У процесі рефлексії педагог аналізує педагогічну діяльність й установлює ступінь відповідності її результатів цілям і завданням педагогічного процесу, крім того, самокритично оцінює власну педагогічну діяльність як організатора педагогічного процесу” [22, с. 164].

Система **цінностей майбутньої професійно-педагогічної діяльності майбутніх офіцерів**, що безпосередньо впливає на формування їх професійної суб’єктності як військових професіоналів і педагогів, має включати, на нашу думку, такі цінності:

- ставлення до себе як до цінності (самоцінності) – самоцінність як офіцера та педагога;
- творчий характер професійно-педагогічної діяльності;
- наявність позитивної волі до професійно-педагогічної дії;
- здатність до вільного волевиявлення у професійно-педагогічній діяльності;
- самопроекування майбутньої професійно-педагогічної діяльності;
- орієнтованість на реалізацію запланованого та запроєктованого в професійно-педагогічній діяльності;
- усвідомлення та сприяння самоцінності іншого військовослужбовця як суб’єкта навчальної діяльності, побратима і члена бойової команди;

– відповідальність перед собою й іншими військовослужбовцями за результати своєї професійно-педагогічної діяльності.

Ця система цінностей має сприяти формуванню його ціннісного ставлення до таких об'єктів:

– до світу – “образ світу”, насамперед, до військово-професійного та педагогічного світу, в якому він має самоактуалізуватися як військовий професіонал і педагог;

– до себе – образ “Я – військовий педагог у сфері фізичного виховання та спорту військовослужбовців у ЗС України”;

– до інших військовослужбовців – “образ кожного військовослужбовця як суб'єкта, з одного боку, педагогічного впливу, а з іншого – спільної військово-професійної діяльності – бойового побратима”;

– до майбутнього – “образ майбутньої військово-професійної та педагогічної діяльності в військово-педагогічній системі та своєї суб'єктної ролі в ній”.

Отже, основою формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера як військового професіонала та педагога являється образ “Я – офіцер і військовий педагог” – структура аксіологічного характеру, що забезпечує в його формування у творчого суб'єкта військово-професійної та педагогічної діяльності.

Другою педагогічною вимогою суб'єктно-діяльнісного підходу щодо формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера є **стимулювання і підтримання його активного суб'єктного ставлення** до себе, до інших військовослужбовців, до навчальної, майбутньої військово-професійної та педагогічної діяльності та, найголовніше, – до кожного військовослужбовця як до бойового побратима, оскільки без них втрачається смисл його професійно-педагогічної діяльності: “...суб'єктність педагога постає як особлива форма прояву й організації його активного ставлення до себе як до суб'єкта відносин з оточенням, ставлення до учнів як до унікальних суб'єктів, до професійної діяльності – як до креативної й інноваційної, у якій відбувається його саморозвиток, реалізація і підтримки себе як автора власного буття у просторі педагогічної діяльності та у світі. Відзначимо специфічну особливість суб'єктності вчителя, яка полягає в тому, що ставлення до себе як до суб'єкта власної діяльності пов'язане з його ставленням до учнів як до суб'єктів їхньої власної навчальної діяльності” [11, с. 70].

Це пов'язано з таким аспектом, що його професійна суб'єктність офіцера як саморозвиток, самодетермінація і самоорганізація проявляється та реалізується через активне ставлення до себе, інших військовослужбовців і професійно-педагогічної діяльності: “Якщо суб'єктність учня як педагогічна категорія відображає цільову спрямованість процесу виховання і навчання, то суб'єктність учителя відображає необхідну умову й вирішальний чинник досягнення основної мети освітньо-виховного процесу” [21]. **Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 7].**

Відповідно, цілі, зміст, методика, технології та засоби професійно-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів мають сприяти вирішенню таких педагогічних завдань:

– формуванню їх активного ставлення до навчальної і майбутньої професійно-педагогічної діяльності як її творчих суб'єктів;

– стимулюванню творчого прояву їх суб'єктних якостей як майбутніх суб'єктів професійно-педагогічної діяльності в системі військового управління та фізичного виховання військовослужбовців у ЗС України;

– організації такої навчальної діяльності майбутніх офіцерів, яка стимулює їхню суб'єктну поведінку, суб'єкт-суб'єктні взаємини з викладачами та іншими курсантами, суб'єктне ставлення до своїх навчальних дій і, найголовніше, – до інших військовослужбовців як до учнів і водночас як до бойових побратимів.

Третя педагогічна вимога пов'язана із **створенням суб'єктного простору професійно-педагогічного розвитку та саморозвитку курсантів як майбутніх військових педагогів у ВВНЗ**. Основні завдання такого простору такі:

– сприяння усвідомленню курсантами як майбутніми військовими педагогами образу самого себе як майбутнього суб'єкта професійно-педагогічної діяльності у військовій частині, якому характерні цілісність та узгодженість усіх проявів як особистості, офіцера й суб'єкта військово-професійного та педагогічного буття;

– сприяння їхній самоідентифікації в військово-професійному та педагогічному середовищі як суб'єктів професійно-педагогічної діяльності в системі фізичного виховання та спорту військовослужбовців;

– формування здатності бути, щонайперше, самим собою як суб'єкту військово-професійної та педагогічної видів діяльності та протистояти руйнівним впливам соціокультурного середовища;

– створення умов для проявлення суб'єктної активності курсантів у різних видах навчальної, квазіпрофесійної та інших видах діяльності в процесі професійно-педагогічної підготовки у ВВНЗ;

– набуття первинного досвіду суб'єктної поведінки в професійно-педагогічній діяльності та ін.

Четверта педагогічна вимога стосується часу, тобто формування професійної суб'єктності майбутнього офіцера неможливо уявити поза аналізом *співвідношень їх уявлень про сьогодні, минуле і майбутнє*. Час і вік являють собою дві фундаментальні характеристики людського буття, а, отже, і професійної суб'єктності майбутніх офіцерів. У філософських джерелах міститься ідея про те, що час визначає специфіку суб'єктності людини, задає проблему її змісту. Особисте переживання часу людиною пов'язане з унікальністю її існування та з ціннісними орієнтаціями, духовністю й моральністю. Тут доречною є думка Н. Ю. Волянюк, яка наголошує на методологічному принципі в процесі генезису професіоналізації суб'єкта діяльності: “По суті, особистісні особливості фахівця, функціональна структура діяльності та об'єкт професійної діяльності є ведучими у процесі генезису професіоналізації суб'єкта діяльності, і, в принципі, можуть бути використані щодо будь-якої професії” [2, с. 44], у т.ч. і безпосередньо професійно-педагогічної.

Отже, формування та розвиток професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у ВВНЗ відбувається не миттєво, а впродовж усіх років набуття професійно-педагогічної освіти: “...процес послідовної трансформації складників професійної суб'єктності майбутнього фахівця, якими є суб'єктна професійна позиція, педагогічна активність, суб'єктний досвід, здатність до рефлексії, антиципація” [8, с. 82].

Відповідно, програма формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів і методика її реалізації має включати різні етапи та навчальні курси, враховувати потенційні можливості військово-педагогічного процесу ВВНЗ, а також сприяти реалізації їхніх військово-професійних цінностей у проектуванні майбутнього військово-професійного та педагогічного буття.

Остання педагогічна вимога щодо формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів у ВВНЗ безпосередньо пов'язана із *цілями, цінностями, характером, змістом, методиками, технологіями та результатом їхньої навчальної діяльності як суб'єктів навчальної та квазіпрофесійної діяльності*. Практично, не будучи суб'єктом навчальної діяльності, не знаючи її культуру, дуже складно набути досвід суб'єктної навчальної поведінки та згодом формувати культуру суб'єктної поведінки у професійно-педагогічній діяльності. Це пов'язано з тим, що суб'єктність курсантів у навчальній діяльності передбачає їхню цілеспрямовану активність, при цьому вона повинна мати свідомий і самосвідомий характер, що сприяє цілеспрямованій і вільній навчальній діяльності, що безпосередньо проявляється в її культурі.

Виокремлюємо такі рівні володіння культурою навчальної діяльності: репродуктивний; продуктивний; креативний. Ідеальний варіант – це креативний рівень, який передбачає творче ставлення майбутніх офіцерів до навчальної діяльності та їх перетворення на її суб'єктів. Таке ставлення до навчальної діяльності уможливорює прояв підсумкової

характеристики будь-якого суб'єкта – це його *унікальність*, і кожен військовий педагог має бути таким, оскільки це джерело його успішної професійно-педагогічної діяльності, особливо в екстремальних умовах бойового буття.

Отже, для актуалізації вищевикладених педагогічних вимог суб'єктно-діяльнісного підходу до формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів у ВВНЗ доцільно вирішувати такі *педагогічні завдання*:

- формування ціннісного ставлення майбутніх офіцерів до професії офіцера та педагога й набуття професійно-педагогічної освіти;

- формування активної життєвої настанови, мотивів і мотивації як суб'єкта військово-професійної та педагогічної видів діяльності в ЗС України;

- визнання науково-педагогічними працівниками права кожного курсанта бути суб'єктом навчальної діяльності й первісне сприйняття його таким, цілеспрямоване стимулювання його суб'єктної поведінки в навчально-виховному середовищі ВВНЗ;

- гуманне та поважне ставлення до кожного студента як суб'єкта навчальної та майбутньої військово-професійної та педагогічної діяльності й повага до його прав, свободи, самобутності й унікальності, тобто до його основних суб'єктних проявів;

- створення педагогічної атмосфери суб'єкт-суб'єктної взаємодії між усіма учасниками військово-педагогічного процесу в ВВНЗ.

Відтак, в основі професійно-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів та формування їх професійно-педагогічної суб'єктності як інтегрованого прояву сформованості професійно-педагогічної компетентності у ВВНЗ мають лежати основні ідеї, вимоги та рекомендацій суб'єктно-діяльнісного підходу, провідним інтегральним принципом якого є визнання науково-педагогічними працівниками права кожного курсанта бути суб'єктом навчальної та майбутньої професійно-педагогічної діяльності, створення для цього сприятливих системних і контекстних організаційно-педагогічних умов на засадах компетентнісного підходу, а основним інтегральним результатом професійно-педагогічної підготовки має бути формування їхньої професійної суб'єктності як суб'єктів професійно-педагогічного буття в ЗС України.

Отже, формування професійної суб'єктності майбутніх офіцерів як суб'єктів професійно-педагогічного буття відбувається у процесі професійно-педагогічної підготовки в ВВНЗ. Поняття “підготовка” найчастіше в повсякденному розумінні трактується як процес, який спрямований на реалізацію, здійснення, проведення, виконання чогось, а професійна підготовка майбутніх фахівців як педагогічний процес в певному професійному навчальному закладі, який, безумовно, має на меті формування, розвиток і вдосконалення в них відповідного виду професійної компетентності як суб'єктів конкретного професійного буття, наприклад, майбутнього офіцера як фахівця за спеціальністю 017 – фізична підготовка та спорт у ЗС України. У цілому професійно-педагогічна підготовка майбутніх офіцерів відбувається в контекстній військово-педагогічній системі в ВВНЗ, що складається з певних елементів, які містять різноманітні ціннісно-мотиваційні, організаційні та педагогічні заходи її суб'єктів. Ці заходи забезпечують курсантам набуття професійно-педагогічної освіти на певному рівні освіти, інтегрованим результатом якого є сформованість у бакалаврів і розвиненість у магістрів і докторів філософії професійно-педагогічної компетентності як суб'єктів водночас і військово-професійної, і педагогічної діяльності в ЗС України, що передбачає, на нашу думку, також і готовність і до педагогічної, і до військово-професійної діяльності у військах.

Особливо акцентуємо увагу на понятті “готовність”, оскільки має місце неправильне його розуміння науковцями щодо професійної підготовки фахівців. Готовність – це суб'єктивний психічний стан офіцера, який здатний актуалізувати свою військово-професійну підготовленість і здатність до військово-професійної діяльності чи військово-професійну компетентність у конкретній обстановці у певний час: “Компетентність – це, на нашу думку, підготовленість (теоретична та практична), здатність (інтелектуальна,

діяльнісна та суб'єктна) і *готовність особи* (виділ. наше) (професійна, особистісна, психологічна тощо), як суб'єкта діяльності, до певного виду діяльності” [28, с. 25].

Наприклад, під *психологічною готовністю* майбутніх офіцерів розуміємо психічний стан, що представляє “націленість і мобілізованість їх психіки на подолання майбутніх бойових труднощів військово-професійної діяльності в умовах сучасної гібридної війни, що забезпечує результативність і якість виконання ними бойових завдань, адекватно їх складності, значущості та важливості” [23, с. 446], тобто у цьому визначенні найголовніше щодо визначення готовності – це їх психічний стан. Він у залежності від певних об'єктивних і суб'єктивних обставин, а також і конкретних бойових ситуацій може бути і позитивним, і нейтральним, і негативним, а результат професійно-педагогічної підготовки, по-перше, не може бути тимчасовим психічним станом; по-друге, він має бути сталим, стійким, контекстним та, як правило, не залежати від випадкових суб'єктивних і об'єктивних обставин і чинників, а таким професійно важливим психічним утворенням у кожного фахівця є контекстні психічні утворення, яскравим прикладом якого є, наприклад, професійно-педагогічна компетентність інженерів-педагогів, а також і безпосередньо офіцерів за спеціальністю 017 – фізична культура та спорт у ЗС України, які, тобто психічні утворення більш стійкі у порівнянні з готовністю – з тимчасовим психічним станом фахівця.

Водночас наголошуємо про такий важливий методологічний аспект – якщо йдеться про підготовку до педагогічної діяльності учителів і викладачів конкретних навчальних дисциплін у загальноосвітніх та інших навчальних закладах, то доцільним є, на нашу думку, застосування поняття “педагогічна підготовка”, а коли йдеться про підготовку інженерів-педагогів та офіцерів за спеціальністю 017 – фізична культура та спорт у ЗС України, то доцільним і необхідним є використання поняття “професійно-педагогічна підготовка”.

Чому акцентуємо увагу на цих двох фундаментальних поняттях для професійної підготовки майбутніх педагогів і водночас наголошуємо на важливості їх диференціації? Насамперед, першою причиною є спрощене трактування поняття “професійно-педагогічна підготовка” щодо майбутніх педагогів багатьма дослідниками в педагогічній науці. Наприклад, Ю. Колісник-Гуменюк зазначає, що “Професійно-педагогічна підготовка являє собою сукупність соціальних знань, умінь та навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують успішність роботи з певної професії” [9, с. 46]. Наступний науковець наголошує, що “Дослідження авторських трактувань означеного поняття дає можливість виділити основні положення, що визначають сутність професійно-педагогічної підготовки: метою і кінцевим результатом професійно-педагогічної *підготовки* (виділ. наше) є формування професійної *підготовки* (виділ. наше) майбутніх фахівців до реалізації посадових компетенцій у професійній діяльності; професійна підготовка – це система змістових і організаційних заходів; професійно-педагогічна підготовка не може бути обмежена лише формуванням знань, умінь, навичок, а й має бути зорієнтована на особистісний розвиток студента” [18, с. 327]. Навіть не можна зрозуміти та усвідомити, що має автор під такими висловлюваннями – “результатом професійно-педагогічної *підготовки* є формування професійної *підготовки* майбутніх фахівців до реалізації посадових компетенцій у професійній діяльності”; “професійно-педагогічна підготовка не може бути обмежена лише формуванням знань, умінь, навичок, а й має бути зорієнтована на особистісний розвиток студента”. Єдине можна констатувати смутний факт: автор абсолютно не розуміє професійну педагогіку, державні стандарти підготовки відповідних педагогів, а також смисл їх базових категорій і понять.

Таким чином, аналіз, узагальнення та конкретизація думок вищенаведених та інших науковців щодо поняття “професійно-педагогічна підготовка” щодо конкретної категорії майбутніх фахівців демонструють, що його трактування не є однозначним у педагогічній науці, оскільки вони не дотримуються поняттєвої точності і відповідності, а також вимог системності, вмотивованості та точності до його обґрунтування. Науковці, на жаль, не завжди чітко визначають та окреслюють зміст цього поняття, не здатні однозначно та

конкретно виокремити та охарактеризувати основні його прояви та риси, й, відповідно, їх висловлювання не дають можливості створювати похідні поняття, в них немає стислості написання та легкості звучання, а також відсутня милозвучність. Для їх недопущення та забезпечення чіткості та однозначності цього поняття необхідно було зазначити одну його головну ознаку в постаті будь-якого педагога – професійно важливе психічне утворення, а за необхідності перерахувати декілька ознак, яких достатньо для розкриття специфіки його обсягу і змісту.

Відповідно слід було науковцям дотримуватися при формулюванні дефініції поняття “професійно-педагогічна підготовка педагогів” таких правил:

“1. Правило розмірності, яке вимагає, щоб обсяг поняття, що визначається, відповідав обсягу поняття, яке визначає, тобто ці поняття мають бути тотожними.

2. Нове поняття не повинне бути тавтологічним.

3. Поняття має бути чітким і однозначним. Якщо при визначенні поняття важко зазначити одну ознаку, називають декілька ознак, достатніх для розкриття специфіки його обсягу і змісту” [32, с. 41].

Наголошуємо, що “...має бути педагогічна культура та термінологічна точність науковця, тобто кожне педагогічне поняття має відображати тільки те, що йому “належить” у педагогіці та яку функцію воно реалізує у ній” [29, с. 346].

Результати нашого аналізу та узагальнення поняття “професійно-педагогічна підготовка” щодо педагогів показують, що більшість науковців, як правило, не дотримуються цих правил. Відповідно, систематизація та конкретизація наявних дефініцій цього поняття у педагогічній науці свідчить, що вони не відповідають вимогам термінологічного підходу до його формулювання та водночас демонструють, що науковці не мають єдиного термінологічного розуміння щодо його тлумачення у педагогіці, тобто допускають вільне трактування. Це також стосується як його розмежування, так і співвідношення зі поняттями “педагогічна підготовка”, “професійна підготовка”, “фахова підготовка” щодо як до всіх педагогів, так і окремих їх категорій. Такі певні термінологічні упущення маємо у дисертаційних дослідженнях із проблеми підготовки майбутніх педагогів (І. Богданова, Н. Волкова, І. Гавриш, Н. Кічук, Л. Кондрашова, В. Кушнір, А. Ліненко, Г. Троцько, В. Чайка, М. Чобітько та ін.), в яких обґрунтовуються зміст, етапи, компоненти їх педагогічної та професійно-педагогічної підготовки та різні моделі її реалізації.

Пропонуємо чітко розмежувати поняття “педагогічна підготовка” і “професійно-педагогічна підготовка” щодо різних категорій педагогів і вважаємо, що перше поняття переважно стосується учителів загальноосвітніх та інших освітніх закладів, які викладають певну навчальну дисципліну, а друге – інженерів-педагогів [6], а також безпосередньо офіцерів – фахівців фізичного виховання та спорту, які отримують вищу професійну освіту за спеціальністю 017 – фізична культура і спорт у ЗС України [12]. Причина використовувати поняття “професійно-педагогічна підготовка” щодо інженерів-педагогів і офіцерів – фахівців фізичного виховання та спорту в ЗС України дуже вагома: **вони водночас отримують дві спеціальності – інженера та викладача спеціальних дисциплін, офіцера та спеціалізацію – фізична культура і спорт у ЗС України**. Так, професія інженера-педагога належить до нечисленної групи професії, яка функціонує водночас в двох різних системах – “людина-людина” як педагог і “людина-техніка” як інженер, тобто інженер-педагог – це фахівець із вищою інженерно-педагогічною освітою, який здійснює кілька видів діяльності – педагогічну як педагог, навчально-виробничу як інженер, які пов’язані з професійною підготовкою майбутніх кваліфікованих робітників у системі професійно-технічної освіти [13], а також, що дуже суттєво, кваліфікованих робітників на виробництві, наприклад, на морському (Л. Герганов) [4]. Науковцями в Європі спеціально розроблені кваліфікаційні вимоги до реєстру “Міжнародний інженер-педагог” (ING-PAED IGIP), які ґрунтуються на трьох принципових положеннях.

1. Сформованість ґрунтованих технічних знань у викладача технічних дисциплін.

Відповідно, для його включення в реєстр необхідна вища технічна освіта та досвід практичної професійної діяльності.

2. Сформованість інженерно-педагогічних знань; а для цього має бути відповідна професійна підготовка, яка адекватна одному семестру в ЗВО (мінімум 240 годин). Змістовно інженерно-педагогічна підготовка має спиратися на інженерно-педагогічну модель і цикл навчальних дисциплін; така підготовка має бути отримана в ЗВО, який сертифікований IGIP.

3. Наявність інженерно-педагогічної практики, наприклад, на посаді наставника, а практичний досвід має бути не менше 1 року.

Перша і третя вимоги водночас є вимогами FEANI – Європейської федерації національних асоціацій інженерів, з якою IGIP уклало угоду про узгодження вимог. FEANI протягом багатьох років здійснює акредитацію програм інженерних ЗВО всіх країн Європи і надає звання “Європейський інженер (EUR-ING)”.

Таким чином, маємо наступну *формулу звання “Міжнародний (європейський) інженер-педагог”* (ING – PAED IGIP):

класифікація інженера + інженерно-педагогічна підготовка + інженерно-педагогічна практика + досвід практичної роботи + знання англійської, німецької чи французької мови.

Відповідно жоден учитель-предметник не відповідає таким вимогам і не реалізує жодні виробничі функції й, відповідно, у нього немає окремої професійної підготовки як інженера, а є одна професійна підготовка, яка має назву педагогічна.

Наголошуємо, що “офіцер, який отримує вищу військово-професійну освіту за спеціальністю 017 – фізична культура та спорт і водночас спеціалізацію – фізична культура і спорт у ЗС України, насамперед отримує кваліфікацію офіцера тактичної ланки військового управління, тобто він спочатку є суб’єктом на певній ланці військового управління як офіцер, а тільки потім призначається, як правило, начальником фізичної підготовки та спорту в військовій частині та вище, тобто він насамперед реалізує організаційно-управлінські функції як суб’єкт військового управління в військовій частині, а тільки після цього реалізує функції організатора та управлінця педагогічної системи фізичного виховання та спорту військовослужбовців. Він має таку *формулу звання “офіцер-педагог”*:

класифікація офіцера тактичної ланки управління + педагогічна підготовка як фахівця фізичної культури та спорту військовослужбовців у ЗС України + військово-педагогічна практика + знання англійської та іншої іноземної мови.

Зокрема, ці аспекти безпосередньо відображені в освітньо-професійній програмі їх підготовки, а його військово-професійна компетентність для цього містить конкретні військово-професійні здатності” [28, с. 187–188].

Військово-професійна компетентність офіцера за спеціальністю 017 – фізична культура та спорт містить такі військово-професійні здатності:

– планувати, організовувати та вести основні види бою (бойових дій), приймати оптимальні рішення на основі аналізу отриманої інформації, чітко визначати бойові завдання підпорядкованим, приданим військовим підрозділам (вогневим засобам), орієнтуватися в складних умовах бойової обстановки, організовувати роботу з управління військовим підрозділом з урахуванням міжнародних стандартів та євроатлантичних процедур роботи штабів;

– здатність організовувати та безпосередньо проводити бойову підготовку особового складу, контролювати її хід, проводити бойове злагодження підпорядкованих військових підрозділів;

– здатність впевнено діяти та виконувати завдання інженерного забезпечення в різних видах бою, організовувати РХБЗ у військовому підрозділі, впевнено орієнтуватися на місцевості, оформляти бойові графічні документи для прийняття рішення на ведення бойових дій;

– здатність використовувати нормативні документи та організовувати безпечні умови праці у військових підрозділах, виконувати вимоги статутів ЗС України та інших керівних

документів, що регламентують повсякденну службову діяльність, і вимагати їх виконання від підлеглих;

– здатність готувати штатне озброєння (зброю) військового підрозділу до бойового застосування, особисто володіти прийомами та способами ведення влучного вогню зі штатного озброєння (зброї), управляти вогнем підпорядкованих і приданих військових підрозділів (вогневих засобів);

– здатність виконувати професійну діяльність в умовах тривалих різнопланових фізичних навантажень і психічних напружень, організувати підготовку військовослужбовців для забезпечення їх фізичної готовності до виконання навчально-бойових завдань за призначенням і виконання завдань із тактичної медицини, відповідно до наявних стандартів;

– здатність застосовувати теоретичні знання щодо основних тактико-технічних характеристик засобів зв'язку, які перебувають на озброєнні в військових підрозділах ланки взвод – батальйон, для організації управління та взаємодії військових підрозділів;

– здатність використовувати технології і методики впливу на свідомість і психіку, морально-психологічний стан особового складу військового підрозділу, застосовувати методи психодіагностики особистості та методи вивчення соціально-психологічних явищ у військових підрозділах для індивідуальної роботи з підлеглими [12].

А зміст стандарту вищої освіти України за рівнем вищої освіти перший (бакалаврський) рівень у галузь знань 01 – Освіта/Педагогіка за спеціальністю 017 – фізична культура і спорт взагалі не містить, по-перше, професійну компетентність, а по-друге, тільки спеціальні (фахові, предметні) компетентності. Це такі спеціальні (фахові, предметні) компетентності: “1. Здатність забезпечувати формування фізичної культури особистості. 2. Здатність проводити тренування та супроводження участі спортсменів у змаганнях. 3. Здатність до організації оздоровчо-рекреаційної рухової активності різних груп населення. 4. Здатність визначати заходи з фізкультурно-спортивної реабілітації та форми адаптивного спорту для осіб, що їх потребують. 5. Здатність зміцнювати здоров'я людини шляхом використання рухової активності, раціонального харчування та інших чинників здорового способу життя. 6. Здатність до розуміння ретроспективи формування сфери фізичної культури і спорту. 7. Здатність застосовувати знання про будову та функціонування організму людини. 8. Здатність проводити біомеханічний аналіз рухових дій людини. 9. Здатність надавати долікарську допомогу під час виникнення невідкладних станів. 10. Здатність здійснювати навчання, виховання та соціалізацію людини у сфері фізичної культури і спорту, застосовуючи різні педагогічні методи та прийоми. 11. Здатність аналізувати прояви психіки людини під час занять фізичною культурою і спортом. 12. Здатність використовувати спортивні споруди, спеціальне обладнання та інвентар. 13. Здатність застосовувати сучасні технології управління суб'єктами сфери фізичної культури і спорту. 14. Здатність до безперервного професійного розвитку” [19].

Таким чином, освітньо-професійна програма підготовки офіцера тактичного рівня ЗС України “Фізичне виховання і спорт у ЗС” першого (бакалаврського) рівня вищої освіти [12] у порівнянні із змістом стандарту вищої освіти України за рівнем вищої освіти перший (бакалаврський) рівень у галузь знань 01 – Освіта/Педагогіка за спеціальністю 017 – фізична культура і спорт чітко містить мінімально необхідні вимоги до будь-якого офіцера тактичної ланки управління, що є підставою для їх призначення на командні посади – командира взводу, роти та вище, а також конкретний перелік фахових здатностей, які складають зміст фахової чи спеціальної – педагогічної – компетентності. Відповідно, військово-професійна компетентність є інтегрованим результатом їх військово-професійної підготовленості як офіцера – суб'єкта військового управління у ВВНЗ. “А зміст педагогічної підготовки формує їх військово-спеціальну чи фахову компетентність як офіцера, що включає такі здатності: організувати та управляти фізичною підготовкою різних категорій військовослужбовців в умовах їх повсякденної службової діяльності; організувати на основі керівних документів

систему фізичної підготовки різних категорій військовослужбовців у військовій частині; застосовувати знання з технології розроблення проєктів спортивних об'єктів, їх експлуатації та обслуговування; застосовувати на основі аналізу фізичної підготовки військовослужбовців інших держав сучасні технології фізичного вдосконалення військовослужбовців...; організувати та проводити навчально-тренувальні заняття та змагання з військово-прикладних видів спорту; організувати та проводити основні форми фізичної підготовки військовослужбовців, підтримувати їх високу фізичну підготовленість” [28, с. 188].

Отже, результати аналізу, систематизації, узагальнення та конкретизації освітньо-професійної програми підготовки офіцера тактичного рівня ЗС України “Фізичне виховання і спорт у ЗС” щодо його військово-професійної та педагогічної видів підготовки як майбутнього офіцера та педагога в сфері фізичного виховання та спорту військовослужбовців засвідчують, що зміст його підготовки повністю відповідає змісту поняття “професійно-педагогічна підготовка” як офіцера та педагога.

Водночас аналіз, систематизація та узагальнення результатів психолого-педагогічних досліджень щодо професійної підготовки майбутніх педагогів засвідчують наявність суперечливих наукових підходів щодо розмежування понять “професійно-педагогічна підготовка” та “педагогічна підготовка” щодо них. Причиною є те, що дослідники переважно не дотримуються вимог термінологічного підходу до формулювання нових понять і категорій у своїх наукових напрацюваннях і відповідно допускають “вільне” трактування цих понять у педагогічній науці.

Нами з'ясовано, що серед науковців набули широкого застосування не обґрунтоване застосування поняття “професійно-педагогічна підготовка” педагогів замість поняття “педагогічна підготовка”. Вважаємо доцільним використання поняття “професійно-педагогічна підготовка” щодо інженерів-педагогів та офіцерів, які отримують професійну освіту за спеціальністю 017 – фізична культура та спорт. Водночас і “професійно-педагогічна підготовка”, і “педагогічна підготовка” майбутніх педагогів відбувається як система взаємопов'язаних і взаємозумовлених їх компонентів, творча актуалізація яких у сукупності забезпечує формування та розвиток їх професійно-педагогічної, і педагогічної компетентності, як надійної підвалини їх успішної і професійно-педагогічної, і педагогічної діяльності в системі відповідної освіти, наприклад, середньої, професійної, вищої професійної, у тому числі й безпосередньо вищої військово-професійної освіти.

Основними характеристиками професійно-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки та спорту військовослужбовців у ЗС України визначаємо системність, контекстність, інтегральність, процесуальність, екстремальність і суб'єктність. Наприклад, відповідно до системного підходу їх професійно-педагогічна підготовка є інтегративною цілісністю в системі військової освіти, що має загальні характерні властивості, до яких належать єдність, взаємозв'язок і взаємозумовленість усіх її компонентів – цільового, ціннісно-мотиваційного, змістовного, суб'єктного, методичного, контрольного-корегуального та результативного, які об'єднані єдиною метою – формувати професійно-педагогічну компетентність майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки та спорту військовослужбовців у ЗС України. Системотворювальними компонентами цієї системи вважаємо ціннісно-мотиваційний, суб'єктний і результативний компоненти, а змінними складовими виступають відповідно всі інші компоненти, а стрижневим компонентом, що визначає зміст і специфіку взаємодії та актуалізації всіх інших компонентів, вважаємо ціннісно-мотиваційний.

“1. Ціннісно-мотиваційний компонент професійної компетентності фахівців визначає їх ставлення до свого професійного буття, смислу професійної діяльності та становлення її творчим суб'єктом.

2. Цінності й мотивація обіймають стрижнєве місце в структурі професійної компетентності фахівців; при цьому цінності визначають мотивацію вибору професії, а

останні є стійкими та практично сталими психічними професійно важливими утвореннями кожного фахівця, які стимулюють і підтримують успішну професійну діяльність.

3. Зміст цього компонента складають потреби, мотиви та цінності професійного буття конкретного фахівця.

4. Система цінностей і мотивації професійного буття конкретного фахівця реалізує аксіологічну, стимуляційну та регулятивну функції у процесі набуття професійної освіти майбутнім фахівцем, а згодом професійної діяльності та самоактуалізації як суб'єкта конкретного виду професійної діяльності” [33, с. 215].

Отже, відповідно до функціонально-системного та компетентнісного підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців **професійно-педагогічну підготовку майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки та спорту в ЗС України** визначаємо як сукупність послідовних взаємопов'язаних і взаємозумовлених компонентів – цільового, ціннісно-мотиваційного, змістовного, суб'єктного, методичного, контрольно-корегувального та результативного, які об'єднані єдиною метою – забезпечувати гарантоване формування їх професійно-педагогічної компетентності як, з одного боку, суб'єктів військового управління тактичної ланки управління, а з іншого – організаторів та управлінців у сфері фізичного виховання та спорту військовослужбовців.

Зауважимо, що науковцями пропонуються різні поєднання компонентів професійної підготовки майбутніх фахівців. Проте можна визначити основні з них. З урахуванням того факту, що в основі визначення їх сукупності є розуміння професійно-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів як військово-педагогічного процесу в ВВНЗ, що забезпечує отримання інтегрованого результату – сформованості їх професійно-педагогічної компетентності, то можемо узагальнити **основні компоненти їх професійно-педагогічної підготовки** таким чином:

– *цільовий* (ідеальний результат їх професійно-педагогічної підготовки – сформованість військово-професійної компетентності як суб'єктів військового управління в тактичній ланці управління, інтегрованим компонентом якої є його фахова чи спеціальна – педагогічна – компетентність як фахівця фізичної підготовки та спорту військовослужбовців у ЗС України);

– *ціннісно-мотиваційний* (цінності та мотивація набуття професійно-педагогічної освіти майбутнім офіцером як суб'єктом військового управління в тактичній ланці управління та фахівця в сфері фізичного виховання та спорту військовослужбовців тощо);

– *змістовний* (військово-професійні та фахові – педагогічні – теоретичні та практичні знання, які необхідні суб'єкту військового управління в тактичній ланці управління та фахівцю в сфері фізичного виховання та спорту військовослужбовців для успішної реалізації посадових компетенцій за певним посадовим призначенням);

– *процесуальний* чи діяльнісний, методичний, операційний тощо (організаційні форми навчання та виховання, набуття професійно-педагогічної освіти – очна, заочна, змішана; методи, види навчальних занять, методики, технології та засоби формування військово-професійних і фахових – педагогічних – навичок і вмінь, а ідеалі здатностей, які необхідні суб'єкту військового управління тактичної ланки управління, а також фахівцю в сфері фізичного виховання та спорту військовослужбовців для реалізації військово-професійних і фахових компетенцій у військовій частині);

– *контрольно-корегувальний* (об'єктивний контроль і своєчасна корекція ієрархії цілей, змісту, методик і засобів професійно-педагогічної підготовки суб'єкта військового управління тактичної ланки управління та фахівця в сфері фізичного виховання та спорту військовослужбовців у ВВНЗ);

– *результативний* чи *оцінно-результативний* (в ідеалі – це сформована військово-професійна компетентність суб'єкта військового управління в тактичній ланці управління та педагогічна компетентність як фахівця в сфері фізичного виховання та спорту

військовослужбовців, інтегрованим компонентом якої є його фахова чи спеціальна – педагогічна – компетентність).

Зауважимо, що професійно-педагогічна підготовка майбутніх офіцерів як процес характеризується також наявністю взаємопов'язаних етапів. За результатами теоретичного аналізу та узагальнення наукових джерел зазначимо, що найчастіше науковцями пропонується трьохетапна система підготовки майбутніх педагогів до педагогічної діяльності. Зокрема це такі етапи:

- орієнтаційний, навчально-моделювальний, результативно-корекційний (В. Чайка);
- інформаційний, аксіологічний, перетворювальний (Т. Танько);
- пропедевтичний, тренувальний, творчий (В. Федорчук);
- когнітивно-збагачувальний, практично-діяльнісний, продуктивно-творчий (Н. Ковальова);
- теоретично-пошуковий, практично-пошуковий, діяльнісно-творчий (Л. Загородня) тощо.

На основі узагальнення цих наукових підходів і з урахуванням специфіки професійно-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки та спорту військовослужбовців у ЗС України в системі військової освіти пропонуємо такі **чотири етапи їх професійно-педагогічної підготовки**:

- ціннісно-мотиваційний;
- теоретичний;
- квазіпрофесійний;
- результативний.

Відповідно, результатом їх професійно-педагогічної підготовки є сформована **професійно-педагогічна компетентність** як офіцера тактичної ланки управління та фахівця фізичного виховання та спорту військовослужбовців у ЗС України, яка визначається нами як цілісне та стійке професійно важливе психічне утворення чи інтегральний результат їх професійно-педагогічної підготовленості, що відображає професійну позицію як суб'єкта військово-професійної та фахової – педагогічної – видів діяльності в ЗС України та її цінності та мотивацію, теоретичну та діяльнісну підготовленість до цієї діяльності, сформованість професійно важливих якостей, серед яких найважливішим є професійна суб'єктність як офіцера та фахівця фізичного виховання та спорту військовослужбовців. Вона включає не лише професійні та фахові – педагогічні – знання, уміння, навички, а насамперед цінності та мотивацію, професійно важливі якості, професійну суб'єктність, що забезпечують успішну реалізацію військово-професійних і фахових функцій та найголовніше – суб'єктну здатність бути офіцером – суб'єктом військового управління та фахівцем фізичного виховання та спорту військовослужбовців.

Таким чином йдеться про формування суб'єкта військово-професійної діяльності в конкретній сфері – фізичного виховання та спорту військовослужбовців, що відбувається в системі військово-професійної освіти, то головним інтегрованим результатом набуття військово-професійної освіти курсантами буде їх професійно-педагогічна компетентність як суб'єкта військово-професійної діяльності, стрижньовим компонентом якої є фахова чи спеціальна – педагогічна – компетентність як фахівця фізичного виховання та спорту військовослужбовців. Безумовно, це є мінімальною необхідною умовою для їх успішної військово-професійної діяльності на відповідних посадах у системі військового управління взагалі та педагогічної діяльності як фахівця фізичного виховання та спорту військовослужбовців, зокрема.

2.4. Інтегрований результат професійно-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів – організаторів фізичної підготовки та спорту військовослужбовців у системі вищої військової освіти

Вважаємо, що *інтегрованим результатом професійно-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів – організаторів фізичної підготовки та спорту військовослужбовців у військових частинах* є не готовність, як наголошують окремі науковці (Я. Зорій, Т. Садова), до педагогічної діяльності, а сформована професійно-педагогічна компетентність як суб'єкта військово-професійної та фахової – педагогічної – діяльності у військах. “Дослідження авторських трактувань означеного поняття дає можливість виділити основні положення, що визначають сутність професійно-педагогічної підготовки: метою і кінцевим результатом професійно-педагогічної підготовки є **формування готовності студентів до виконання майбутньої професійної діяльності** (виділ. – наше); професійна підготовка – це система змістових і організаційних заходів; професійно-педагогічна підготовка не може бути обмежена лише формуванням знань, умінь, навичок, а й має бути зорієнтована на особистісний розвиток студента” (Т. Садова) [18, с. 328]. Таке методологічне упушення допускає й військовий дослідник Я. Зорій, коли головним результатом підготовки майбутніх офіцерів запасу в ЗВО він вважає сформованість їх готовності до військово-професійної діяльності: “Одержані під час проведеного педагогічного експерименту результати кількісного і якісного аналізу засвідчили, що реалізація педагогічної системи зумовила суттєві зміни рівнів **сформованості кожного компонента готовності до військово-професійної діяльності** (виділ. – наше) та досліджуваного феномену загалом, що підтверджено за допомогою методів математичної статистики...” [5, с. 39].

Отже, мусимо наголошувати про такий сумний факт, що такої думки дотримуються, на жаль, достатня кількість шановних науковців. Вони вважають, що готовність до професійно-педагогічної діяльності – це цілісне утворення, що містить взаємопов'язані і взаємозалежні компоненти, а основними її характеристиками визначають цілісність, стійкість, інтегративність, динамічність, полікомпонентність. Обґрунтування сутності понять “професійно-педагогічна підготовка” і “готовність до педагогічної діяльності” міститься в наукових напрацюваннях науковців (І. Грама, Л. Кондрашова, А. Ліненко, Л. Міщик, О. Пехота, Г. Троцько та ін.), а професійно-педагогічна підготовка обґрунтовується як формування готовності майбутнього педагога до певного виду педагогічної діяльності, а готовність до педагогічної діяльності – як її мету, результат, умову і регулятор успішної професійної діяльності. Водночас наголошуємо, що окремі дослідники (Н. Волкова, В. Нестеренко, Т. Танько та ін.) результатом професійно-педагогічної підготовки педагогів слушно вважають не готовність до педагогічної діяльності, а їх професійно-педагогічну компетентність.

Відповідно **інтегрованим результатом професійно-педагогічної підготовки майбутнього офіцера – фахівця фізичної підготовки та спорту військовослужбовців у ВВНЗ** є, на наше переконання, сформована його **професійно-педагогічна компетентність**. Основні її компоненти такі;

по-перше, військово-професійна компетентність як суб'єкта військового управління в тактичній ланці управління – військово-професійна підготовленість (теоретична та практична) і здатність (інтелектуальна, діяльнісна та суб'єктна), а також готовність (військово-професійна, особистісна, психологічна тощо) до військово-професійної діяльності в тактичній ланці управління в ЗС України;

по-друге, фахова чи спеціальна – педагогічна – компетентність як педагога в сфері фізичної підготовки та спорту військовослужбовців – педагогічна підготовленість (теоретична та практична) і здатність (інтелектуальна, діяльнісна та суб'єктна), а також і безпосередньо готовність (педагогічна, особистісна, психологічна тощо) до фахової

діяльності як суб'єкта військового управління в сфері фізичної підготовки та спорту військовослужбовців [26, с. 241].

Провідні характеристики професійно-педагогічної компетентності офіцера як суб'єкта військового управління в сфері фізичної підготовки та спорту військовослужбовців такі:

– багатогранність, оскільки він отримує і військово-професійну, а також і педагогічну освіту;

– багатокомпонентність, тобто їх професійно-педагогічна компетентність складається з певних обов'язкових мінімально необхідних компонентів, стрижньовими серед яких є організаційно-управлінська та фахова – педагогічна;

– багатомірність – для діагностування її сформованості необхідно чітко виокремити конкретні критерії і показники згідно з компонентами;

– надпредметність і міждисциплінарність – вона є інтегральним результатом опанування ним військовим фахом як офіцер тактичної ланки управління та відповідною спеціалізацією – як суб'єкта військового управління в сфері фізичної підготовки та спорту військовослужбовців;

– різнофункціональність – вона дає можливість офіцерові обіймати певні посади в системі військового управління та системі фізичного виховання військовослужбовців – командні, педагогічні, наукові [26, с. 241].

Отже, у змісті професійно-педагогічної компетентності офіцера – фахівця фізичного виховання та спорту військовослужбовців готовність до військово-професійної та фахової видів діяльності є тільки одним із складових у поряд професійно-педагогічною підготовленістю та здатністю до військово-професійної та фахової – педагогічної – діяльності. Для підтвердження цієї думки наголошуємо вагомі та суттєві аргументи.

По-перше, тільки сформованість та інтегрованість усіх цих трьох складових професійно-педагогічної компетентності майбутніх офіцерів – теоретичної та практичної професійно-педагогічної підготовленості, професійної та суб'єктної здатності, професійної, психологічної та особистісної готовності до військово-професійної діяльності як суб'єкта військового управління та фахової діяльності як фахівця фізичного виховання та спорту військовослужбовців – забезпечують успішну його самоактуалізацію у військово-професійному середовищі та результативну фахову – педагогічну – діяльність у системі фізичного виховання та спорту військовослужбовців.

По-друге, готовність до військово-професійної, у тому числі й безпосередньо до педагогічної діяльності без теоретичної та практичної професійно-педагогічної підготовленості, професійної та суб'єктної здатності майбутнього офіцера – фахівця фізичного виховання та спорту військовослужбовців не можна уявити, оскільки професійно-педагогічна підготовленість, професійна та суб'єктна здатності виступають передумовою актуалізації його готовності як суб'єкта військового управління та як педагога в сфері фізичного виховання та спорту військовослужбовців до професійно-педагогічної діяльності.

По-третє, готовність – це тимчасовий стан, а теоретична та практична професійно-педагогічна підготовленість, професійна та суб'єктна здатність – це професійно важливі психічні утворення, що мають стійкий характер існування, функціонування та актуалізації, вони не так швидко руйнуються і розпадаються як готовність, а тільки потребують підтримання і підвищення. У зв'язку з цим що п'ять років будь-які фахівці, у тому числі й офіцери мають підвищувати свою професійну кваліфікацію.

По-четверте, формальний аргумент – в нормативних документах (Закони України “Про освіту” та “Про вищу освіту”) і державних стандартах підготовки відповідних фахівців МОН України [13] інтегрованим результатом професійної підготовки усіх фахівців, у тому числі й безпосередньо офіцерів є сформована та розвинена професійна та спеціальна види компетентності певного фахівця як професіонала, а не їх професійна готовність.

Отже, інтегрованим результатом професійно-педагогічної підготовки майбутнього офіцера – фахівця фізичного виховання та спорту військовослужбовців є сформована професійно-педагогічна компетентність, яка виступає, з одного боку, як інтегрований результат їх професійно-педагогічної підготовленості, а з іншого – як передумова та умова, регулятор успішної педагогічної діяльності в ЗС України як суб'єктів фізичного виховання та спорту військовослужбовців.

2.5. Професійно-педагогічна компетентність офіцерів – фахівців фізичного виховання та спорту військовослужбовців

Вважаємо, що *професійно-педагогічна компетентність офіцерів* – це складне інтегральне професійно важливе психічне утворення, що формується у процесі набуття ними професійно-педагогічної освіти в ВВНЗ, проявляється, актуалізується, розвивається і вдосконалюється у військово-професійній діяльності як суб'єктів військового управління в тактичній ланці управління та фаховій – педагогічній – діяльності як фахівців фізичної підготовки та спорту військовослужбовців у ЗС України.

Інтегрованим проявом професійно-педагогічної компетентності є їх *професійна суб'єктність як офіцера і фахівця фізичної підготовки та спорту військовослужбовців*, а «Сутність професійної суб'єктності офіцера проявляється в його становленні суб'єктом військово-професійної діяльності на основі позитивного самоприйняття та самоствавлення до самого себе як до військового професіонала, готового та здатного до її самодетермінації та саморегуляції згідно з службовими інструкціями, нормативними вимогами, професійними та особистісними переконаннями, суб'єктною позицією як військового та офіцера. Її можна конкретизувати в таких показниках:

1) це інтегральний результат його професійного самовизначення як військового, як офіцера та як суб'єкта військового управління;

2) це здатність і готовність до військово-професійної діяльності як військового та суб'єкта військового управління;

3) це його відносна внутрішня “незалежність” чи автономність у системі ЗС України в процесі реалізації посадових компетенцій як суб'єкта військового управління;

4) це суб'єктна поведінка та діяльність у процесі реалізації посадових компетенцій як конкретної посадової особи у військових підрозділах і частинах” [29 **Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 230].

Основними чи мінімально необхідними *критеріями оцінювання сформованості професійно-педагогічної компетентності майбутнього офіцера* – фахівця фізичного виховання та спорту військовослужбовців вважаємо ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, педагогічний, організаційно-управлінський, індивідуально-психічний і суб'єктний, які доцільно модернізувати та конкретизувати в кожному педагогічному дослідженні, зокрема.

Зауважимо, що у психолого-педагогічній літературі щодо підготовки майбутніх педагогів до педагогічної діяльності водночас функціонують поняття “професійна підготовка”, “професійна освіта” і “педагогічна підготовка”. Стосовно професійної підготовки майбутнього офіцера – фахівця фізичного виховання та спорту військовослужбовців до військово-професійної та фахової видів діяльності усталеним вважаємо словосполучення “професійно-педагогічна підготовка”, результатом такої підготовки відповідно є його професійно-педагогічна компетентність як фахівця фізичної підготовки та спорту військовослужбовців.

Висновки

З'ясовано зміст і обсяг поняттєво-термінологічного апарату їх професійно-педагогічної підготовки майбутнього офіцера – фахівця фізичного виховання та спорту, що відбувається в системі військової освіти.

Доведено згідно з провідними ідеями та принципами суб'єктно-діяльнісного методологічного підходу до їх професійно-педагогічної підготовки, що визначені нами поняття знаходяться у безпосередній залежності та у логічній послідовності утворюють такий змістовний і процесуальний ланцюжок: “професійна підготовка” – “військово-професійна підготовка” – “професійно-педагогічна підготовка” – “професійно-педагогічна компетентність офіцера – фахівця фізичного виховання та спорту”.

З'ясовано такий термінологічний ланцюжок: “освіта” – “професійна освіта” – “військово-професійна освіта”, “професійно-педагогічна освіта” – “професійно-педагогічна компетентність офіцера – фахівця фізичного виховання та спорту військовослужбовців”.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бекірова А. Р. Методологія, теорія та методика формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів : монографія. Житомир : Вид-во О. О. Євенок, 2019. 410 с
2. Воляннюк Н. Ю. Профессиональное развитие субъекта деятельности. *Физическое воспитание студентов творческих специальностей* : сб. научн. тр. 2003. № 2. С. 37–47.
3. Галян О. І. Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Дрогобиц. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. Дрогобич : [б.в.], 2018. 549 с.
4. Герганов Л. Д. Професійна підготовка кваліфікованих робітників на виробництві: теорія і практика : монографія. Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2015. 344 с.
5. Зорій Я. Б. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх офіцерів запасу в закладах вищої освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Хмельницький нац. ун-т. Хмельницький : Вид. від. ХГПА, 2019. 39 с.
6. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти : *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія / за ред. І. А. Зязюна. К. : Віпол, 2000. С. 11–57
7. Желанова В. В. Детермінанта змісту контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. *Education and Pedagogical Sciences*. 2013. № 5. С. 21–29.
8. Желанова В. В. Логіка суб'єктогенезу майбутнього вчителя початкових класів у технології контекстного навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету . Серія : Педагогіка, соціальна робота*. 2014. Вип. 34. С. 81–83.
9. Колісник-Гуменюк Ю. Сутність та структура професійно-педагогічної підготовки викладачів професійно-художніх дисциплін. *Сучасні тенденції розвитку освіти й науки : проблеми та перспективи* : зб. наук. пр. 2019. Вип. 5. С. 42–50.
10. Концепція трансформації системи військової освіти : постанова КМУ від 30 груд. 2022 р. № 1490. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1490-2022-%D0%BF#Text>. (January 11, 2024).
11. Мешко О. І., Мешко Г. М. Суб'єктність майбутнього вчителя як важлива складова його професійної позиції. *Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації* : : укр. наук. журн. 2010. № 2. С. 69–75.
12. Освітньо-професійна програма офіцера тактичного рівня Збройних сил України “Фізичне виховання і спорт у Збройних Силах” першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL: <https://nuou.org.ua/assets/documents/project-onp-b-fks-23.pdf>. (January 11, 2024).
13. Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти (бакалавр) 2017-2023. URL: <http://www.uipa.edu.ua/ua/educative-work/osvitni-prohramy/622-2011-12-09-21-56-46/osvitni-prohramy-2019/8239-bakalavry-21>. (January 11, 2024).
14. Погребняк Д. В. Розвиток фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин у системі післядипломної освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису. Дис. ... канд. пед. наук / 13.00.04 – “Теорія і методика професійної освіти”.

Інститут ПТО НАПН України, Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського. К., 2020. 325 с.

15. Про затвердження «Положення про особливості організації освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти» : наказ Міністерства оборони України від 09.01.2020 р. № 4. URL: https://www.mil.gov.ua/content/mou_orders/mou_2020/4_nm.pdf. (January 11, 2024).

16. Про створення єдиної системи військової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 15 грудня 1997 року № 1410. Дата оновлення: 04.01.2023. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1410-97-%D0%BF#Text>. (January 11, 2024).

17. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23.02.2022 р. № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text>. (January 11, 2024).

18. Садова Т. А. Професійно-педагогічна підготовка: дефінітивний аналіз. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. 2009. Вип. 51. С. 326–331.

19. Стандарт вищої освіти України за рівнем вищої освіти перший (бакалаврський) рівень за ступенем вищої освіти “Бакалавр” у галузь знань 01 – “Освіта/Педагогіка” за спеціальністю 017 – “Фізична культура і спорт”. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/017-Fizkultura.sport-bakalavr.28.07.pdf>. (January 11, 2024).

20. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти : монографія / кер. авт. кол. Н. В. Гузій ; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 516 с.

21. Хурло Л. Профессиональная подготовка учителя к развитию субъектности ученика: автореф. дисс. ...д-ра пед. наук : 13.00.08. Калининград : [б.и.], 2003. 385 с.

22. Шехавцова С. О. Теоретичні і методичні засади формування суб’єктності у процесі фахової підготовки : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.04. Старобельськ : [б.в.], 2017. 476 с.

23. Ягупов В. В. Військова психологія : методологія, теорія та практика : підручник. К. : Psyhobook, 2023. 517 с.

24. Ягупов Василий. Субъектность и профессиональная субъектность педагога как интегральный показатель сформированности его профессиональной компетентности. *Развиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації* : зб. мат. II міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 25–26 лют. 2016 р.). К. : Міленіум, 2016. С. 324–325.

25. Ягупов В. В., Капінус О. С. Теоретичні та методичні аспекти формування професійної суб’єктності майбутніх офіцерів : навчально-методичний посібник. Житомир : ПП «Євро-Волинь», 2020. 240 с.

26. Ягупов В. В. Методологічні основи компетентнісного підходу до професійної підготовки офіцерів запасу. *Проблеми освіти*. 2019. №92. С. 239–245.

27. Ягупов В. В. Методологічні основи розуміння та обґрунтування понять “компетентність” і “компетенція” щодо професійної підготовки майбутніх фахівців. *Нові технології навчання* : наук.-метод. зб. 2011. Вип. 69, ч. 1. С. 23–29.

28. Ягупов В. В. Професійно-педагогічна підготовка і компетентність майбутніх офіцерів – фахівців фізичного виховання та спорту. *Актуальні проблеми фізичної культури і спорту в сучасному суспільстві* : збірник наукових праць V Всеукраїнської науково-практичної конференції (Житомир, 28 листопада 2023 р.). Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2023. С. 185–189. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/38553/>. (January 11, 2024).

29. Ягупов В. В. Професійна суб’єктність, суб’єкт військово-професійної діяльності як інтегральний результат професійної підготовки офіцерів. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах ціложиттєвого навчання* : монографія / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во Рута, 2016. С. 223–233. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/24639/>. (January 11,

2024).

30. Ягупов В. В. Суб'єктність як основна детермінанта неперервної професійної освіти людини. *Проблеми освіти* : наук. зб. 2002. Вип. 27. С. 160–170.

31. Ягупов Василь. Термінологічні проблеми визначення інноваційних педагогічних технологій: методологічний аспект. *Військова освіта* : зб. наук. пр. 2023. №1 (47). С. 346–359. URL: DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2023-47/343-356>. (January 11, 2024).

32. Ягупов В. В. Теорія і методологія військово-педагогічних досліджень : підручник. К. : НУОУ імені Івана Черняхівського, 2019. 444 с.

33. Ягупов В. В. Ціннісно-мотиваційний компонент професійної компетентності фахівців: методологічний аспект. *Вісник Національного університету оборони України*. 2022. №6 (64). С. 207–219. DOI: 10.33099/2617-6858-22-70-6-207-219. URL: <http://visnyk.nuou.org.ua/issue/view/15889>. (January 11, 2024).

34. Stasiak M. K. Refleksje wokół pojęcia podmiotowości. *Civitas Hominibus* : rocznik filozoficzno-społeczny. 2006. Cz. 1. S. 5–8.

РОЗДІЛ 3. МЕНТАЛЬНА ТА ПРАКТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА З РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

3.1. Креативність особистості та її розвиток як наукова проблема

У нашій країні останнім часом помітна серйозна тенденція до розвитку нових напрямів суспільства, які пов'язані з розвитком креативності. До таких можна віднести креативну педагогіку, креативну індустрію, креативні простори. Окрім цього, виникають нові професії, такі як креативний менеджер, креативний директор тощо. Світова економіка як розвинених країн, так і країн так званого «наздоганяючого» розвитку все більше орієнтуються на розвиток інтелектуалізації економіки, головними продуктами якої є нові креативні ідеї, які комерціалізуються в інновації.

Отже, потрібно готувати таких фахівців, які б могли швидко адаптуватися в різних умовах та знаходити нестандартні рішення існуючих проблем. Вагомої актуальності сьогодні набуває проблема як навчити дітей дивитися з різних сторін на задачу та розробляти власні рішення експериментальним методом, зміною вихідних даних, розробляти та реалізовувати власні стартапи.

З 2017 р. в Україні розпочато реформу в освіті. Розгорнуто масштабний освітянський проект «Нова українська школа». Ми бачимо безліч змін у підходах надання освітніх послуг для учнів початкової школи. Тут і креативне середовище, і нові цікаві методи та форми навчання, вчителі, які пройшли спеціальну підготовку для надання освітніх послуг нового формату.

Але суспільство не може чекати доки сьогоднішні учні початкової школи закінчать навчання. Держава потребує сучасних фахівців у різних сферах вже зараз, щоб бути конкурентоспроможною на світовій арені. Саме тому так важливо розвивати рівень креативності учнів різних вікових категорій, у тому числі середнього та старшого шкільного віку.

Аналіз досліджень і публікацій науковців вказує на те, що проблема стимулювання зростання рівня креативності досить довго розглядається у тісному взаємозв'язку з психологією творчості. Раніше у науковій літературі активно послуговувалися поняттям «творчі здібності», однак пізніше паралельно з'являється поняття «креативність»¹.

Виникає необхідність проведення аналізу поняттєвого апарату дослідження зважаючи на те, що у науковій літературі одночасно використовується ціла низка споріднених понять, зокрема «творчі здібності», «креативність», «творчість». Оскільки базове поняття дослідження – «креативність», фокусуємо свою увагу на ньому.

Британський психолог Д. Сімпсон у 20 роках ХІХ століття першим ввів до наукового простору поняття креативність. Загалом поняття «креативність» походить від латинського слова creatio (створення). Проте зміст поняття «креативність» не можна визначити достатньо чітко, через те, що досі у науковому просторі немає спільного його трактування. Лише у психологічній науці наявно до сотні його визначень².

Цей термін у педагогіці та психології набув поширення в 60-і роки ХХ століття завдяки роботам Дж. Гілфорда. Саме з цього часу поняття креативність набуло широкого поширення у Західних країнах. До нас воно прийшло на початку 2000-х років і першочергово було сприйнято, як зайва категорія у зв'язку з тим, що у вітчизняній науковій термінології використовувались такі поняття як «творчість», «творчі здібності», «творчий потенціал» і т.д. Тим не менше на сьогоднішній день поняття креативність впевнено увійшло як до наукової, так і до побутової термінології.

¹ Хамм, О., 2012. Теоретичні основи формування креативного мислення майбутнього вчителя. *Наукові праці МАУП* [online] 2 (33), с. 255-259. Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Npmaup/2012_2/pdf_files/255-259.pdf

² Ребрій, О.В., 2012. *Сучасні концепції творчості у перекладі*: монографія. Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна с. 375.

У процесі дослідження з'ясовано, що різні наукові галузі по різному тлумачать розуміння поняття «креативність», тому є потреба розглянути на різних рівнях методології науки, зокрема, на рівні філософської науки, на рівні загальнонауковому і на рівні педагогіки. Низка науковців у своїх дослідженнях розглядають поняття «креативність» спорідненим до поняття «творчі здібності» та «творчість». У своїй роботі ми будемо розділяти зазначені дефініції з метою уточнення їх змісту.

Філософські аспекти творчості досліджували у своїй працях І. Кант³, К. Юнг⁴, А. Шопенгауер⁵, Ф. Ніцше⁶ та ін. З. Фрейд відстоює позицію, про невротичне походження творчості, що виникає як наслідок регресії, зміни психічного й чутливості стану особистості, що виражається як надмірна роздратованість, емоційна неврівноваженість, вразливість, неадекватні реакції на буденні подразники тощо)⁷.

Технологічна революція, яка охопила весь світ, завдяки розвитку природничо-математичних дисциплін продемонструвала реалізацію творчого задуму, креативного мислення людини у сфері технології та інженерії. Це стало підґрунтям привернення уваги наукової спільноти до розвитку креативності не лише в гуманітарних або мистецьких дисциплінах. Розпочалися дослідження науковців щодо систематизації, виділення основних характерних залежностей, спроби систематизації та розуміння процесів креативності у науково-технічній галузі. До таких досліджень відносяться роботи О. Gingerich⁸, D. Simonton⁹, J. Feinstein¹⁰, T. Amabile¹¹ та ін.

Узагальнивши результати досліджень, ми отримали висновок, що підставою для розвитку науки, технології, мистецтва тощо є прояв креативності особистості. Завдяки реалізації творчих здібностей людей щодня виникають беліч стартапів, які змінюють, розширюють можливості, саме це призводить до прогресу у всьому світі. Зокрема, Гегель розглядає **творчість** як діяльність, що народжує світ¹².

З точки зору **філософії**, серед вітчизняних дослідників, особлива роль у становленні і вирішенні проблеми **творчості** належить І. Франкові, який мав певний масив напрацювань, що стосувались поняття свідомого та несвідомого під час процесу творчості. Підсумки власних досліджень науковець представляє в трактаті «Із секретів поетичної творчості».¹³

³ Kant, I., 1987. *Critique of Judgment*. Translated from German by Werner s. Pluhar. Cambridge: Hackett Publishing Company Indianapolis. [online], p. 25-29. Available at:

https://monoskop.org/images/7/77/Kant_Immanuel_Critique_of_Judgment_1987.pdf

⁴ Jung, C. G., 2012. *On art. The autonomy of the creative drive*. Translation from Dutch by Dr Petra Galama. New York: Taylor & Francis Group. [online], p. 15. Available at: <http://tandfbis.s3.amazonaws.com/rt-media/pp/common/sample-chapters/9780415610285.pdf>

⁵ Schopenhauer, A., 1977. *Werke in zehn Bänden*. Zürich: Zürcher Ausgabe. [online], p. 488-490. Available at: <https://www.lernhelfer.de/sites/default/files/lexicon/pdf/BWS-DEU2-0958-03.pdf>

⁶ Nietzsche, F., 2006. *On the Genealogy of Morality*. New York: Cambridge University Press. [online], p. 73-75. Available at: [<https://philosophy.ucsc.edu/news-events/colloquia-conferences/GenealogyofMorals.pdf>

⁷ S. Freud. Five lectures on psycho-analysis Leonardo da Vinci. London, 1957. Available at: [https://www.sas.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Freud_Leonardo.pdf] [Accessed 10 July 2020]

⁸ Gingerich, O., 1975. *The nature of scientific discovery*. In: A symposium commemorating the 500th anniversary of the birth of Nicolaus Copernicus. Washington, DC: Smithsonian Inst Pr. p.254-255

⁹ Simonton, D. K., 2004. *Creativity in science: Chance, logic, genius, and Zeitgeist*. Cambridge: Cambridge University Press. [online], p. 101-102. Available at: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139165358>

¹⁰ Feinstein, J., 2006. *The nature of creative development*. Yale SOM Working Paper. Yale: Stanford University Press. ES-5, p.38

¹¹ Amabile, T. M., 1996. *Creativity in context: Update to "The Social Psychology of Creativity."* Washington DC: Westview Press. [online], p. 5. Available at: <https://psycnet.apa.org/record/1996-97996-000>

¹² Hegel, G., 2010. *The Science of Logic*. Cambridge: Cambridge University Press. [online], p. 5. Available at: https://static1.squarespace.com/static/58d6b5ff86e6c087a92f8f89/t/5913a3bb197aeab3e23ff4d3/1494459337924/Georg_Wilhelm_Friedrich_Hegel_The_Science_of_Logic.pdf

¹³ Франко, І., 2015. *Із секретів поетичної творчості*. Public Domain in the United States Google-digitized. [online], p. 112. Available at:

https://shron2.chtyvo.org.ua/Franko/Iz_sekretiv_poetychnoi_tvorchosti.pdf?PHPSESSID=gii5r6h0mi8tpc3kp0imooagp6

Вивчення наукових джерел дозволяє говорити про те, що досить довго термін креативність ототожнювався з поняттям творчості. Розділяємо думку М. Ліпіна, що одним з найпомітніших моментів відмінності творчості та креативності є те, що одна з них, умовно кажучи, є способом реалізації універсальних потенцій буття, а друга – суб'єктивних приватних інтересів. У творчості відбувається приведення людини у відповідність з субстанційними засадами світу, а у креативності – приведення світу у відповідність до індивідуальних або групових потреб¹⁴.

М. Гайдеггер вважав, що «*філософія творчості*» є усвідомлення способу прориву з трагічного світу людського існування. Сьогодні під час освітнього процесу вивчення нового матеріалу часто зводиться до того, щоб відразу надати готові відповіді, замість того, щоб поставити тим, хто навчається, питання. Завдання педагогів навчити учнів мислити часто замінюється завданням здобути знання. Останнє ж розуміється як маса доведених фактів, визначених методів, концепцій. У підсумку учень має в голові безліч поглядів, крім одного – власного. Саме цей смисл має теза М. Гайдеггера, що «справжнє пізнання – це не пояснення вже існуючого, а відкриття можливостей, які закладені в існуючому, але ще не реалізовані».

Ч. Спірмен (1930) розглядав *творче мислення* як процес бачення або створення взаємозв'язків на свідомому та несвідомому рівнях. У свою чергу Г. Уоллес (1926) виділив чотири «кроки» *творчого процесу*: підготовка, інкубація, осяяння, перегляд. Цей підхід потім розвивали А. Осборн (1948), К. Патрік (1955), С. Дж. Парне (1962), Е. де Боно (1967) та інші дослідники. П. Торренс (1928) при визначенні процесу творчості зауважує, що можна зрозуміти і те, якою саме має бути творча особистість, у якому середовищі розвиваються творчі здібності і що за продукт можна отримати у результаті успішного завершення цього процесу.

Деякі вчені схиляються до думки про поділ *творчості* на рівні. Зокрема, А. Тейлор виділяє такі рівні: - спонтанна творчість (наприклад, малювання); продуктивна творчість (є обмеженою та контрольованою проте вільною діяльністю результатом якої є нові художні та наукові об'єкти); винахідницька творчість (коли новий продукт з'являється в матеріалах, методах та техніці); інноваційна творчість (коли виникають абсолютно нові ідеї і вносять зміни у наявну спонтанну, продуктивну або винахідницьку творчість).

З точки зору психології, В. Моляко надавав великої значущості розвитку *творчих здібностей дітей у процесі навчання*. Тобто, кожна людина є унікальною особистістю зі своїм власним внутрішнім світом. Кожен індивід по своєму розкриває свій внутрішній світ, проявляючи свій творчий потенціал. Проте, досить часто навчання не стимулює розвиток нових креативних ідей, а зводиться до простого заучування загальновідомих фактів^{15 16}.

С. Шандрук пояснює *творчі здібності* як поєднання загальних ознак та особливостей характеристики, її різнорівневу характеристику, що припускає наявність певної властивості, котра забезпечує новизну та оригінальність представленого продукту діяльності, а також ступінь результативності її використання. Як зазначає автор, ці здібності найчастіше проявляються як адекватна реакція на події, певна гнучкість мислення, готовність використовувати розроблені продукти, нові способи вирішення задач під час постійної зміни діяльності¹⁷.

Погоджуємося з думкою В. Черноус, яка зазначає, що «*творчі здібності*» є низкою властивостей і особистісних якостей людини, відповідно до певного напрямку творчості та за

¹⁴ Ліпін, М., 2019. *Творчість та креативність: способи людського існування*. Київ: Scientia fructuosa. Вісник Київського національного торговельно-економічного університету, 123 (1). [online], p. 79. Режим доступу: doi: 10.31617/visnik.knute.2019(123)07.

¹⁵ Моляко, В.О., 2008. *Стратегії творчої діяльності: школа*. Київ: Освіта України, 2008. – с.345

¹⁶ Моляко, В. О., 2020. Концепція виховання творчої особистості. Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії», 21(1), [online], с. 54. Режим доступу: <https://director.npu.edu.ua/index.php/dslg/article/view/247>

¹⁷ Шандрук, С.К., 2016. *Психологічні засади розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів*. Доктор наук. Тернопіль. с.458.

умови мотивації та креативної діяльності призводять до корисного результату¹⁸.

Л. Шпак у своїх дослідженнях розглядає *творчі здібності* як органічне поєднання значного рівня знань свідомої особистості із наявними задатками, певними особливостями, які вдосконалені в процесі керованої творчої діяльності, яка спрямована на пошук та прояв можливостей кожного, а також на задоволення духовних, естетичних, моральних потреб особистості та суспільства¹⁹.

З філософських позицій, *креативність* – це особлива форма знань, яка є ідеальним об'єктом дослідження її специфічних внутрішніх законів. Виходячи з них, особистість, здійснюючи аксіологічну рефлексію, творить світ. Креативність розглядається вченими як *особистісно значуща якість* на основі рефлексії та суб'єктивної самооцінки. А. Маслоу, у контексті досліджень самореалізації та потенціалу людини для досягнення вищих рівнів особистісного розвитку висловлює думку, що креативність є певним засобом реалізації особистісного потенціалу (самоактуалізації), та зв'язує її з такими рисами, як прийняття себе, свобода духу²⁰.

Варто зауважити, що сучасні словники з філософії окремо виділяють поняття креативності, Н. Козирева у своїй праці зазначає, що креативність – це «створення» – у загальному плані, здатність здійснити щось нове; активна творча сила, що дає реальний результат²¹.

Дослідники виокремлюють два основних підходи до вивчення та розуміння поняття креативності: когнітивний (пізнавальний) і особистісний. У спектрі першого підходу вивчення креативності відбувається у тісному зв'язку з дослідженням когнітивних процесів. У першу чергу, дослідниками цього напрямку розглядається питання про співвідношення креативності з рівнем інтелекту, як проблема взаємозв'язку створення нового з набуттям та використанням вже наявних знань та умінь.

Для представників другого напрямку ключовим аспектом є вивчення особливостей особистісних якостей людей, які проявляють себе креативно, у результаті чого створюється їх узагальнений портрет.

На теперішній час існує декілька трактувань поняття креативності.

Психоаналітична концепція заснована на ідеї сублімації сексуальних потягів, пробуджуючи креативність особистості.

Асоціативна теорія визначає креативність як цілеспрямовану трансформацію проблемної ситуації в цілому.

Екзистенціалізм трактує креативність як комунікацію індивіда з оточуючим середовищем.

Відповідно до «теорії перенесення» креативність виступає процесом перенесення відомих аналогів на нову ситуацію.

Концепція інтелектуальних операцій передбачає, що креативність – це заповнення проміжків в матриці проблемної ситуації, яке здійснюється шляхом репродукції схожості, доповнення до комплексу та абстрагування.

Біхевіоризм трактує креативність як біологічну функцію пристосування поведінки до нових умов шляхом проб та помилок.

¹⁸ Черноус, В., 2012. Творчі здібності особистості: визначення, сутність, структура. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. [online], № 5(1), с. 85. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2012_5%281%29__14.

¹⁹ Шпак, Л.М., 1999. *Розвиток творчих здібностей учнів основної загальноосвітньої школи з конструювання та моделювання одягу на уроках трудового навчання*: автореф. дис. канд. пед. наук: Київ, с.17.

²⁰ Maslow, A., 1954. *Motivation and Personality*. New York City: English Edition by Harper & Row, Publishers. [online], p. 37. Available at: <https://www.eyco.org/nuovo/wp-content/uploads/2016/09/Motivation-and-Personality-A.H.Maslow.pdf>

²¹ Козирева, Н.В., 2018. *Словник-довідник для підготовки до практичних занять та самостійної роботи з навчальної дисципліни «Філософія» (для студентів денної, заочної та дистанційної форм навчання усіх напрямів підготовки)*. Харків: ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, с.51.

Сучасні акмеологічні дослідження визначають креативність як акмеологічний інваріант професіоналізму, який проявляється не лише у високому творчому потенціалі, а у спеціальних уміннях нестандартно, але ефективно вирішувати професійні завдання, здатність використовувати швидко задану різними способами. Підтримуємо думку Р. Кириченко, стосовно визначення креативності, як особистісної якості, що базується на потенційних можливостях кожної людини, актуалізації неусвідомлюваної потреби бути індивідуальною та неповторною особистістю, яка вільна у своїй творчості та здатна поєднувати власні креативні розробки з існуючими та гармонійно сполучати індивідуальні і соціально значущі інтереси²².

Погоджуємося з думкою М. Дяченко, яка зауважує, що сьогодні *проблема творчості все частіше розглядається в контексті «глобальної креативності»* у рамках визнання онтологічного статусу креативних процесів. В умовах сьогодення креативність стає універсальною характеристикою, яка прирівнюється до принципу та співвідноситься з будь-яким процесом і показує на міру виявлення якості новизни²³. Розділяємо думку Р. Павлюк, що *здебільшого креативність розуміють як здатність людини до творчості*²⁴.

Д. Сімпсон, вважає, що *«креативність»* – це здатність особистості позбутися стандартного мислення, «здатність людини зруйнувати стереотипний спосіб генерації ідей під час мислення». Це поняття виникло в психології і розглядалось, як певна функція інтелекту, у свою чергу рівень розвитку інтелекту ототожнювався з рівнем креативності.

Сьогодні поняття креативності більшість дослідників у психології розглядають, як функцію цілісної особистості, яка залежна від комплексу її психологічних характеристик.

К. Робінсон висловлює думку, що розвиток *креативності* кожної людини проходить протягом усього життя. Науковець висловлює думку стосовно важливого чинника розвитку власної креативності, а саме: співпадіння талантів та захоплень²⁵.

Поняття «креативність» в контексті пізнавальної творчої здатності особистості стала розглядатися після досліджень Дж. Гілфорда (1967, 1986). Він розглядав творчість у спектрі розумових здібностей, наслідком використання яких є певні творчі досягнення особистості. Отже, ця точка зору разом з позиціонуванням творчого мислення як процесу, дає можливість досліджувати поняття «креативності» через поняття «творче мислення».

У своїх працях Дж. Гілфорд увів поняття «дивергентне мислення», як таке творче мислення, що дозволяє знайти багато різних варіантів розв'язків однієї задачі. На думку вченого, такий тип мислення є основою креативності. Саме завдяки йому, можна припускати багато розв'язків однієї задачі, маючи однакові вихідні дані, що в результаті призводить до неочікуваних висновків та рішень. Дж. Гілфорд виділив окремі параметри креативності:

- *оригінальність* (адаптаційна гнучкість) – здатність особистості розв'язувати задачі новим незвичним способом; здатність до нового, нетипового вирішення проблем;
- *продуктивність* – здатність до генерування значної кількості нових ідей та рішень;
- *гнучкість* – спроможність до продукування різнонаправлених думок та ідей; здатність змінити форму стимулу так, щоб показати нові ознаки й можливості його майбутнього використання;
- *здатність до виявлення і формулювання проблем*; продукування різноманітних ідей у складних та кризових ситуаціях;
- *здатність удосконалити об'єкт*, за рахунок нових деталей;

²² Кириченко, Р. В., 2013. Особливості розвитку креативності майбутніх педагогів. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць. Київ: «Фенікс», вип.25, 10-й том, с. 186–187.

²³ Дяченко, М.Д., 2016. Творчість і креативність як педагогічні категорії. *Історичний аспект. Науковий огляд*. [online], № 5(26), с. 11. Режим доступу: <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/859>

²⁴ Павлюк, Р.О., 2006. Критеріальна готовність майбутніх вихователів до використання казки при навчанні іноземної мови дошкільників. В: *Наукові здобутки студентів і магістрантів – школі XXI століття*: Міжнародна науково-практ. конференція. Полтава, Україна, 14-15 березня 2006. Полтава: ПДПУ

²⁵ Robinson, K., Aronica L., 2009. The element. How finding your passion changes everything. London: Penguin Books, [online], p. 41-43. Available at: https://www.academia.edu/4767170/The_Element_Ken_Robinson

- уміння розв'язувати проблеми реалізацією відповідних аналітико-синтетичних операцій.

Креативне рішення, як зазначає науковець, охоплює значущість задачі, здатність до переосмислення її змісту²⁶. Думку Дж. Гілфорда розділяють і вітчизняні дослідники, зокрема О. Ярошинська та ін.

Е. Торренс виділив етапи творчого процесу: сприйняття проблеми, пошук рішення, виникнення і формулювання гіпотез, перевірка гіпотез, їх модифікація й отримання результату та запропонував *модель креативності*, яка складається з трьох параметрів: швидкість (продуктивність), гнучкість та оригінальність²⁷. Дослідник розробив так звану концепцію «теорії інтелектуального порогу», відповідно до якої, якщо IQ нижче за 115-120, інтелект та креативність поєднуються в один фактор, проте, якщо IQ вище 120 креативність виходить на окремий рівень. Водночас дослідник зауважує, що особистості як з низьким, так і з високим рівнем інтелекту не можуть бути креативними.

На початок 60-х рр. ХХ ст. вже був зібраний широкий досвід тестування інтелекту, що призвело до виникнення у дослідників низки нових питань.

Достатньо вагомим у цьому контексті вважаємо дослідження теорії множинних інтелектів Г. Гарднера. Науковець виділив певну особливість у дітей зі схожим рівнем інтелектуальних здібностей, а саме: їх нахили до різних видів навчальної діяльності. Як наслідок, було виділено 8 основних видів інтелекту: вербально-лінгвістичний, зовнішньо-особистісний, внутрішньо-особистісний, логіко-математичний, візуально-просторовий, музично ритмічний, кінестетичний, натуралістичний. Г. Гарднер досить детально описав дітей, яким притаманний той чи інший вид інтелекту та представив особливості його розвитку для кожної групи учнів. Результати зазначених досліджень є поширеними в освітянській практиці в країнах Європи та США.

Е. Де Боно, досліджуючи педагогічний аспект творчості, робить висновок про те, що творчості можна навчатись книзі «Серйозне творче мислення». Проте, люди з високим рівнем IQ це може бути складно, через те, що інтелект постійно буде порівнювати нові ідеї із тими, які вже існують та відкидатиме нестандартні рішення через їх так звану «абсурдність» неперевіреність досвідом. Саме тому у людини з нижчим рівнем інтелекту більше шансів запропонувати креативну ідею. У цьому випадку високий рівень IQ може блокувати генерацію нестандартного рішення²⁸.

Проте, як показують дослідження, при порівнянні особистих та професійних успіхів людини впродовж життя, виявляється що вони не пов'язані з рівнем інтелекту, який обраховується за допомогою тестів IQ. Так, особи із середнім рівнем IQ виявляються здатні до значних життєвих досягнень, а інші, чий IQ значно вище, нерідко від них відстають.

Вчені дійшли висновку, що у цьому випадку вирішальну роль мають інші розумові якості, які не досліджені за допомогою тестів. Так як порівняння успішності вирішення проблемних ситуацій з традиційними тестами інтелекту в більшості випадків продемонструвало відсутність зв'язку між ними, вчені дійшли висновку, що ефективність вирішення проблем залежить не від знань і навичок, вимірюваних тестами інтелекту, а від особливої здатності "використовувати подану в завданнях інформацію різними способами і в швидкому темпі". Таку *здатність* назвали *креативністю*.

Досить вдало на нашу думку, відмінності між поняттями творчість та креативність описано в працях Т. Амабайл²⁹.

²⁶ Guilford, J., 1950. Creativity, *American Psychologist*, [online], 5/9, pp. 445-446. Available at: <http://dx.doi.org/10.1037/h0063487>.

²⁷ Torrance, E., 1959. Current research on the nature of creative talent, *Journal of Counseling Psychology*, [online], 6/4, p.307. Available at: <http://dx.doi.org/10.1037/h0042285>.

²⁸ De Bono E., 1973. *Lateral thinking/Creativity Step by Step*. New York: Harper and Row publishers, [online], pp. 105-107. Available at: <https://archive.org/details/laterthinking00debo/page/n5/mode/2up>

²⁹ Amabile, T., Pillemer J., 2012. Perspectives on the Social Psychology of Creativity, *Journal of Creative Behavior*, [online], 46, p.8. Available at:

Схиляємось до думки дослідників стосовно певних відмінностей між цими поняттями. Зокрема більшість підтримує думку, що креативність, як особистісна якість, проявляється в усіх видах діяльності, поєднує свідомість та підсвідомість, формується у соціальному середовищі. Творчість, як процес, (автоматизована навичка) проявляється у певному виді діяльності, базується на роботі без свідомого й підсвідомого та закладена в природі кожної людини.

Т. Амабайл зазначає, що креативність є особистісною якістю, яка базується на розвитку вищих психічних функцій, коли творчість, виходить на рівень автоматизму і поширюється на всі види діяльності та поведінки людини. На думку дослідниці, саме під впливом суспільного середовища, його цінностей, організації інформаційного потоку та цільового напрямку всіх видів діяльності, починаючи з навчальної, мотивації до обраної діяльності та впливу емоцій формується така якість особистості як креативність³⁰.

Дослідниця стверджує, що творчість проявляється лише в одному виді діяльності завдяки наявним спеціальним здібностям. Оволодіння творчими навичками в конкретній професії не робить їх такими, що переносяться на інші види діяльності. Натомість креативність, як особистісна характеристика виявляється переважно у тому, що *людина вкладає творче начало у всі види діяльності*. Згідно напрацюванням Л. Єрмолаєвої-Томіної³¹, креативність виступає як особистісна якість, яка базується на потенціалі кожної окремої людини завдяки загостренню певної усвідомленої необхідності бути унікальною, незалежною, проте гармонійно поєднувати себе та суспільство через власні готові соціально-значущі продукти.

Ю. Сурмяк стверджує, що творчий процес, відбувається у трьох основних фазах: підготовчій, пошуковій, виконавчій. Перша фаза пов'язана з контактом із середовищем і вмінням формулювати проблеми, вирішення яких у майбутньому буде корисним суспільству, передбачати актуальні проблеми, генерувати ідеї. Друга – з інтелектуальною роботою, яка є власне пошуком способів вирішення поставленого завдання. Третя фаза є втіленням запропонованого розв'язання проблеми у конкретний продукт. Дослідниками з'ясовано, що здатність кожної людини до кожної з фаз може бути різною. Так, окремо виділяють осіб, які є так званими «генераторами» ідей. Вони можуть продукувати багато цікавих актуальних пропозицій протягом короткого проміжку часу, проте можуть їх розв'язати. Наступна група осіб, яку виділяють, розробники, які здатні розробляти рішення для розв'язання поставленої задачі. І остання – реалізатори ідей, люди, які здатні творчо втілювати ідеї у конкретний кінцевий продукт.

Креативність виявляється в успішному втіленні всіх трьох фаз – умінні самостійно бачити та ставити завдання, вирішувати їх та творчо втілювати у певний результат³².

Не зважаючи на те, що багато науковців ототожнюють поняття творчість та креативність, потрібно розуміти, що *творчість – це особливий процес*, який спонукає до створення нового продукту. *Креативність – це здатність індивіда до конструктивного, нестандартного мислення та поведінки, а також усвідомлення і подальшого розвитку своїх ідей, результатом яких є конкретні продукти.*

У сучасних дослідженнях креативність та творчість нерідко комбінуються.

Окрім цього, виникають і нові погляди. Так П. Торренс запропонував для креативного процесу так зване «визначення виживання»: для формування творчого рішення людина в

https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/9349326/Perspectives_Soc%20Psych%20of%20Cre_Amabile-Pillemer_JCB_v07_12%2011%2011.pdf?sequence=2&isAllowed=y

³⁰Fisher, C., Poornika A., Ozumcan D., 2020. A Winding Road: Teresa Amabile and Creative Process Research. [online], p.7. Available at: 10.1007/978-3-030-61311-2_4.

³¹ Данілова А. М., 2018. Сучасні наукові підходи до експлікації творчих здібностей у психолого-педагогічному дискурсі. *Молодий вчений* [online], 5.2, с.2. Режим доступу: <http://molodyvchenu.in.ua/files/journal/2018/5.2/1.pdf>

³² Сурмяк Ю.Р. Розвиток креативності учнів у навчально-виховному процесі / Ю.Р. Сурмяк, Л.Г. Кудрик // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна. 2017. Випуск 1. С. 106-115.

залежності від обставин, у яких вона опинилась шляхом поєднання існуючих знань, переводить їх в інші формати та поєднує у новій конфігурації³³.

Стосовно новизни думки різняться. Так, О. Тьорстон (1952) вважає, що ідея має бути не обов'язково новою для суспільства, головне, щоб вона була новою для автора. М. Стайн (1953) не погоджується з такою думкою і говорить про те, що суспільство має визнавати новизну ідеї. У цілому психологи пов'язують творчість, з наслідками виникнення таких психічних новоутворень: узагальнених знань; цілей і сенсів, О. Тихомировим; способів дій; пізнавальних мотивацій; перцептивних образів³⁴.

Деякі зарубіжні дослідники Tardif T. та Sternberg, R. (1988) відмічають, що креативний процес – це така форма активності, яка спрямована на вирішення проблемних задач, тобто свідомо цілеспрямована спроба розширити власні межі знань, позиціонування творчості як форми інтелектуальної активності³⁵.

У «інвестиційній теорії креативності» дослідники Sternberg and Lubart^{36, 37} виділяють, шість окремих та водночас пов'язаних компонентів, які необхідні для креативності: інтелектуальні вміння (наприклад, вміння аналізувати й синтезувати); специфічні галузеві знання; конкретні «когнітивні стилі» (наприклад, схильність до мислення по-новому); мотивація; специфічні особистісні риси; середовище, яке підтримує креативні ідеї й заохочує до них. Згодом Sternberg³⁸ (2006) провів дослідження де показав важливість об'єднання зазначених компонентів, обґрунтувавши, що креативні починання набагато складніші, ніж просто сума всіх відповідних компонентів. Взаємодія різних ресурсів може породжувати безліч різних результатів: наприклад, високий рівень багатьох із компонентів може значно посилити креативну активність особистості, і навпаки, для кожного компонента може бути певне порогове значення, не досягнувши якого особа не матиме жодних креативних досягнень, незалежно від наявності чи рівня інших ресурсів.

Оскільки креативність є ключовим поняттям нашого науково-педагогічного дослідження, виникає потреба у визначенні цієї дефініції.

Під час проведення дослідження, ми аналізували та доповнювали відомі означення поняття «креативність». З цією метою, були застосовані елементи методу контент-аналізу³⁹. На початковому етапі було здійснено аналіз значного масиву наукової літератури, основним завданням цього етапу стало узагальнення теоретичних поглядів наукової спільноти на поняття «креативність» для отримання цілісного уявлення про полісемію визначеної категорії.

Метод якісно-кількісного аналізу документів застосовувався відносно вибірки наукових текстів, до якої увійшли як праці зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Як одиниця аналізу (індикатори) були обрані слова та словосполучення, які характеризували різні формати розгляду креативності. Згідно зі стандартною процедурою проведення контент-аналізу, слова спочатку відмічали у тексті, а потім окремо виписували і

³³Torrance, E., 1988. The nature of creativity as manifest in its testing. In Sternberg, R. ed. 2018. *The Nature of Creativity, Contemporary Psychological Perspectives*. New York, NY: Cambridge University Press. [online], p.71. Available at: <http://psycnet.apa.org/record/1988-98009-002> (accessed on 29 March 2018).

³⁴ Карпенко, Н. А., 2016. *Психологія творчості*. Львів: ЛьвДУВС, с.132

³⁵ Гриненко І.В., 2008. *Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки*. Кандидат наук. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

³⁶ Sternberg, R., Lubart T., 1991. An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, [online], 34/1, p.21. Available at: <http://dx.doi.org/10.1159/000277029>.

³⁷ Sternberg, R., Lubart T., 1995. *Defying The Crowd: Cultivating Creativity In A Culture Of Conformity*. New York, NY: Free Press [online], p.3. Available at: <http://psycnet.apa.org/record/1995-97404-000> (accessed on 28 March 2018)

³⁸ Sternberg, R., 2006. The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, [online], 18/1, p.91. Available at: https://www.cc.gatech.edu/classes/AY2013/cs7601_spring/papers/Sternberg_Nature-ofcreativity.pdf.

³⁹ Чернілевський, Д.В., Томчук, М.І., Дубасенюк, О.А., Антонова, О.Є., Захарченко, В.І., Вознюк, О.В. та Сіранчук, Н.З. 2012. *Методологія наукової діяльності: навч. посіб. Вид. 3-є, перероблене*. Вінниця: Вид-во АМСКП, 364 с.

Визначення поняття креативність дослідниками

№ з/п	Автор	Визначення
Креативність (від лат. creatio – створення, творіння) – це...		
1.	Гайдеггер М.	потенціал, можливість, спрямованість, налаштованість, інтенціональність, яка немає вектора пізнавальної направленості від свідомості до предмету
2.	Сімпсон Д.	здатність особистості відмовлятися від стереотипів у мисленні
3.	Павлюк Р.	творчі здібності індивіда, що характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей і що входять у структуру обдарованості в якості незалежного фактора
4.	Степанов О. ⁴⁰	рівень творчої обдарованості особистості, розвиток її здібності до творчості, які виявляються у процесах мислення, спілкування, окремих видах діяльності та становлять відносно стійку характеристику індивідуальності людини
5.	Guilford, J. ⁴¹	здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилитися від стереотипних способів мислення традиційних схем мислення, змінювати стиль поведінки, швидко вирішувати проблемні ситуації
6.	Торенс П. ⁴²	здатність до загостреного сприйняття недоліків, упущень в знаннях, дисгармонії і т.д., яка спонукає до продукування нових нестандартних образів, ідей, гіпотез
7.	Валлах М. ⁴³	здатність породжувати безліч оригінальних ідей, постановки нових проблем
8.	Amabile, T.	здатність створювати продукт, який володіє новизною і при цьому відповідає контексту, в якому він знаходиться
9.	Sternberg, R. ⁴⁴	здатність особистості знайти, правильно зрозуміти і точно оцінити ресурс і можливість розвитку ще не розповсюдженої ідеї, а після її втілення отримати з цього прибуток
10.	Баррон Ф.	здатність особистості вносити дещо нове у досвід
11.	Д.Чернілевський	здатність, що відображає властивість індивіда створювати нові поняття і формувати нові навички, тобто здатність до творчості
12.	Al-Ababneh, Mukhles	базова здатність особистості, яка розвивається за допомогою педагогічного та загально розвиваючого впливу середовища
13.	Craft, A.	здатність до колаборації здорового глузду та вирішення існуючої проблеми
14.	Runco, M.A. & Jaeger, G.J.	провідна здатність творчої особистості
15.	Stokes, Patricia	здатність вирішувати проблему корисним способом
16.	Чудакова О. ⁴⁵	здатність особистості до творчості
17.	Єрмолаєва-Томіна Л. ⁴⁶	особистісна якість, яка ґрунтується на розвитку вищих психічних функцій, коли творчість, як автоматизована навичка, включається у всі види діяльності, поведінки, спілкування, контакту з середовищем.

Категоріальний аналіз запропонованого нами поняттєвого простору креативності

⁴⁰ Степанов, О.М., 2006. Психологічна енциклопедія. Київ: Академвидав. 422 с.

⁴¹ Guilford, J., 1950. Creativity, *American Psychologist*, [online], 5/9, pp. 446-447. Available at: <http://dx.doi.org/10.1037/h0063487>

⁴² Torrance, E.P., 1965. Scientific views of creativity and factors affecting its growth. In: *Daedalus: Creativity and Learning*. Boston: Houghton Mifflin

⁴³ Мотруніч К., 2017. Дивергентні здібності: коли нашого IQ недостатньо. В: *Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця*. Міжнародна науково-практична конференція, м. Суми, Україна. [online], с. 114. Режим доступу: <http://fizmatssp.u.sumy.ua/Konferencii/sbor/npk/NPK-2017-1-.pdf>

⁴⁴ Sternberg, R., 1985. General intellectual ability. In: *Human abilities* by R. Sternberg. San Francisco: Freeman

⁴⁵ Чудакова О. М., 2012. Креативність, як творча здатність особистості В: Максименко С.Д. ред., *Актуальні проблеми психології* X (23). [online], с. 707. Режим доступу: <http://appsychology.org.ua/data/jrn/v10/i23/72.pdf>

⁴⁶ Сурмяк, Ю.Р., 2017. Розвиток креативності учнів у навчально-виховному процесі. В: Сурмяк Ю.Р., Кудрик Л.Г. ред. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*, 1, с. 106-115.

охоплює декілька різних трактувань. Було виділено чотири основні значення цього поняття: здатність особистості, рівень творчої обдарованості, потенціал, творчі здібності.

Узагальнені результати тлумачення аналізу терміна креативність вказують на те, що найчастіше дослідники зміст поняття асоціюють з певною здатністю особистості (таку ознаку виділили 77% дослідників), яка показує її готовність до змін, відмови від стереотипів, знаходження оригінальних рішень складних проблем у ситуації невизначеності.

Д. Чернілевський та О. Чудакова зазначають, що креативність може розглядатися як *здатність до творчості*, прийняття і створення **нового**, нестандартного мислення, генерування великого числа оригінальних і корисних ідей⁴⁷.

Як вважає В. Шапар, креативність означає *здатність* продукувати *оригінальні, цікаві та незвичні* ідеї, швидко вирішувати проблемні ситуації, відхиляючись від традиційних схем мислення. Натомість *«творчість»* тлумачиться як «психологічний процес створення нових цінностей»⁴⁸, *діяльність*, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. Як стверджують А. Бенженар та Г. Янківська, творчість водночас є процесом і результатом, тоді як креативність – її активною основою⁴⁹.

Ф. Баррон відносить креативність до такої *здатності особистості*, за допомогою якої людина вносить щось *нове у певний досвід*⁵⁰.

На думку Al-Ababneh, Mukhles, дослідника з Йорданії, креативність – це *базова здатність особистості*, яка розвивається за допомогою педагогічного та загально розвиваючого впливу середовища⁵¹.

Погоджуємося з твердженням дослідників Craft, A.⁵² та Kampylis, P.⁵³, що поняття креативності з часом вдосконалювалось та розширювалось, дослідники стверджують, що сьогодні креативність – це *здатність до колаборації* здорового глузду та вирішення існуючої проблеми.

У своїх напрацюваннях дослідники Runco, M.A. & Jaeger, G.J.⁵⁴ також вказують на те, що креативність є *провідною здатністю* творчої особистості.

Американська дослідниця Stokes Patricia розглядає креативність, як *здатність* вирішувати проблему корисним способом⁵⁵.

Слід зазначити, що деякі науковці (М. Гайдеггер) вважають, що креативність – це внутрішній ресурс (потенціал) людини, який допомагає їй успішно самовизначитися в суспільстві (6%).

Поняття креативності визначають, як відносно стійку характеристику особистості, яка показує рівень творчої обдарованості (О. Степанов, 6% із обраних означень). Дослідник у

⁴⁷ Чернілевський Д.В., 2015. Креативна педагогічна діяльність викладача вищої школи на основі духовних цінностей. В: *Креативна педагогіка*. Вінниця: Академія міжнародного співробітництва з креативною педагогікою, 10, с. 26-37

⁴⁸ Шапар В.Б., 2005. *Сучасний тлумачний психологічний словник*. Харків: Прапор. с.340.

⁴⁹ Бенженар А.А., Янківська Г.А., 2017. Розвиток креативності як спосіб формування компетентної особистості в загальній середній та професійній освіті. Народна освіта. [online], с.1. Режим доступу: <https://repository.kristti.com.ua/handle/eiraise/997>

⁵⁰ Barron, F., 1969. Creative person and creative process, New York: Holt, Rinehart & Winston, p.123

⁵¹ Al-Ababneh, Mukhles, 2020. The concept of creativity: definitions and theories. In: International Journal of Tourism & Hotel Business Management. [online], 2 (1), p. 246-247. Available at: https://www.researchgate.net/publication/339831352_THE_CONCEPT_OF_CREATIVITY_DEFINITIONS_AND_THEORIES

⁵² Craft, A., 2005. Creativity in Schools: *Tensions and Dilemmas*. UK: Routledge.

⁵³ Kampylis, P. & Berki, E., 2014. Nurturing creative thinking. In: International Academy of Education, Geneva: UNESCO, [online], p. 6. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002276/227680e.pdf>

⁵⁴ Runco, M.A. & Jaeger, G. J., 2012. The standard definition of creativity. In: *Creativity Research Journal*, London: Taylor and Francis group 24(1), p.92-96

⁵⁵ Stokes, P. D., 2006. Creativity From Constraints: the Psychology of Breakthrough. New York: Springer Pub, 1., p.9-11

своєму визначенні поняття креативності спирається на те, що креативність це є певний *внутрішній потенціал, ресурс особистості*, а творчість – це процес, що призводить до створення нового. Тобто, наявна різниця між змістом понять «творчість» і «креативність».

Частина науковців вважають, що термін «креативність», є синонімом до поняття «творчі здібності» (Р. Павлюк, 6% із обраних означень).

Подальше дослідження поняттєвого масиву передбачає аналітичну характеристику ознак поняття «креативність». Позиції науковців і в цьому випадку не збігаються. Відповідно до зафіксованих нами означень, 46% із обраних дослідників зазначають, *що креативність, як здатність особистості, характеризується: породжуванням нових ідей* (В. Шапар, М. Валлах, Р. Павлюк), *відхилятися від традиційних схем мислення, змінювати стилі поведінки, створенням нових понять, формуванні нових навичок* (Д. Чернілевський), *продукуванням нових нестандартних образів* (П.Торренс), *створенням продукту, який володіє новизною* (Amabile, Т.), *внесенням дечого нового у досвід* (Ф. Баррон).

Враховуючи зазначені результати, першочерговою ознакою досліджуваного поняття будемо вважати *здатність особистості до встановлення нових зв'язків між ідеями або подіями*.

Проаналізуємо другорядні ознаки поняття «креативність» (табл.1.2).

В. Шапар, характеризуючи поняття креативність, говорить про *здатність особистості відхилятися від традиційних схем мислення, змінювати стилі поведінки*. Погоджуємося з думкою Craft, А., який зауважує, *що креативність має в результаті призводити до вирішення існуючої проблеми та Stokes Patricia, яка зазначає що проблема має бути вирішена корисним способом*.

Таблиця 2

Формування визначення поняття «Креативність»

Узагальнення аналізу означень дослідників	Використовуємо для формування власного означення
Креативність це:	
<ul style="list-style-type: none"> - здатність особистості – 82%; - рівень творчої обдарованості – 6%; - потенціал особистості – 6%; - творчі здібності – 6% 	здатність особистості
Здатність особистості «до чого?»	
<ul style="list-style-type: none"> - встановлення нових зв'язків між ідеями або подіями (27%); - формуванні нових навичок (22%); - зміни стилів поведінки (15%); - отримання нового корисного результату (12%) - породжуванням нових ідей (6%) - продукуванням нових нестандартних образів (6%); - створенням продукту, який володіє новизною (3%); - внесенням дечого нового у досвід (3%); - розробці нових схем мислення (3%); - до творчості (3%) 	Якісна ознака «до нових» (92 %): <ul style="list-style-type: none"> - зв'язків між ідеями або подіями; - навичок; - зміни стилів поведінки; - отримання нового корисного результату
Результату «Де? В чому?»	
<ul style="list-style-type: none"> - в заданих умовах (45%); - у вирішенні існуючої проблеми (27%); - у проблемній ситуації (16%); - поширенні не розповсюдженої ідеї (12%) 	в заданих умовах

У підсумку, взявши за основу результати проведеного контент-аналізу для подальшого вирішення завдань дослідження за основу беремо наступне визначення: *креативність – це*

здатність особистості до встановлення нових зв'язків між ідеями або подіями, формуванні нових навичок та зміни стилів поведінки, яка призводить до нового, конкретного та корисного в заданих умовах результату.

Погоджуємося з думкою С. Дмитрової-Бурлаєнко, що відокремлення термінів «творчість» та «креативність» у першу чергу пов'язані з високою динамічністю, непередбачуваністю подій у соціальному середовищі, які характеризують стрімкий темп життя і розвиток сучасного суспільства⁵⁶.

Одним із сучасних підходів до поняття креативності є теорія інвестування в малопопулярні ідеї Sternberg, R. «купувати ідеї за низькою ціною і продавати за високою». Дослідник вважає, що для того, щоб знання мали позитивний результат, необхідно чітко уявляти покроковість власних дій, окреслювати поле власного потенціалу і проявляючи креативність, виходити за його межі. Тобто, здатність особистості правильно оцінити потенціал розвитку мало популярних ідей, встановити необхідні зв'язки, осмислити і запропонувати рішення, яке буде мати попит.

З точки зору Sternberg, R., креативність передбачає здатність людини розумно ризикувати, бути готовою до подолання перешкод, мати внутрішню мотивацію, бути готовим до невизначеності, толерантним та вміти протистояти думці інших.

Як зазначає Cropley, Arthur, саме креативність завдяки своїй гнучкості сприяє пристосуванню особистості до нових умов існування⁵⁷.

Американська дослідниця Amabile, T. стверджує, що продукт може називатися креативним лише за умови, що він відрізняється від уже існуючих. З іншої сторони він не може бути просто новим, він має бути адаптивним, тобто відповідати умовам проблеми, яка вирішується⁵⁸.

Низка зарубіжних дослідників, стверджують, що саме процес креативного мислення веде до створення інновацій⁵⁹, дає змогу використати свою уяву для створення нових ідей та гіпотез, розробити експериментальний план їх перевірки та втілення⁶⁰.

На сучасному етапі розвитку науки значна кількість науковців приходять до висновку, що вміння адаптуватися до сучасного світу, який стрімко змінюється, тісно пов'язано із креативністю. Високий рівень соціального інтелекту допомагає налагодженню конструктивних соціальних зв'язків і характерний для людей із гнучкою поведінкою, які відкриті для нових ідей, тобто є креативними⁶¹.

Це підтверджують дослідження В. Куніциної, де доведено, що більш високому рівню соціального інтелекту відповідає більш високий розвиток такої властивості як креативність.

Окрім того, дедалі частіше вживається спеціальний термін «комунікативна креативність». Так, Н. Чорноусенко розглядає комунікативну креативність як інтегративну особистісну якість, здатність до творчості у спілкуванні. За наявності відповідної мотивації, вона дає можливість особистості пластично й адекватно змінювати досвід у спілкуванні, що перестав бути продуктивним, та створенні нових оригінальних способів та засобів

⁵⁶ Дмитрова-Бурлаєнко С.Д., 2017. Дефініції понять «творчість» та «креативність» у сучасному науковому дискурсі. Педагогічні науки. [online], 135(17), с.83. Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/24191/1/DIMITROVA-BURLAYENKO%20S.%20D.pdf>

⁵⁷ Cropley, A., 2011. Definitions of Creativity. In: M. A. Runco, S. R. Pritzker ed. 2011 *Encyclopedia of creativity*. [online], p. 517. Available at:

https://www.researchgate.net/publication/266031380_Definitions_of_Creativity

⁵⁸ Amabile, T., 2014. *The Progress Principle: Using Small Wins to Ignite Joy, Engagement, and Creativity at Work*. Harvard Business Review Press, p. 57

⁵⁹ Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A., 2009. Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13(1) pp. 1–9.

⁶⁰ Kamylyis, P. & Berki, E., 2014. Nurturing creative thinking. In: International Academy of Education, Geneva: UNESCO, [online], p. 6. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002276/227680e.pdf>

⁶¹ Булка, Н.І., 2003. Активізація внутрішніх ресурсів людини у тренінгу креативності. *Творчість у контексті розвитку людини*: Матер. міжнар. наук. конф., 2. Київ, 2003 б.в., с.15-16.

взаємодії⁶².

Відомий вчений у галузі психології творчості В. Моляко стверджує, що творча людина має високий ступінь розвитку та є підготовленою як до конкретних видів діяльності так і до життя в цілому, може змінювати власний стиль поведінки та знаходити виходи із непередбачуваних ситуацій, до найбільш оптимальної, результативної поведінки навіть в кризових умовах⁶³.

Характеризуючи креативність, ми будемо мати на увазі довільну нетипову нову ситуацію, у процесі вирішення якої людина задіює не лише інтелектуальні здібності, а й особистісні якості. Визначимо необхідні умови для прояву креативності: наявність творчої особистості, творчого процесу, творчих умінь та творчого мислення, пізнавальних інтересів, нетипова поведінка, швидкість реагування, гнучкість мислення, вміння передбачати рішення поставленої проблеми, значна активність розумової діяльності⁶⁴.

Дослідниця М. Боден виділяє два типи креативних ідей: історичну та особистісну. На думку дослідниці, історична – це така креативна ідея, яка впливає на історичний розвиток людства, особистісна є новою лише для окремої особистості, проте може бути вже реалізованою кимось іншим практично⁶⁵. Тобто, людина пізнає, осмислює свій світ та перетворює його.

Креативність можна представити у вигляді збалансованого розвитку потенційних можливостей індивідуальності та особистості, вона містить здатність до синтезу та впевненість у власних силах задля відстоювання власної ідеї та не зважати на критику.

З позиції педагогіки, С. Терещенко визначає креативність, як складноорганізовану властивість особистості, яка містить асоціативно-образне мислення, творчу уяву, художню спостережливість та арт-самовираження⁶⁶.

Більшість дослідників у галузі педагогіки схиляються до думки, що креативність правильніше визначати як *здатність* до творчості⁶⁷.

Останніми роками дослідженнями розвитку креативності у галузі педагогіки займаються такі вчені: О. Антонова (технологія розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін), І. Гриненко (педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки), О. Дунаєва (формування педагогічної креативності майбутніх учителів в процесі професійної підготовки), В. Павленко (розвиток креативності в процесі професійної підготовки), І. Подорожна (розвиток креативності майбутнього вчителя природничого профілю), І. Станіславчук (розвиток креативності молодших школярів), В. Фрицюк (формування креативності майбутніх учителів музики), І. Шахіна (формування креативності майбутніх учителів математики засобами мультимедіа) та інші.

Частина науковців розділяють креативність відповідно до різних галузей знань та діяльності людини. Окремо виділяють: інтелектуальну, художню та підприємницьку види креативності. Остання відображає потребу людини розробляти нові продукти, впроваджувати нові напрями діяльності, засновувати певні організації. Слід зазначити, що більшість науковців поділяють креативність на велику та малу. Про велику креативність

⁶² Черноусенко, Н.С., 2000. До питання творчості і креативності в сучасних психологічних дослідженнях. *Психологія: зб. наукових праць*. Київ: Київська наукова організація педагогіки і психології, 11, с. 90-91

⁶³ Моляко, В. О. 2004. Психологія творчості - нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини. В: *Практична психологія та соціальна робота*, 8. Умань: Вісник Уманського Державного університету імені Павла Тичини, [online], с.4. Режим доступу: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/6/visnuk_18.pdf

⁶⁴ Моляко, В. О., 2005. Творчий потенціал людини як психологічна проблема. *Обдарована дитина*, 6., с. 7.

⁶⁵ Boden, M.A., 2003. *The creative mind: Myths and mechanisms*. London, United Kingdom: Routledge.

⁶⁶ Терещенко, С.В., 2018. Розвиток креативності підлітків на інтегрованих уроках музики. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. К., 2018.

⁶⁷ Антонова, О.Є., 2012. Сутність поняття креативності: проблеми та пошуки. *Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі*: монографія. Житомир, с. 18.

говорять тоді, коли зазначені досягнення суттєво вплинули на розвиток суспільства в цілому, мала креативність проявляється у повсякденному житті.

Вагомого значення надають комунікативній креативності, яка проявляється під час налагодження співпраці з іншими людьми, Також наголошують на комунікативній креативності, під якою розуміють вияв креативності у співробітництві з іншими людьми під час виконання творчих завдань, здатності мотивувати до творчості інших та переймати їх творчий досвід. Окрім того, виділяють когнітивну та особистісну креативність⁶⁸.

Важливим для розвитку креативності є здатність виділяти деталі за певними характеристиками, які потім дозволять використати з обраних елементів для створення нового продукту, внутрішня мотивація, адекватна самооцінка, гнучкість мислення та поведінки. Всі зазначені якості підлягають розвитку в процесі виховання та навчання⁶⁹.

Незважаючи на те, що науковцями здійснена значна кількість досліджень щодо психологічних основ креативності, дослідниками не сформована остаточна концепція, багато питань залишаються невирішеними. Зокрема це стосується питання про джерела й детермінанти творчості, взаємозв'язок особливостей особистості й творчості. Проте найбільш дискусійною та важливою залишається проблема виявлення та розвитку креативності, формування творчого мислення та стилю роботи⁷⁰.

Значна частина дослідників схиляється до думки, що креативність включає у себе низку різних здібностей, які у різній мірі представлені у кожній людині. Саме тому, людина може проявляти високий рівень творчих здібностей в одному виді діяльності, а в іншому – навпаки бути зовсім нетворчою.

Цей факт є важливим для педагогіки. Завдяки йому вчитель може виділити індивідуальні здібності та ідентифікувати вид креативності, який наявний у дитини. Зазвичай творчі здібності легше й частіше проявляються у тій діяльності, до якої у дитини є певні схильності, інтерес. Залучення до різних видів діяльності змалку дає можливість зрозуміти її вподобання, визначити інструмент яким у майбутньому можна буде розвивати її креативність. Самостійне мислення, радість за власні винаходи, постановка завдань та їх вирішення завдяки комбінуванню власних знань усе це може відчувати дитина під час навчання в гуртках закладу позашкільної освіти. Обираючи гурток, дитина самостійно оцінює власний потенціал та мотивацію до його розвитку.

Т. Позняк зауважує, що для стимулювання розвитку творчих здібностей школярів педагогам варто розвивати свою власну креативність⁷¹.

Відповідно до результатів дослідження О. Музики, використання в освітньому процесі технологій, які формують креативність, творчого самовираження, розробка творчих проєктів у підсумку призводить до зростання рівня креативності. Саме тому питання розвитку креативності є важливим для сучасної системи освіти⁷².

На основі аналізу взаємозв'язку феноменів творчості та креативності, з'ясовано, що креативність є інструментом реалізації творчості. Тобто, творчі здібності, приховані можливості людини можуть проявлятися лише в процесі креативної діяльності.

Слід відмітити, що важливим є керованість, педагогічна організованість зовнішнього середовища та факторів прояву креативності на ранніх етапах розвитку особистості. У закладах позашкільної освіти відбувається залучення та участь дітей у тих видах діяльності,

⁶⁸ Мей, Р., 2001. *Мужність творити: нарис психології творчості*. Львів: Ініціатива, с.75-76.

⁶⁹ Сурмяк, Ю.Р., 2017. Розвиток креативності учнів у навчально-виховному процесі. В: Сурмяк Ю.Р., Кудрик Л.Г. ред. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ, вип.1*, с. 106-115.

⁷⁰ Позняк, Т.М., 2014. Розвиток творчих здібностей дитини. *Наукові записки, вип. 125. Педагогічні науки*, с.152-158.

⁷¹ Сурмяк, Ю.Р., 2017. Розвиток креативності учнів у навчально-виховному процесі. В: Сурмяк Ю.Р., Кудрик Л.Г. ред. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ, вип.1*, с. 106-115.

⁷² Музика, О. Л., 2010. Ціннісна регуляція і ціннісна підтримка розвитку творчих здібностей (теоретична модель і принципи побудови методики). *Практична психологія та соціальна робота*, № 6, с. 6-7.

які пропонує їй креативне освітнє середовище, саме про можливість розвитку креативності у дітей більш детально будемо говорити у наступному розділі нашого дослідження.

Проблемним залишається питання розвитку креативності під час освітнього процесу, зокрема, зміна, оновлення методів навчання, що сприяли б формуванню уміння мислити, створювати нове, а не використовувати лише знання, створені іншими.

Низка сучасних дослідників щодо питання розвитку нестандартного мислення Е. Де Боно, Дж. Кемерон, Ж. Лідтка та Т. Огілві, М. Ліпсон, Т. Тарп інші автори, які мають значний досвід роботи в індустрії моди, кінематографу, рекламного бізнесу, маркетингу, сфері ІТ, перебували на посадах консультантів з розвитку персоналу відомих корпорацій, психотерапевти та бізнес-тренери, використовуючи власний життєвий досвід, зазначають, що креативність можна розвивати. Проте питання розвитку креативності у дітей і молоді у закладах освіти є недостатньо дослідженим та потребує подальших наукових розвідок.

На основі аналізу представлених різних підходів до визначення поняття «креативність» сформульовано його авторське тлумачення як динамічної якості особистості, що характеризується спроможністю відмовлятися від шаблонів, генерувати та впроваджувати нові ідеї, проявляється і розвивається у будь-якій сфері творчої діяльності, що характерно для представників різних професій. Креативність виявляється у швидкості, оригінальності, гнучкості, цілеспрямованості мислення і діяльності, наполегливості, багатій уяві, сміливості у прийнятті рішень тощо.

Розвиток креативності особистості визначається як процес внутрішніх кількісних і якісних змін її інтелектуальних, психологічних і духовних сил, що реалізується шляхом активності індивіда й забезпечується його творчою самореалізацією. Доведено, що креативність притаманна більшості психічно здорових людей, але відрізняється ступенем її розвиненості в кожного індивіда

3.2. Технології розвитку креативності у роботі вчителя

Перші методи розвитку креативного мислення були розроблені Е. де Боно, Дж. Гілфордом, Р. Крачфілдом, П. Торренсом і отримали широке застосування в шкільній практиці. У психології та педагогіці розроблені і застосовуються різні програми та методи розвитку креативності (В. Моляко, О. Яковлева). Програма розвитку креативності стала центральною в роботах А. Лука. Він стверджує, що без почуттів неможливо шукати істини.

Дослідники креативності описують різні технології, методи розвитку креативності. Е. Неґска пропонує «metodę twór-70»⁷³. Джейн Пірто (Jane Piirto) перераховує десяток технік креативного навчання в тому числі навчання креативного розв'язання проблем. Опис цих технологій можна знайти в дослідженні К. Шмідта⁷⁴.

Ці завдання сприяють креативному розв'язанню проблем. В останні роки стали помітними спроби віднайти методи й прийоми активізації творчого пошуку. Серед нових методів стимулювання творчості найбільшу увагу привертають *методи синектики, метод придумування, метод «Якби ...», метод гіперболізації, метод образної картини, метод аглютинації, метод «мозкового штурму», метод морфологічного ящика, функціональний аналіз. Одним з ефективних шляхів розвитку дивергентного мислення й когнітивного стилю є різні форми інтелектуальних тренінгів.*

Згідно з сучасними положеннями освіти, метою освітнього процесу є створення гармонійно розвиненої особистості. Для того, щоб досягти цієї мети, впроваджуються нові методи навчання, які забезпечують найкращий результат на всіх рівнях розвитку учнів. Підготовка до уроку з використанням креативних методів навчання займає багато часу від вчителя, оскільки потрібно продумати багато деталей уроку, не лише викладення простих фактів, інформації, а продумування уроку до дрібниць, оскільки у креативній педагогіці важливим є не лише те, чого ти навчаш, а те, як ти це робиш. Від учителя вимагається

⁷³ Neґsка, E., 1994. *Twórcze rozwiązywanie problemów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls».

⁷⁴ Szmidt, K.J., 2007. *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 299-300.

застосування всіх його творчих здібностей у підготовці та проведенні такого уроку⁷⁵. Слід враховувати той факт, що діти у школі мають різний рівень знань та розвитку, що дуже впливає на хід навчального процесу. Навіть використання креативних методів навчання не гарантує стовідсотковий успіх, тим паче, що це доволі нова течія в педагогіці, яка ще досі досліджується та вдосконалюється. Також велику роль має особистість вчителя, його власне бажання в участі у даному процесі.

Важливим орієнтиром у виборі методів навчання є слова видатного педагога В. Сухомлинського: «Не можна ефективність способів, методів навчання оцінювати лише на основі того, яким обсягом знань оволоділи учні. Мета навчання полягає у тому, щоб процес опанування знань забезпечував оптимальний рівень загального розвитку, а загальний розвиток, якого досягають у процесі навчання, сприяв успішному оволодінню знаннями. У школі ми оцінюємо ефективність методів навчання на основі того, наскільки вони сприяють процесу загального розумового розвитку дитини, якою мірою процес навчання є водночас процесом розумового, морального, ідеологічного, естетичного виховання»⁷⁶.

Під методами навчання розуміються способи взаємопов'язаної діяльності вчителя та учнів для досягнення конкретних освітніх завдань. У процесі розвитку креативності не виключаються репродуктивні методи і прийоми навчання. Вони стають допоміжними, відіграючи другорядну роль. Основне значення належить активним способам навчання: ігровим, проектним, евристичним.

Креативні методи навчання – це методи, що характеризуються високою комунікативністю, сприяють самостійному й творчому оволодінню знаннями, де кожен учень залучений в активний творчий пізнавальний процес, у самостійний пошук нової інформації – «здобування» знань, у результаті чого для учня створюється ситуація, коли він змушений проявляти ініціативу в усіх видах навчальної діяльності.

У загальноосвітніх школах використовують такі методи: вгадати значення слів з контексту; сформулювати окремі правила граматики; діалоги; інтерв'ю; рольова гра; робота в парах з питань, пов'язаних з текстом; виконання вправ за допомогою пісні та відео; методика драми; міждисциплінарний і мовний проєкт.

З метою розвитку креативного мислення доцільно використовувати активні методи, які: підвищують ефективність викладання та навчання; мотивують учнів до дії; дають можливість розвивати креативне мислення, креативність і розуміння власного «Я»; інтегрують знання з різних предметів; формують навички співпраці та спілкування в групі; дають можливість організувати власну роботу та інших.

Серед використовуваних активних методів можемо назвати: ситуативний метод; метод «дерева рішень»); дидактичні ігри; метод обговорення, пов'язаний з лекцією, мозковий штурм, панель, метаплан, картографічний метод, «круглий стіл; метод – метаплану; метод інформаційного вікна; метод проєктів⁷⁷.

А. Седлецький (A. Siedlecki, пол. мовою) зазначає, що креативні вчителі повинні проводити такі уроки, щоб вони були цікавими, захоплюючими і вчили мислити креативно⁷⁸. Креативність – це здатність виявляти й розв'язувати проблеми. Ця риса є необхідною характеристикою на сучасному ринку праці⁷⁹. Тому школа повинна не лише передавати інформацію, а навчити її аналізувати, оцінювати і ставити питання.

Креативні методи навчання потрібно вводити поступово, пристосовуючи їх до конкретно існуючої ситуації, тобто школи, класу, кожної особистості учня⁸⁰. Особливість цих методів полягає у тому, що успішність їх застосування лежить в індивідуальному підході вчителя до навчальної ситуації, у його розумінні потреб та можливостей учнів, бачення того

⁷⁵ Szuman, S., 1959. *Talent pedagogiczny. Osobowosc nauczyciela*. W. Okon, red. Warszawa.

⁷⁶ Сухомлинський, В.О., 1978. *Сто порад учителю*. Вибрані твори: в 5-ти т. Київ, т. 2.

⁷⁷ Dobrołowicz, W., 1995. *Psychodydaktyka kreatywności*. WSPS, Warszawa.

⁷⁸ Siedlecki, A., 2007. *Sekrety techniki aktorskiyi*. Rzeszow, wyd. FOSZE.

⁷⁹ Fazlagić, J., 2015. *Kreatywni w biznesie*. Warszawa: Poltext.

⁸⁰ Czelakowska, D., 2002. *O kreatywności uczniów*. *Życie Szkoły*, № 9, s. 530–534.

результату, якого він хоче досягнути шляхом впровадження креативних методів навчання та реальної оцінки ситуації.

Використовуючи креативні методи навчання, слід дотримуватись таких вимог:

– враховувати вікові особливості учнів (креативних методів навчання існує багато, проте не кожен з них може застосовуватися з кожною віковою групою, так, наприклад, гра може підходити як для молодших школярів, так і для старшокласників, в залежності від правил її організації; тоді як така креативна методика як «мозковий штурм» може застосовуватися лише з учнями старшої школи, оскільки потребує аналітичного мислення та, як наслідок, логічного осмислення проблеми);

– зважати на навчальну ситуацію у класі (є класи з високими, середніми та низькими показниками успішності. Готуючись до уроку з застосуванням креативних методик, вчитель має враховувати цю особливість, підбираючи таку креативну методику, яка підійде саме у цій ситуації і саме у цьому класі, та послужить для досягнення найкращих результатів);

– орієнтуватися на навчальну програму та підбирати ті креативні методи, які слугуватимуть найкращому розкриттю та розумінню учнями нової інформації;

– створити якомога комфортнішу атмосферу у класі. Неможливо говорити про будь-який прогрес у навчанні, якщо учні не почувають себе вільно, або бояться вчителя. Наприклад, така креативна методика, як «мозковий штурм» передбачає те, що учні будуть вільно висловлювати думки, якими б абсурдними вони не здавались, будь-яка критика зі сторони вчителя, чи інших учнів не прийнятна, оскільки вона заперечує саму сутність цієї, чи будь-якої іншої креативної методики;

– відмовитись від різких негативних оцінок, оскільки, застосовуючи креативні методи навчання, вчитель прагне розвинути певні вміння та навички в учнях, наприклад, вміння мислити самостійно. Така креативна методика, як гіперболізація, де учням пропонується перебільшення якостей будь-якого предмета, потребує застосування фантазії та не може бути оцінена як негативна чи неправильна, навіть якщо вона не подобається вчителю. Різка критика зі сторони вчителя може звести нанівець позитивний вплив цієї методики та погіршити результати навчання.

Усе, що пропонують учням, має бути обговорене і сприйняте вчителем, немає «правильних чи неправильних відповідей», проте вчитель повинен навчити учнів адекватно оцінювати результат власних дій та обирати найкращий з усіх запропонованих.

Учитель має навчити дітей поваги один до одного, оскільки застосування креативних методів навчання на уроках вимагає від дітей взаємодії з колективом набагато частіше, ніж це відбувається на уроках з застосуванням звичайних традиційних методів навчання. Учень має бути впевненим у тому, що його дії, які вимагає від нього та чи інша діяльність учителя, будуть добре сприйняті колективом та дозволить почувати себе «захищеним».

Креативні методи орієнтовані на організацію такого навчального процесу, щоб у результаті учні були здатні до самостійного творчого процесу. Пізнання у процесі такого навчання не ставиться першочерговою ціллю. Головним є те, що учні зможуть створити у результаті такого навчання⁸¹.

Науковці виділяють такі креативні методи навчання: метод запитування, метод придумування, метод «якби ...», зроби по-своєму, метод створення образу, метод образних картин, метод випадкових асоціацій, метод гіперболізації, метод аглютинації, «мозковий штурм», метод проєктів, метод дистанційних проєктів, метод синектики, метод морфологічної коробки, метод інверсії, метод різностороннього бачення, «проживання» історії, «відновлення» історії, метод різних жанрів, метод винаходів, метод письменництва, метод складання, метод виготовлення, метод створення навчального посібника.

⁸¹ *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, 2009 / Z. Kwieciński, B. Sliwerski, red. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, T.1, 415 s.

Будь-яка педагогічна технологія або метод має цілі й передбачає використання знань, що активізують діяльність вихованців⁸². Найбільший ефект на заняттях дають ситуації, в яких учні:

- самостійно ведуть пошук цікавої інформації (книги, ЗМІ, Інтернет) з досліджуваних питань і пояснюють його;
- сперечаються, обговорюють, висловлюють свою думку (спільні проєкти, колективні роботи), відстоюють свою точку зору;
- ставлять запитання й оцінюють роботи свої та інших учнів, зберігаючи такт;
- допомагають слабким учням з молодших груп;
- мають право вибирати самостійно посильні для них завдання (будь то ліплення, розпис, карбування, або роль у проєкті);
- мають можливість мотивувати один одного на досягнення поставлених цілей.

Креативні методи навчання орієнтовані на створення учнями власних освітніх продуктів. Пізнання при цьому можливе, але воно відбувається саме під час та за рахунок творчої діяльності учня. Головним результатом є отримання нового продукту.

У практиці шкільної роботи традиційно важливе місце посідають словесні методи навчання, зокрема бесіда як метод навчання⁸³.

Бесіда – метод навчання, за якого вчитель, спираючись на знання та практичний досвід учнів, за допомогою запитань підводить їх до розуміння нового або уточнення, поглиблення, розширення відомого. Бесіда має великі можливості для керування пізнавальною діяльністю школярів, активною участю кожного в аналізі явищ, фактів, порівнянні й зіставленні їх, у формулюванні висновків, узагальнень. Значною є і виховна її роль: бесіда вчить колективного пошуку істини, допомагає формувати переконання, дає змогу яскравіше проявитись індивідуальності учня, розвиває критичність, креативність мислення, самостійність, вміння доводити, переконувати.

Одним із засновників **евристичної бесіди** вважається Сократ. Прагнучи викликати «самозародження істини» у свідомості учня, Сократ повинен був порвати з догматичним методом подачі відповідного матеріалу. Місце лекції замінила жива невимушена бесіда. Він не давав у вигляді готових тверджень того, що вважав істиною. Сократ проводив викладання способом запитань і відповідей, спонукаючи слухачів самих з допомогою вчителя, знаходити правильне розв'язання питання.

У спільних пошуках істини з своїми учнями Сократ виходив із положення: «Я знаю тільки те, що я нічого не знаю». Аристотель називав Сократа батьком індукції. З цього сократівського методу розвинувся згодом «метод навідних питань» або «евристичний метод», за якого учень, відповідаючи на низку поставлених учителем запитань, поступово підводиться вчителем до бажаного висновку, а від нього до іншого і т. д.⁸⁴

Були періоди, коли словесні методи займали панівне місце в системі методів навчання, хоча прогресивні педагоги (Я. Коменський, Й. Песталоцці, К. Ушинський) доводили необхідність доповнення їх наочними і практичними методами.

У першій половині ХХ століття до словесних методів навчання ставилися негативно, необгрунтовано розцінюючи їх, як пережиток минулого. Надалі, починаючи з 30-х років, словесні методи, навпаки, стали переоцінюватися, навчання набувало словесного, вербального характеру, внаслідок чого спостерігався відрив навчання від життя⁸⁵.

У дидактичній практиці залежно від конкретних умов роботи можуть бути використані різні види бесід. Вони розкривають психолого-педагогічну природу спілкування

⁸² Szmids, K. J., 2003. *Dydaktyka twórczości. Koncepcje, problemy, rozwiązania*. Kraków, «Impuls» s. 98–114.

⁸³ Szmids, K. J., 2009. *Metody pedagogicznych badań nad twórczością*. Wyd. Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź.

⁸⁴ Кравець, В., 1996. *Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва*: навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів. Тернопіль, 436 с.

⁸⁵ Szmids, K., 2018. *Kreatywność metodologiczna w badaniach pedagogicznych*. Metaanalizy badań edukacyjnych. № 26, s. 139–158.

між учителем і учнем, тому знання характеру впливу бесіди на учня важливе для розуміння і дидактичного потенціалу цього методу⁸⁶.

На уроках більш поширений *евристичний метод*. Суть цього методу полягає в організації через діалог пошукової діяльності учнів. Перед школярами висувається пізнавальна задача, і вони під керівництвом учителя «відкривають» нові для себе знання.

Пошукова діяльність учнів на уроці здійснюється за кількома етапами:

На *першому етапі* відбувається актуалізація опорних знань школярів, тобто повторення того матеріалу, який є опорним для усвідомлення нових знань. На, *другому етапі* учням пропонується пізнавальна задача, вони усвідомлюють необхідність її вирішення.

На *третьому етапі* вчитель у ході евристичної бесіди спрямовує учнів на аналіз фактів і формування власних висновків.

Таким чином, використовуючи евристичну бесіду, вчитель спрямовує пошукову діяльність дітей у потрібне русло, підводячи їх поступово до висновку, і тим активізує їх навчальну діяльність.

До креативних методів належать методи, які у традиційному розумінні є інтуїтивними: метод «мозкового штурму», метод емпатії тощо.

Такі методи спираються на нелогічні дії учня, які мають інтуїтивний характер. Інший вид креативних методів навчання базується на виконанні алгоритмічних інструкцій (методи синектики, «морфологічного аналізу»). Мета таких методів – побудова логічної опори для створення учням освітньої продукції (див. **рисунок 1**)⁸⁷.

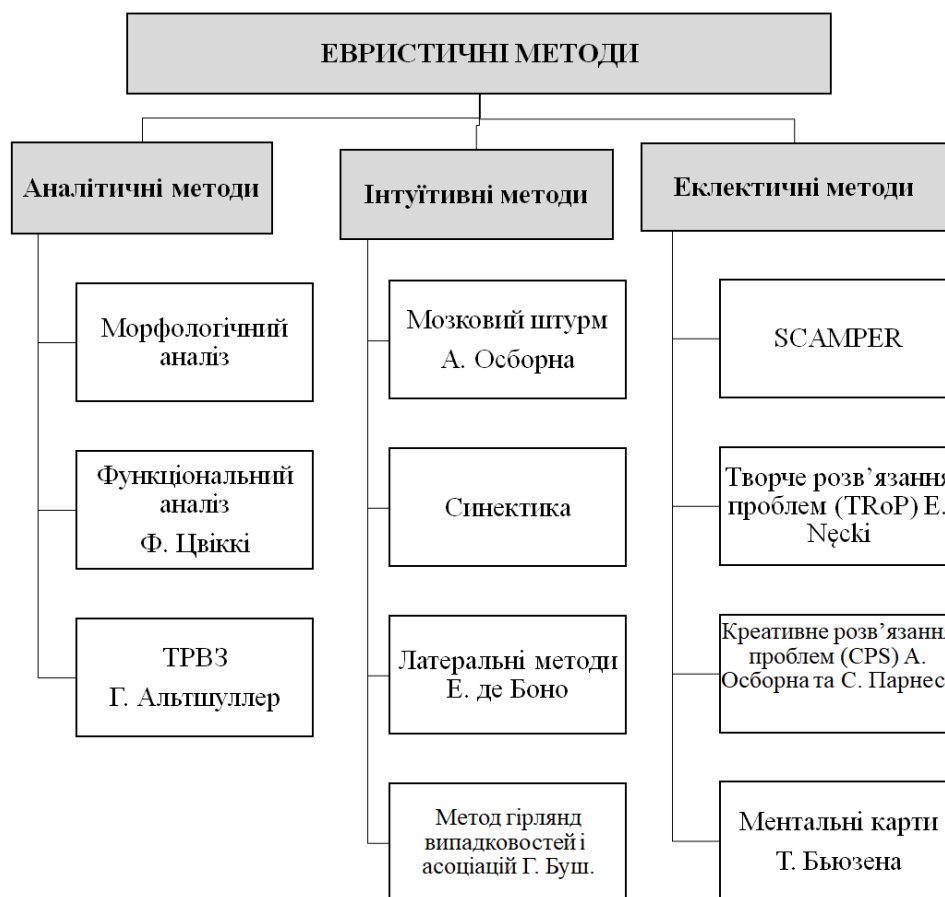


Рис. 1. Евристичні методи для розвитку креативності

⁸⁶ Szmids, K. J., 2003. *Dydaktyka twórczości. Koncepcje, problemy, rozwiązania*. Kraków, «Impuls» s. 98–114.

⁸⁷ Szmids, K., 2007. *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: Pedagogika GWP, 423 s.

Інший вид креативних методів – методи евристики, тобто прийоми, які дозволяють учням вирішувати завдання шляхом «наведення» на можливі правильні їх рішення та скорочення варіантів таких рішень⁸⁸.

Метод вигадання – це спосіб створення невідомого учням раніше продукту за результатами їх певних розумових дій. Метод реалізується за допомогою таких прийомів:

- зміцнення якості одного об'єкта якостями іншого з метою створення нового об'єкта;
- пошук властивостей об'єкта в іншому середовищі;
- зміна елемента об'єкта, що вивчається;
- опис властивостей нового об'єкта, який здобуто за результатами цієї зміни.

Застосування креативних методів навчання дає гарні результати у процесі вивчення будь-яких предметів зі шкільної програми, проте особливо цікаве та важливе їх застосування саме на уроках мови. Адже саме під час вивчення мови школяр має залучати всі свої можливості та інтелектуальні ресурси для того, щоб досягти успіху. Креативні методи навчання покликані на те, щоб оптимізувати процес навчання, зробити його цікавим та продуктивним.

Суть такого креативного методу, як «вигадання», полягає у вигаданні нового об'єкта, описі нових властивостей цього об'єкта, або ж дослідженні та описі певного об'єкта в новому, нехарактерному цьому об'єкту, середовищі.

Цей креативний метод надає великі можливості вчителю, оскільки може використовуватися як у початковій школі, так і в середній школі, стимулює уяву учнів, спонукає їх до самостійного та творчого мислення. Звичайно, цей метод потрібно диференціювати за складністю залежно від віку та здібностей учнів. Занадто важке завдання викличе лише небажання працювати, тоді як занадто просте не надасть необхідного вчителю результату.

Отже, кожен урок має певні завдання та ціль. Наприклад, на уроках з мови вчитель ставить такі завдання:

- формування комунікативної компетентності;
- формування граматичної компетентності;
- формування лексичної компетентності;
- формування фонологічної компетентності.

Креативний метод «вигадання» може слугувати для формування комунікативної, граматичної, лексичної та фонологічної компетентності залежно від цілі, яка буде поставлена вчителем на конкретному уроці.

Етапи роботи:

- вчитель пропонує учням створити невідому тварину, використовуючи комбінацію з кількох (за вибором вчителя, від трьох до семи відомих дітям тварин);
- детально описати цю тварину, використовуючи вже відому та нову для дітей лексику (на цьому етапі такий метод дасть можливість у цікавій формі представити дітям нову лексику на тему «Тварини», вивчити назви тварин, частин тіла тварин).

На цьому етапі учні повинні описати якості нової тварини (її поведінку, фізичні можливості), використовуючи прикметники та дієслова.

Отже, метод «вигадання» може використовуватися для поповнення словникового запасу учнів, використання граматичних конструкцій та формування комунікативної компетентності.

Метод «Якби ...» (So by było, gdyby...? пол. мовою) полягає у тому, щоб учні змогли змодельовати ситуацію, яка б могла статися за умови зміни якогось явища чи дії у реальності. Цей метод дозволяє учням розвивати фантазію, краще розуміти суть тих чи інших речей та явищ, з цікавістю вивчати основи певних наук. Наприклад, Що було б, якби на землі не було гравітації? Що було б, якби собаки почали говорити людським голосом? Що було б, якби

⁸⁸ Limont, W., 1994. *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*, UMK, Toruń

щосуботи йшов дощ? Що було б, якби спів було заборонено законом? Що було б, якби всі люди на землі носили однаковий одяг? Що було б, якби люди ніколи не вмирили? Що було б, якби всі люди виглядали однаково? Що було б, якби наші вії росли так само швидко, як і волосся?

Виконання учнями подібних завдань не тільки розвине їх креативну уяву, а й дозволить краще зрозуміти будову реального твору, взаємозв'язок його складових. Згідно з цими темами діти зможуть змодельовати певні ситуації, змінюючи події, які відомі для них на уявні, використовуючи нові слова, нові граматичні форми та вдосконалити комунікативні вміння.

Проте метод «Якби ...» може використовуватися лише у середній школі, коли учні вже мають певний словниковий запас та можуть оперувати певними поняттями. Цей метод може допомогти поглибити вже існуючі знання.

Метод гіперболізації. Цей метод дозволяє учневі вийти за рамки усталеної реальності, що, в свою чергу, дозволить йому створити новий оригінальний освітній продукт. Збільшується чи зменшується об'єкт пізнання, його окремі частини або якості: придумується найдовше слово, найменше слово; зображуються інопланетяни з великими головами або маленькими ногами; готується найсолодший чай або солоний огірок. Особливий ефект таким уявленням може надати Книга рекордів Гіннеса, у якій досягнення баланують на межі реальності та фантазії.

Цей метод може використовуватися на уроках мови у процесі вивчення граматики (ступені порівняння прикметників та прислівників), також поповнення словникового запасу (вивчення таких тематичних груп слів, як кольори, дієслова руху).

Наприклад, учитель пропонує учням уявити вже відому їм тварину (слон, чи будь-яка інша тварина) та припустити, що ця тварина зменшиться до маленьких розмірів. Завдання учнів – описати таку тварину, використовуючи ступені порівняння прикметників.

Метод образної картини відтворює такий стан учня, коли сприйняття і розуміння об'єкта, що вивчається, наче зливаються, відбувається його цілісне, нерозчленоване бачення. Метод образної картини пропонує учням зобразити свою власну картину та бачення певних подій, явищ за допомогою малюнків, символів. Цей метод спонукає учнів не лише до масштабного мислення, але й використання усіх наявних знань та умінь та дає можливість відчувати зміст зображуваної реальності.

Метод аглютинації. Учням пропонується непокінчувальні у реальності якості, властивості, частини об'єкта та зобразити, наприклад, гарячий сніг, вершину безодні, обсяг пустоти, чорне світло тощо.

Метод «мозкового штурму» – це метод комунікативної атаки. Основне завдання методу – збирання найбільшого числа ідей з результатами звільнення учасників обговорення від інерції мислення і стереотипів.

До креативних методів належать методи, які у традиційному розумінні є *інтуїтивними*: метод «мозкового штурму», метод емпатії та ін. «Мозковий штурм» запропонував американський журналіст Алекс Осборн, один із засновників відомого рекламного агентства BBDO (Batten, Barton, Durstine & Osborn). У 1942 році він видав книгу: *How to «Think Up»*, де описав перший варіант мозкового штурму/brainstorming, який використовувався ним і його співробітниками в рекламному агентстві ще в кінці 30-х років ХХ століття.

Суть цього методу в тому, що учням пропонується висловлювати будь-які ідеї на задану тему, не боячись того, що вони можуть бути не прийнятні. З усіх ідей, висловлених учнями, обирається найкраща.

А. Осборн стверджував: «Можна вважати аксіомою той факт, що кількість ідей переходить в якість. Логіка і математика підтверджують, що чим більше ідей породжує

людина, тим більше шансів, що серед них будуть хороші ідеї. Причому кращі ідеї приходять в голову не відразу»⁸⁹.

Дуже вдалим методом для використання на уроках є «Мозковий штурм», особливо для формування комунікативної компетенції учнів, оскільки дає можливість вільно висловлювати думки та, що є дуже важливим, задіяти весь клас одночасно, задіяти одночасно на рівних правах пасивних та активних учнів, оскільки у цьому методі діє правило «одна думка за один раз». Висловитись може і повинен кожен, що дуже важливо саме на уроках мови.

Етапи формування мозкової атаки:

Перший етап – формулюється проблема, яку необхідно розв'язати; обґрунтовуються основні завдання для пошуку розв'язання; формується кілька робочих груп і визначаються їхні завдання (розробка критеріїв оцінки й відбору найкращих ідей).

Другий етап – формування навичок швидкого пошуку відповіді на проблемні запитання; розвиток почуття співробітництва; створення атмосфери змагальності та зняття «психологічних бар'єрів».

Третій етап – попередньо ще раз уточнюються проблеми й завдання та нагадуються правила гри й поведінки, конкретизуються завдання учасників заняття (наприклад, експертної групи, спостерігачів, опонентів).

Найвдалішим для школи є так званий ігровий варіант «мозкового штурму», де атмосфера веселої гри переважає над конкуренцією, чи бажанням отримати гарну оцінку.

Метод «мозкового штурму» має багато переваг, проте він може використовуватися лише учнями середньої школи, які вже володіють певним словниковим запасом, та може застосовуватися лише для закріплення матеріалу, оскільки учні мають добре знати тему, щоб висловлювати думки з того чи іншого питання.

Метод синектики запропонував американський учений Дж. Гордон, який отримав освіту в Гарвардському, Каліфорнійському, Пенсільванському та Бостонському університетах. Термін синектика означає «об'єднання різнорідних елементів». Завдання методу – допомогти учням виявити нестандартне креативне рішення на дану проблему. Вчителю, згідно з цим методом, не слід одразу формулювати проблему, потрібно лише підвести учнів до неї, допомогти учням охарактеризувати проблему, а потім знайти до неї рішення. Під час використання методу синектики великого значення набуває звернення до аналогій, які використовуються в різних видах: особиста (емпатія), пряма, фантастична і символічна⁹⁰.

Особливостями цього методу є:

– вихід за рамки можливостей шляхом залучення до розв'язання проблеми спеціалістів з різних галузей (група синектики);

– вироблення нових підходів до розв'язання проблеми через зіткнення несподіваних думок, незвичайних аналогій (прямих, суб'єктивних, символічних, фантастичних), які розвивають креативне мислення;

– підвищення медитації особистості, що дозволяє гранично зосередитися на об'єкті, створюючи оптимальні умови для активізації інтуїтивного процесу.

Суть методу синектики полягає у тому, щоб зробити невідоме відомим, перетворити невідоме у відоме означає вивчити проблему і звикнути до неї, після цього проробляється зворотна операція – звичне робиться чужим.

Етапи застосування методу:

1. Учні обирають будь-який предмет (літак, ручку, книгу, глобус тощо) та шукають до нього аналогії: прямі – найбільш очевидні спільні риси (крило у птаха та літака); суб'єктивні – кожен учень «стає досліджуваним об'єктом» та оцінює свої відчуття (наприклад, «Що було б, якби я був книгою?»); символічні – учні використовують метафори

⁸⁹ *Освітні технології: навч. посібник*, 2001. О. М., Пехота, А. З., Кіктенко ред. Київ: А.С.К.

⁹⁰ Туркот, Т. І., 2011. *Педагогіка вищої школи: навч. посібник*. Київ: Кондор, 345 с.

та дають нестандартні визначення звичайним речам (наприклад, авто – засіб пересування); фантастичні – кожен учень вигадує чарівні функції, які міг би виконувати досліджуваний предмет.

2. Підсумкова дискусія. Учні умовно вдосконалюють обраний предмет (характеристиками, функціями тощо) і обґрунтовують його користь для суспільства. Обрані асоціації можуть підказати дітям, як можна оновити предмет.

Метод морфологічної скрині, або метод багатомірних матриць. Цей метод серед дослідників і винахідників також відомий, як метод «морфологічної скрині», або метод «морфологічного аналізу». Найбільш повне обґрунтування і практичне застосування цей метод отримав під час розробки системи реактивних двигунів швейцарським ученим Ф. Цвікі. Спираючись на цей метод, Ф. Цвікі придумав безліч винаходів. Цей метод покликаний спрямувати учнів до створення нових ідей шляхом поєднання великої кількості відомих та невідомих елементів.

Морфологічний аналіз – метод стимулювання уяви; метод пошуку творчих розв'язань проблем шляхом систематичного аналізу всіх можливих рішень, його мета полягає у виявленні й підрахунку всіх варіантів розв'язання проблем.

У процесі створення нової ідеї учень повинен скласти необхідну матрицю, в якій варто розкрити та зазначити повний перелік ознак даної ідеї або завдання⁹¹.

Для проведення морфологічного аналізу необхідно виконати п'ять послідовних етапів:

1. Формулювання задачі – визначення об'єкта, щодо якого ми хочемо отримати нові ідеї (наприклад, удосконалити його або розширити асортимент). Уточнення функції (призначення цього об'єкта), проблеми, які ми хочемо розв'язати.

2. Поділ об'єкта (процесу, проблеми) – розділення досліджуваного об'єкта на найважливіші параметри (властивості), виявляючи набір характеристик.

3. Підбір варіантів – по кожній характеристиці підбір можливих варіантів її використання.

4. Заповнення морфологічної скрині (МС) – сукупність отриманих варіантів характеристик зводять у МС.

5. Оцінка варіантів розв'язання – комбінуючи, отримуємо різні варіанти нашого об'єкта і визначаємо їх функціональну цінність, при цьому відкидаючи ненові, технічно несумісні варіанти.

Загалом, метод морфологічного аналізу полягає у розкладанні об'єкта на компоненти та отримання емерджентного ефекту.

Функціональний аналіз – розробка нових продуктів, включає в себе розмежування функцій, які повинен виконувати майбутній продукт.

Теоретичною основою навчання, що сприяє розвитку креативності на думку зарубіжних авторів, може служити інвестиційна теорія креативності:

1) бути прикладом для наслідування (той, хто навчає креативності, повинен знайти джерело креативності в собі);

2) заохочувати сумніви, що виникають по відношенню до загальноприйнятих припущеннями і допущенням (навчити кожного дізнаватися речі і ситуації, які варто піддавати сумніву і заради яких варто ламати списи);

3) дозволяти робити помилки (боязнь робити помилки веде до боязні ризикувати, думати незалежно);

4) заохочувати розумний ризик (креативні особистості повинні ризикувати, оскільки вони прокладають новий шлях, ніким неходженими в минулому);

5) включити в програму навчання розділи, які б дозволяли учням демонструвати їх креативні здібності, проводити перевірку засвоєного матеріалу таким чином, щоб в учнів була можливість застосувати і продемонструвати їх креативний потенціал (добре, якщо

⁹¹ Брич, В., Карман, М., 2018. *Креативний менеджмент*: підручник. Тернопіль: ТНЕУ, с. 31–35.

завдання починаються словами: а) уявіть собі ... б) припустіть, що ... в) складете ... г) винайдіть ... д) запропонуйте гіпотезу ... та ін.);

6) заохочувати вміння знаходити, формулювати і перевизначати проблему (вміння робити вибір – це навичка, якою теж потрібно опанувувати);

7) заохочувати і винагороджувати креативні ідеї та результати творчої діяльності (учні виключно чутливі до того, що цінує вчитель);

8) надавати час для креативного мислення (креативність – процес, що вимагає часу і уявних зусиль);

9) заохочувати терпимість до невизначеності й незрозумілості (при нестачі часу або здатності «перетерпіти» період невизначеності виникають ідеї зазвичай передчасні і неоптимальні);

10) підготувати до перешкод, що зустрічаються на шляху креативної особистості (креативність – це не тільки вміння мислити креативно, а й вміння не здаватися);

11) стимулювати подальший розвиток (донести до учнів ідею: у креативності немає кінця);

12) знайти відповідність між креативною особистістю і середовищем (готувати учнів до того, що вони повинні або знайти, або самим створити такі умови, за яких їх таланти отримали б заохочення)⁹².

Розглянемо види завдань, що розвивають креативність учнів шляхом створення нових словесних або семантичних продуктів у творчому процесі.

Є такі види творчої діяльності, що розвивають креативність учнів на уроках:

– *побудова системи* (утворення нового слова з існуючого або існуючого слова в межах можливостей даної системи);

– *запозичення* (наприклад, адаптація слова з іншої мовної системи за аналогічним значенням);

– *передача значень* (неосемантизація, метафора);

– *збірки* (композиції, комбінації існуючих елементів);

– *винаходи* (еквівалентно інноваційному позасистемному неологізму).

Прикладами завдань для творчої діяльності можуть бути:

– *учнівський продукт існуючих творів* (наприклад, оригінал виступу в учнівському театрі за мотивами існуючого тексту; розв'язування математичної задачі по-новому й оригінально; самостійне проведення природничого експерименту студентами);

– *створення аналогічного продукту* (наприклад, створення оригінального опису картини);

– *використання існуючих рішень / продуктів для нових цілей* (наприклад, проєкт, розроблений учнями);

– *інноваційне поєднання існуючих елементів* (наприклад, власні ілюстрації до існуючого тексту, музичного твору; авторська художня виставка);

– *новий оригінальний учнівський твір* (наприклад, оригінальний текст, вірш, плакат, фільм).

Отже, використання креативних методів навчання є надзвичайно важливим та одночасно кропітким завданням для вчителя. Застосування методів вигадкування, гіперболізації, аглютинації, синектики, морфологічної скриньки, метод «Якби ...», образної картини та «мозкового штурму» відкриває перед учителем безліч нових можливостей, активізує та оптимізує роботу в класі, підвищує ефективність навчального процесу та має багато інших переваг. Проте використання цих методів вимагає від учителя великих часових та матеріальних затрат, терпіння, креативного підходу та бажання працювати у новому напрямку.

Такі види творчих процесів, як побудова системи; запозичення; перенесення значень; збірки; винаходи розвивають креативність учнів на уроках.

⁹² Csíkszentmihályi, M., 1996. The creative personality. *Psychology Today*, 1 липня.

Е. де Боно виділяє два типи мислення – «вертикальне» мислення, в якому використовуються логічні процеси – традиційний, історичний метод, інший тип мислення він назвав «латеральним» (дослівно – приховане мислення), при якому проблема розглядається нестандартним шляхом⁹³.

Методи латерального мислення забезпечують системний процес, результатом якого є креативне мислення. Е. де Боно описав технології, створені для розвитку латерального мислення та створення нових ідей. Основою його праці є систематичне стимулювання латерального мислення, він був переконаний в можливості розвитку латерального мислення через систематичне використання технологій, що стимулюють пошуки мислення.

Одна з технологій де Боно є провокація (спонування), **Provocation (Po)**. Використовуючи так звані провокації, тобто твердження, які провокують, спонукають нові способи мислення. Е. де Боно запропонував термін «ПО» (тобто «провокаційна операція») для спонування провокацій. «ПО» дає зрозуміти, що співрозмовник розуміє, що твердження невірне і навіть неможливе, але співрозмовник всеодно вважає за потрібне розглянути це, сподіваючись, що це відкриє нові горизонти мислення. У багатьох випадках «ПО» паралельне «What if...?» або «А давайте припустимо, що...». Існують три головні провокаційні твердження.

У *першому типі* тверджень змінений або переставлений місцями порядок або послідовність. Наприклад, таке твердження як «Будинки повинні мати дахи» здавалося б на перший погляд нелогічним та дивним. Проте це твердження веде до таких ідей, як будинки з відкритими дахами або дахи зі скла. Це дало б можливість спостерігати за зірками просто з будинку.

Другий тип провокацій – перебільшення. Цей тип провокацій дозволяє розширювати або зменшувати ідею або поняття непропорційно («ПО» в середньому кожна людина випиває двадцять п'ять відер кави за рік).

Третій тип – спотворення. У цьому випадку взаємостосунки між елементами або послідовність часу порушена. Цікавою провокацією може бути «Учні проводять контрольні для вчителів», «Екзамени скасовані».

Атрибутивний список (Attributive Listing) – стратегія укладання ідей. За допомогою цієї технології проблема або продукт ділиться на ключові атрибути, на кожен з яких увага звертається окремо. Учні навчаються розпізнавати головні атрибути, тобто складові продукту, ситуації, проблеми тощо.

Класичне використання атрибутивного списку – це укладання будь-якої історії на структурні компоненти. Коли учні виділяють ключові атрибути (складники) історії (герої, час та місце, конфлікт тощо), вони можуть не лише аналізувати історії, які вони читають, але також можуть використати ці знання для трансформування або створення власних історій.

Наприклад, учні складають список десяти можливих героїв, десяти ситуацій місця та часу, десяти проблем та десяти джерел, звідки герої можуть дістати допомогу. Один з варіантів – скласти історію на основі чотирьох останніх цифр номерів учнів. Атрибутивний список можна використовувати для створення фантастичних героїв, винаходів, або продуктів, які можуть створити базу для творчості: визначити ключові проблеми, компоненти в нинішніх або історичних подіях.

Технологія С. Парнеса (Sid Parnes) «**Креативне розв'язання проблеми**» (Creative Problem Solving, CPS) була пізніше розвинена багатьма теоретиками. А. Осборн був зацікавлений не тільки в теорії креативності, але і в тому, щоб знайти шляхи ефективного застосування⁹⁴.

Кожна версія творчого процесу включає кількість кроків, що містить дивергентні

⁹³ E. de Bono, 2008. Kurs myślenia. Łódź: BBC Active Inteligencja.

⁹⁴ Alex Osborn's Creative Problem Solving model. URL: <https://girls-lead.eu/become-a-leader/learning-space/leading-modules/english/module-5-can-i-solve-problems/unit-1-what-is-creative-problem-solving/alex-osborns-creative-problem-solving-model/>

(генерування великої кількості ідей) так конвергентні (звуження ідей) етапи розв'язання проблеми.

Першим компонентом є *«Розуміння проблеми»*. Він містить формулювання мети, можливостей та встановлення головного напрямку роботи. Має 3 етапи: конструювання можливостей (на даній стадії учень формулює загальну мету) та дослідження інформації, охоплює вивчення багатьох джерел інформації в різних аспектах та зосередження уваги на важливих елементах. На наступному етапі учні визначають, що вони знають про проблему та що їм потрібно дізнатися, здійснюють пошук потрібної інформації, знань про явище, з яким пов'язана проблема. Найважливіша інформація може бути використана на третьому етапі цього компоненту, формулювання проблеми. На цьому етапі генеруються різні формулювання проблеми, зазвичай починаються таким чином: *«In what way might we ...»* (IWWMW) (*«А як ми могли б ...?»*). Метою є встановлення шляхів для формулювання проблеми, що відкриє двері творчим ідеям. Чим ширше формулювання проблеми, тим більше можливих шляхів розв'язання можна знайти.

Другий компонент CPS, *«Генерування ідей»*. На даному етапі використовуються різні прийоми генерування ідей, наприклад, мозковий штурм. Учні генерують велику кількість ідей (швидкий потік), різноманітні ідеї та нові перспективи (гнучкість), нестандартні ідеї (оригінальність) та практичні ідеї, ефективні при застосуванні.

Третім компонентом є *«Готовність до дії»*, містить у собі перехід ідей в дію. Даний компонент має два етапи:

– перший етап, розвиток рішень, застосовує певні стратегії та методи для аналізу, вдосконалення та вибору ідей;

– останній етап у даному компоненті є прийняття рішення. На даному етапі розробляється план для виконання вибраного рішення. Розглядаються можливі перешкоди. Даний етап завершується планом, зі своїми етапами, ресурсами, та визначенням обов'язків кожного члена групи.

Четвертий компонент CPS – *«Планування власного підходу»*.

Даний етап дає змогу перевірити, що учасники розв'язання проблеми знаходяться на правильному шляху. Містить у собі два етапи:

– оцінка учасників процесу, бажані результати, контекст ситуації та доступні прийоми;

– проєктування процесу – вибір та планування всіх етапів, компонентів, засобів, які забезпечать оптимальний результат при розв'язанні проблеми. При правильному, поступовому використанні технологія є ефективною структурою поетапного розв'язування проблем, слугує опорою, яка допомагає учням правильно та швидко приймати рішення, планувати, діяти самостійно, сприяє розкриттю резервних можливостей учнів, їх креативного потенціалу.

Система та комплекс вправ на формування вмінь групового спілкування розроблені на основі параметрів креативного мислення, обґрунтовані Дж. Гілфордом, тобто завдання вправ мають на меті розвивати:

1) здатність до виявлення й формулювання проблем;

2) здатність до генерування великої кількості ідей;

3) гнучкість – здатністю до продукування найрізноманітніших думок;

4) оригінальність – здатністю відповідати на подразники (стимули) нестандартним способом;

5) здатність вдосконалювати сприйманий (або маніпульований) об'єкт, додаючи певні деталі;

6) здатність розв'язувати проблеми шляхом реалізації відповідних аналітико-синтетичних операцій.

Завдання вправ повинні стимулювати оригінальні, нестандартні відповіді та ідеї; гнучкість мислення, тобто оперувати предметами, які непов'язані між собою та знаходити

спільне; швидкість, тобто за малий відрізок часу згенерувати максимальну кількість ідей.

Головними критеріями розробки вправ є генерування ідей, їх кількість та оригінальність. Вище згадані вміння формуються в поєднанні з уміннями розпочинати, підтримувати та завершувати розмову; погоджуватись чи не погоджуватись з пропозицією співрозмовника, висловлюючи переваги та недоліки; послідовно висловлювати свою думку щодо причин та наслідків певних явищ; дискутувати.

Метод випадкових об'єктів запропонував професор Берлінського університету Фрідріх Кунце задля подолання інертності мислення, активізації здатності генерувати нові ідеї та знаходити інноваційні рішення. Основою його методу є випадковість та асоціативне мислення.

Сутність методу:

1. Учні об'єднуються у кілька команд, кожна з яких обирає будь-який «випадковий» предмет (чашку, парасольку, годинник тощо).

2. Обрані речі потрібно умовно вдосконалити: команди мають обрати ще три інших предмети (човен, Google, коробку тощо).

3. Далі потрібно описати властивості кожного з трьох предметів: човен – підводний; Google – обізнаний у всьому; коробка – дерев'яна, містка.

4. Останній етап – команди переносять властивості з трьох предметів на «випадковий» предмет, який обирали у першому пункті. Для цього потрібно виділити найбільш практичні властивості (дерев'яний – предмет може мати стильний дерев'яний корпус, підводний – предмет водонепроникний та ударостійкий; можна зробити смарт-предмет за допомогою комп'ютеризації).

Метод Уолта Діснея. Основним принципом креативної стратегії Уолта Діснея є виділення трьох позицій мислення – «Мрійник», «Реаліст» та «Критик». Як правило, у людей ці позиції завжди змішані, їхнє цілеспрямоване виокремлення дозволить максимально реалізувати притаманні їм можливості.

Сутність методу:

1. Учитель пропонує дітям обговорити певну проблему з трьох різних поглядів: мрійника, реаліста та критика. Для цього діти об'єднуються у три відповідні команди.

2. *Мрійники* вигадують шалені та навіть фантастичні ідеї для розв'язання проблеми (ідеальне рішення ідеальними методами).

3. *Реалісти* коментують ідеї Мрійників з погляду реальних можливостей (як можна «ідеальну ідею» реалізувати у неідеальному світі)

4. *Критики* аналізують коментарі Реалістів, виявляючи в ідеях помилки, та пропонують альтернативні варіанти розв'язання проблеми.

Фрйрайтінг. Автор цієї техніки – професор Пітер Елбоу. Основна ідея – вимкнути у собі внутрішнього критика та імпровізувати, шукаючи яскраві ідеї.

Сутність методу:

Потрібно взяти ручку та кілька аркушів паперу. Необхідно протягом двадцяти хвилин записувати будь-які ідеї – все, що приходить в голову. Для зручності, можна запустити на телефоні таймер на встановлений час. Не потрібно щось закреслювати чи виправляти.

Закінчивши роботу, відкласти текст і зробити перерву протягом однієї-двох годин. Прочитати написане вголос. Позначити яскравим маркером ті фрагменти ідей, які можна вдосконалити і втілити в реальність.

Цей метод доведе, що ваша підсвідомість може генерувати нестандартні ідеї.

Розшифрування.

Мета: навчитися знаходити взаємозв'язки між різними речами.

Це простий метод, що у розважальній формі тренує асоціативне мислення.

Для того, щоби згенерувати ідею за допомогою цього способу, знадобиться текст незрозумілою мовою, ієрогліфи чи, наприклад, абстрактний малюнок. Намагайтеся розшифрувати обраний текст/малюнок, звертаючи увагу на форми символів. Можливо,

якийсь символ щось вам нагадає. Що частіше ви будете виконувати цю вправу, то легше генеруватиме нестандартні ідеї.

Ієрогліфи з незрозумілим значенням – поле для фантазій. Тварини, птахи, люди, дивні символи – вдивляючись в це можна скласти сюжет для рекламного ролика, сценарій для детектива або придумати контент-стратегію. Обов'язково записуйте кожен хід думок, адже щось обов'язково стане в пригоді. Завдання – скласти розповідь, сюжет для відео, стратегію на базі значків (див. рисунок 1.



Рис.2. Що означає цей ієрогліф?

Вправи для розвитку креативності учнів.

Відчуття. Попросіть учнів заплющити очі та роздайте їм невеличкі предмети (цеглинки Лего, маленькі іграшки тощо). Діти мають вивчити предмети на дотик, віддати вам, а потім намалювати їх так, як уявили.

Символи. Вчімося читати піктограми у незвичний спосіб. Оберіть три символи (вони можуть бути пов'язані між собою чи ні) та запропонуйте учням на їх основі скласти історію.

Проблема. Запропонуйте учням назвати проблему, яку (на їхню думку) неможливо вирішити. Наприклад, це буде «виключити з розкладу занять математику». Потім запропонуйте дітям вигадати найгірші ідеї для досягнення мети, наприклад «зробити вигляд, ніби уроку не існує». Беріть найабсурднішу ідею та попросіть учнів знайти спосіб її реалізації.

Власна інтерпретація. Запропонуйте учням взяти сюжет літературного твору (будь-якого, головне, аби він їм подобався) та спробувати інтерпретувати його по-своєму. Можна змінювати хронологію, місце та час дії, будь-що! Але загальна канва сюжету має залишитися незмінною.

Що ще? Поставте перед учнями проблемне питання, наприклад, «Як розв'язувати проблему питної води на Землі?» та запропонуйте знайти рішення. І кожного разу, коли діти зупиняться, бо більше нічого не спадає на думку, запитуйте: «Що ще?»

Вправи для розвитку креативності вчителів

Дивні речі. Спробуйте пофантазувати на дивні теми. Про що ви ніколи не думали? Наприклад:

- Що буде, якщо морські свинки ходитимуть в обладунках?
- Щоб було б, якби ви народилися не собою?
- Що було б, якби ми впадали у сплячку вдень, а працювали лише вночі?
- Щоб було, якби б люди перестали вмирати?

Уявіть одну з цих ситуацій чи вигадайте власну. Це допоможе почати думати в неочікуваному напрямку.

Змінити одне слово. Інколи для того, аби розв'язати якусь проблему, достатньо змінити лише одне слово. Наприклад, замість запитання «Як мені працювати менше?» запитайте себе «Як мені перевірити зошити швидше?».

Я – завдання. Уявіть себе на місці проблеми, яку намагаєтеся вирішити та погляньте

на неї під зовсім іншим кутом. Поставте собі кілька запитань:

- Як би я відчував себе на місці свого завдання?
- Щоб я сказав собі?
- Щоб я відчував, якби був ідеєю, яку розвивають?
- Щоб я порадив людині, яка мене (завдання) розв'язує?

Догори дригом. Перевертаймо уявлення про звичні речі! Уявіть школу та запишіть в одну колонку всі стереотипи, які з нею можуть бути пов'язані. А тепер до кожного доберіть антипод! Давайте подумаємо, що зберегти від традиційної школи, а що додати?

У сучасному житті часто зустрічаються завдання, для вирішення яких варто постійно прокачувати креативне мислення та фантазію.

Як навчитися долати стереотипи?

1. Вправа «На що схоже?» Учням пропонується розглянути фото під мікроскопом (наприклад банана, кавові зерна, помідор, цукор і. т. д). Завдання учнів: сказати на що схоже? Кожна дитина відповідає по іншому, бо мислить креативно, інколи вони здогадуються що це. Лише після відповіді учнів показуємо фото що це насправді.

2. Гра «The Marshmallow Challenge». У вашому розпорядженні є 18 хв 20 паличок спагеті, 1 м скотчу, 1 м мотузочки, одна зефірка (для молодших учнів можна дати, ще пластилін, більше спагеті та зефірок). Питання: як можна креативно і з користю дані предмети використовувати? Все правильно – влаштувати «The Marshmallow Challenge» Завдання просте: за 18 хвилин команди повинні побудувати найвищу вежу з 20 паличок спагеті, 1 м скотчу, 1 м мотузочки і однієї зефіринки. Зефір повинен бути на верхівці!

The Marshmallow Challenge – креативний та повчальний командний тест-змагання, під час якого команди освоюють уроки співпраці, інновацій та творчості. Даний тест допомагає командам порівняти результати робіт і їх продуктивність. У кого найгірший результат? Чому? У кого найкращий результат? Чому? Що підвищує результативність команд?

3. Вправа «З кружечка в чоловічка»

Мета: навчитися помічати незвичайне у звичному.

На вправу знадобиться від 10 хвилин до нескінченності. Суть: є однакові геометричні фігури. Їх потрібно перетворити в картинки (реальні та нестандартні).

Вправа допомагає генерувати креативні ідеї (див. рисунок 2).

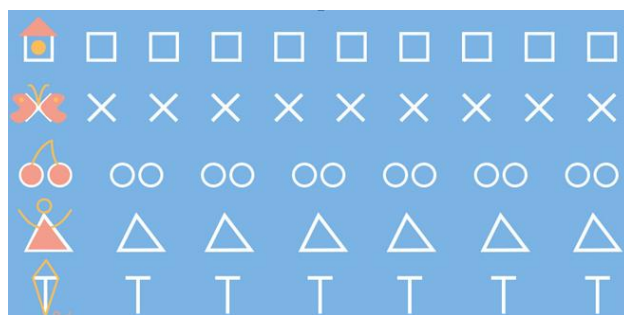


Рис.3. З кружечка в чоловічка

3.3.Розвиток креативності учнів на уроках мистецтва

Давньогрецький філософ Платон виділяв таке поняття як «творчість», здавна так склалося, що це одна з найважливіших галузей діяльності людини, без якої неможливо уявити життя, люди отримують не лише нові матеріальні й духовні цінності, вони отримують можливість вивільняти свої думки, емоції, фантазії в певний процес, який призводить до створення чогось нового. У психології творчість вивчається у двох аспектах: як психологічний процес творення чогось нового і як сукупність властивостей особистості, які

забезпечують її включення в цей процес⁹⁵.

Творчість – це процес діяльності людини, заснований на здатності створення раніше невідомих духовних чи матеріальних цінностей.

Творчість ми можемо розглядати в різних аспектах: як продукт творчості – щось створене, процес творчості – як створено та інше. Продукти творчості це відкриття, винаходи, нові художні образи, художні твори. А. Пуанкаре розрізняє чотири фази творчого процесу, а саме:

- перша фаза – це підготовка;
- друга фаза – дозрівання;
- третя фаза – осяяння або інсайт;
- четверта фаза – перевірка.

П. Енгельмейер розглядав такі стадії: *бажання* (виникнення задуму), *знання* (розмірковування задуму або його планування), *вміння* (безпосередньо саме виконання винаходу).

Вчені узагальнив різні класифікації фаз творчості й виділили найголовніші: *перша фаза* – підготовча (свідома робота), *друга фаза* – дозрівання (несвідома робота), третя фаза – натхнення (перехід несвідомого у свідоме), *четверта фаза* – це розвиток ідеї і її кінцеве оформлення та перевірка (свідома робота).

Творчий потенціал – сукупність усіх можливих рис характеру, здібностей, сил і умінь, що можуть бути використані для розвитку творчого мислення.

Творчі здібності – це індивідуальні особливості людини, які сприяють швидкому і відмінному виконанню поставленої цілі у творчій діяльності.

Творчі здібності – здатність людини приймати творчі, неординарні рішення, розуміти, створювати, засновувати, приймати й втілювати нові ідеї. Розвиток творчих здібностей не можливий без креативного мислення. Творчі здібності передбачають здатність застосовувати знання, вміння й навички для розв'язання поставленої задачі, здатність легко знаходити асоціації, сприймати дійсність, знаходити оригінальні підходи щодо творчого процесу, швидке генерування ідей, впевнене втілення задумів у проектах, розвивати уяву і креативне мислення.

Уява – це процес створення або відновлення образів людиною в думках. Уява тісно пов'язана з творчим мисленням. Творче мислення – це оригінальність, креативність нових ідей, прагнення до вдосконалення створеного. Таке мислення характеризується швидкістю, гнучкістю, креативністю, оригінальністю, завершеністю.

Творчість є складовою мистецтва, яке існує в середині кожної людини як елемент духовної культури. Мистецтво – це основа художнього життя й культури. Мистецтво є тим з чим ми зіштовхуємося кожного дня і те, що насамперед допомагає нам зрозуміти й усвідомити те чого немає в нашому досвіді.

Творчий процес дає можливість учню самовиражатись і зображати свої почуття, думки й емоції, за допомогою цього знайти підхід до однолітків й батьків. Творча діяльність, яка виконується спільно з батьками чи однолітками допомагає краще пізнати один одного і разом з тим пізнавати навколишнє середовище задля кращого розуміння єднання людини й природи.

Дитина постійно розвивається, зростає, змінюється і разом з тим змінюється і думка про все що її оточує, тому важливо знайти заняття яке буде займати оптимальну кількість часу й при цьому приносити максимальну кількість користі в розвитку. Нашу думку можна підсилити словами видатного педагога Я. Коменського він казав: «Діти охоче завжди чимось займаються. Це дуже корисно, а тому не тільки не слід цьому заважати, але й потрібно вживати заходів до того, щоб завжди у них було що робити».

Творчою діяльністю рекомендують займати дитину ледь не від самого народження, адже це змалечку розвиває її не тільки фізично, але й емоційно. Правильно підібрана творча

⁹⁵ Творчість. Психологічні дослідження. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Творчість#Психологічні_дослідження

діяльність буде викликати у дитини захват й незбориме бажання творити. Творча діяльність допомагає розвивати естетичне сприйняття світу, стриманість і посидючість, уяву, дрібну моторику рук, посидючість і терпіння. Завдяки різноманітним художнім засобам і матеріалам діти можуть урізноманітнити своє оточення, зобразити оточуючий світ у яскравих і найрізноманітніших фарбах. У дитячої творчості немає ні меж, ні заборон, ні правил і саме тому дитина може у найрізноманітніших формах проявити свою уяву й фантазію.

У дітей розвивається почуття самостійності й відповідальності за свою виконану роботу. Виконуючи творчу діяльність з батьками у дітей укріплюється довіра й взаєморозуміння, спільно виконана робота сприяє кращому пізнанню один одного.

Дитяча творчість є унікальною через те, що дитина має необмежений творчий потенціал, який вона намагається розвивати у різноманітних напрямках творчості. Самими популярними заняттями є: малювання, ліплення, оригамі, аплікації та інші.

Малювання є найпопулярнішою дитячою діяльністю, яка дозволяє самовиражатись. Це урок, який не вимагає великих витрат, оскільки малювати можна чим завгодно. Наприклад:

- графітними олівцями;
- кольоровими олівцями;
- фарбами (гуаш, акварель, акрил);
- сухою й масляною пастеллю;
- фломастерами й маркерами;
- вугіллям та іншим.

Ліплення подобається майже усім дітям, завдяки такому уроку учні можуть створювати власні об'ємні фігурки з будь-яких матеріалів. Наприклад:

- пластилін;
- солоне тісто;
- полімерна глина;
- глина.

Оригамі захоплюються багато дітей різних країн світу, тому що саме в цьому занятті за допомогою лише одного паперу і його згинання можна створити нестандартні фігури й композиції. Папір для оригамі може використовуватись різноманітний: звичайний білий, кольоровий папір, папір з блискітками та інший.

Аплікація може створюватись за допомогою вирізок з журналу, фотографій, гарних етикеток й квитків. Особливо гарно й цікаво виглядають власноруч створені колажі з фотографіями своїх близьких і рідних.

Творчість дитини розглядається як продуктивна діяльність, що здатна створювати нові матеріальні речі засобом діяльності, яка спрямована на самовираження особистості.

Творчість у школярів – діяльність, що пов'язана із створенням чогось нового, оригінального, унікального. Тут велике значення має творче мислення, уява, креативність й винахідливість.

Загалом основи творчої діяльності у дітей починають формуватись у дошкільному віці, потім поступово розвиваючись і вдосконалюючись, у молодшому шкільному віці виходить на новий рівень. Дитина під час вивчення оточуючого світу сприймає, перероблює й відтворює його за допомогою художніх образів. Художній образ – особлива форма естетичного освоєння світу, за якої зберігається його предметно-чуттєвий характер та його цілісність.

Творча діяльність учнів характеризується великою різноманітністю, через вікові особливості дітей. Захоплення різноманітними видами творчості, а саме: образотворче мистецтво, музика, танці, забезпечують всебічний розвиток творчої діяльності, що так необхідна для формування гармонійно розвинутої особистості. Дитина малює те що бачить й те що відчуває, тому завдяки малюнку ми можемо зануритись у світ очима дитини. Дитяча творчість на початку є спонтанною і лиш потім стає усвідомленою.

Періоди розвитку творчої діяльності: спонтанний, дообразотворчий, образотворчий. Образотворчий період вміщує в себе такі стадії як предсхематична, схематична й пробліски реалізму, в якому переважає схематична стадія розвитку. Яка характеризується тим, що зображення передає суть поняття, а не реальність; малюнки нагадують рентгенівські знімки. Стадія пробліски реалізму характеризується тим, що зображувані об'єкти зменшуються, але мають більш детальну деталізацію; розташування об'єктів відходить на задній план; з'являється розуміння художнього образу; з'являється домінування певного графічного засобу (крапка, лінія, пляма, штрих)⁹⁶.

У момент коли настає усвідомлення дитиною своєї творчості, надає їй власного, неповторного емоційного й авторського забарвлення, визначає напрямок розвитку її подальшої діяльності, також приходить розуміння значимості творчості.

Учні, які не займаються творчою діяльністю, розуміють виконання творчих завдань як механічну й нудну працю, але ті учні, які залучені до творчої діяльності змалечку й мають розвинені творчі здібності й уяву, творчі завдання виконують із непомірним завзяттям й натхненням.

Таким чином, залучення дитини до творчої діяльності є важливим завдання сучасної системи освіти України, задля найкращої реалізації й становлення дитини як індивідуальної особистості й ефективного здійснення процесу адаптації дитини в соціумі, підвищення рівня культури у дітей, покращення естетичних якостей, поліпшення розвитку креативності молодших школярів.

Отже, розвиток творчого потенціалу учнів є надзвичайно важливим фактором подальшого всебічного розвитку дітей. Через те, що нині спостерігається занепад розвитку творчості у дітей, перед педагогами стоїть надзвичайно велика й відповідальна місія – допомагати дітям розвивати свій творчий потенціал, для найкращого становлення дитини надалі у суспільстві. Перед нами стоїть завдання – створити атмосферу у класному колективі, що буде спонукати школярів самостійно розв'язувати поставлені завдання, знаходити нові винахідливі способи розв'язування задач.

Нині відбувається прогрес у системі освіти України, продовжується вдосконалення нової української школи (НУШ), що розробляється Міністерством освіти і науки України, в якій діти отримують можливість повноцінно жити, проявляти свої здібності та можливості, самовдосконалюватись.

Створюється нова, прогресивна й дієва програма яка не тільки містить у собі використання новітніх дієвих методик для розвитку творчого потенціалу, але й налаштована на вміння осмислювати, творити й сортувати отримані знання для подальшого використання.

Тому з кожним роком, педагоги з усієї країни щодня вдосконалюються та навчаються різноманітними методами й прийомами, що розвивають не тільки творчий потенціал дітей, але й самих учителів, що теж є важливою складовою сучасного підходу до навчання дітей. Оскільки, наша країна потребує людей, які зможуть приймати креативні й сміливі рішення і матимуть творче мислення.

Таким чином починати діяти потрібно вже в даний момент, бо саме період молодшої школи є найважливішим для розвитку творчого потенціалу.

У педагогічній практиці завжди приділялась велика увага щодо розвитку творчого потенціалу дитини. У нинішніх умовах розвитку й звершень нашого суспільства, гостро постає питання здатності людини до творчості, адже суспільство як і завжди потребує нових продуктів творчості таких як: відкриття, винаходи, художні твори та інше. Гіпотетично усі продукти творчості об'єднуються за їх суттю, але різняться за способом призначення.

Творчість, як складова творчого потенціалу, є ланкою, що об'єднує сприйняття художнього образу та його відтворення й закріплення. У понятті й суті творчості, саме молодших школярів, не є важливими кінцевий результат й створення моральних і духовних

⁹⁶ Краснова Н. М. Періодизація розвитку дитячої образотворчості. Майстерність комунікації у мистецькій і професійній освіті. 2002. С. 137–141.

цінностей, а сам процес творення й зображення думок й почуттів. Тому творчий потенціал необхідно розвивати якомога раніше, але найбільш сприятливим до цього періодом вважають, молодший шкільний вік, оскільки процес творчості тісно пов'язується з абстрактним й творчим мисленням та наявним інтелектом. Адже, саме в молодшому шкільному віці розвиваються усі компоненти творчої діяльності⁹⁷.

Я. Коменський у «Великій дидактиці» він писав: «Тільки те в людини міцне і тривале, що вона вбирає в себе у юному віці»⁹⁸.

Для того аби виявити й діагностувати творчий потенціал необхідно знати властивості й творчі риси характеру учня. На думку вчених-дослідників існують такі властивості й риси творчої особистості: фантазія; уява та уявлення; креативність; сміливість рішення; бачення проблеми, що існує; здатність до отримання знань; вміння та навичок.

Творчий потенціал школярів можна виявити за допомогою таких здібностей: допитливість, віра в себе, сталість, амбіційність, слухова та зорова пам'ять, прагнення до самостійності, вміння абстрагувати, зосередженість.

Поетапний план виявлення творчих здібностей учнів:

1. Застосування методів педагогічного дослідження під час навчального процесу.
2. Дослідження інтересів дитини.
3. Визначення рівня розвитку уяви та уявлення.
4. Вивчення продуктів творчої діяльності учнів.
5. Визначення впливу творчої атмосфери на дитину.

Для процесу розвитку творчого потенціалу, велику роль відіграє навчання в освітньому закладі, тому освітній процес у школі має бути не тільки пов'язаним з творчою діяльністю дитини, але й спонукати її до неї. Тому процес розвитку творчого потенціалу під час уроку має підпорядковуватись таким принципам:

- сприйняття дитини як унікальну особистість;
- пошук обмежень, що провокують перешкоди до самореалізації дитини, і неодмінно обов'язкова психолого-педагогічна допомога;
- пошук індивідуального підходу до дитини, який враховує індивідуальні потреби, особливості, нахили та інше⁹⁹.

Креативність має великий вплив на становлення творчої особистості учня, яка в свою чергу провокує розвиток творчого потенціалу, тому створився такий напрям педагогіки як – «Креативна педагогіка». Креативна педагогіка – різновид педагогіки, який використовує творчий підхід у навчанні. Вона навчає тих хто бажає та потребує творчого розвитку, аби стати творцями себе й свого майбутнього¹⁰⁰. Педагоги які використовують цей вид педагогіки, ставлять перед собою задачу зацікавити нестандартним підходом до навчання дітей.

Критерії, що спонукають учнів до творчої діяльності:

- застосування нових підходів навчального процесу;
- комплексне використання знань і практичних навичок;
- нові, нестандартні розв'язання проблемних задач;
- дослідницька робота засобами творчості;
- нестандартні завдання.

Розвиток творчого потенціалу учнів, це процес який потрібно контролювати та спостерігати за ним, тому що, на нього впливають такі чинники як:

- умови виховання дитини в сім'ї;

⁹⁷ Павленко, В.В., 2017. Розвиток креативності молодших школярів: [монографія] / за ред. проф. О.Є. Антонової. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 158 с.

⁹⁸ Коменський, Я. А., 1940. Вибрані педагогічні твори. Т. І. Київ: Радянська школа, с.82.

⁹⁹ Павленко, В.В., 2028. Педагогічні умови для розвитку креативності учнів у сучасному педагогічному процесі. *Проблеми освіти: збірник наукових праць*. Вінниця: ТОВ «Нілон-ЛТД», вип. 88 (частина 2), с. 138–148.

¹⁰⁰ Єрмакова С. М. Розвиток креативного мислення учнів початкових класів. URL: <http://klasnaocinka.com.ua/en/article/rozvitok-kreativnogo-mislennyauchniv-pochatkovikh.html>

- середовище, яке оточує дитину;
- тип навчальної діяльності.

Одна з основних ідей креативної педагогіки є свобода творчості дитини.

Школярам для оптимального розвитку креативності потрібно створити відповідні умови, а саме:

- *фізичні* (наявність й доступність матеріалів для творчої діяльності);
- *соціальні* (учень має бути впевнений, що не отримає негативну оцінку з боку педагогів, батьків та інших);
- *психологічні* (відчуття внутрішньої безпеки дитини, підтримка дорослих);

Для розвитку креативності потрібно враховувати дані аспекти:

- *створення сприятливої атмосфери*. Під час навчального процесу недопустимий натиск, підвищений голос, використання загроз будь-якого характеру;
- *правильна педагогічна поведінка*. Звернення до дитини на ім'я, збереження доброзичливої, спокійної інтонації. Для дітей з певними обмеженнями варто застосовувати заспокійливі дотики;
- *індивідуальний підхід до кожного учня*;
- *при проведенні творчого уроку обов'язково пам'ятати про його зміст*.

У освітньому процесі НУШ ставиться пріоритет зробити навчання не простішим, а зрозумілішим для школярів. Учні мають розуміти мету поставленого завдання, тоді дитина з інтересом буде виконувати багато необхідної роботи, а з використанням підходу креативної педагогіки завдання набудуть ще й цікавого змісту. Для того щоб урок був не тільки пізнавальним, але й корисним він має будуватись в даній послідовності: цікаво-знаю-вмію¹⁰¹.

Розвивати творчий потенціал можна різними способами. Зазвичай діти, що мають інтерес й нахил до творчої діяльності розвиваються самостійно або ж у спеціалізованих закладах, гуртках. Але все-таки для більшості школярів школа – це те місце де вони можуть не тільки навчатись, але й розвивати свою творчість. Здібності й нахили до творчості можна розвивати засобом створення умов, в яких дитина повинна створити щось за допомогою творчої діяльності.

У педагогічній діяльності використовуються такі методи дослідження рівня розвитку творчого потенціалу учнів: спостереження, бесіда, тестування, анкетування.

Спостереження – це систематичне цілеспрямоване, спеціально організоване сприйняття предметів і явищ об'єктивної дійсності, які виступають об'єктами дослідження¹⁰². Він є одним із найважливіших методів педагогічного дослідження, який дозволяє зібрати фактичний матеріал, прослідкувати процес становлення і розвитку пізнавальних процесів учнів, та також вивчити рівень інтересу до змісту заняття. Може проводитись в природніх і експериментальних умовах. Спостереження дозволяє вивчити навчальну й творчу діяльність, поведінку дитини в педагогічному процесі.

Бесіда – це усне спілкування дослідника в довільній формі з одним, або декількома її учасниками¹⁰³. Усне опитування передбачає, що дослідник буде ставити, заздалегідь складені, запитання й після відповіді записувати отриману інформацію від учасника бесіди. Даний метод є одним із найактуальніших, тому що опитуваний витрачає менше часу й сил на усну відповідь ніж на письмову. Дослідник визначає конкретну тему бесіди, основні етапи та межі обговорення обраної теми¹⁰⁴.

Анкетування – письмове опитування, під час якого опитуваний письмово відповідає

¹⁰¹ Єрмакова С. М. Розвиток креативного мислення учнів початкових класів. URL: <http://klasnaocinka.com.ua/en/article/rozvitok-kreativnogo-mislennyauchniv-pochatkovikh.html>

¹⁰² Сисоєва, С. О., Кристопчук, Т. Є., 2013. Методологія науково-педагогічних досліджень: Підручник. Рівне: Волинські береги, с.105.

¹⁰³ Тверезовська, Н. Т., 2013. Методологія педагогічного дослідження: навч. посіб. Київ : «Центр учбової літератури», с.140.

¹⁰⁴ Сисоєва С. О., Кристопчук, Т. Є., 2013. Методологія науково-педагогічних досліджень: Підручник. Рівне: Волинські береги, с.204.

на поставлені йому письмово питання. За формою анкети Г. Кловак виділяє такі :

- відкриті (у таких анкетах опитуваний може вільно відповідати на питання);
- закриті (опитуваному потрібно обрати один із варіантів відповіді);
- напіввідкриті (опитуваний може відповісти як і запропонованим варіантом, так і запропонувати свій);
- полярні¹⁰⁵.

За допомогою інформації добутої з анкетування, ми можемо припустити пізнавальний інтерес учня. Тому для того, щоб скласти повноцінний висновок, даний метод потрібно застосовувати комплексно разом із спостереженням, бесідою і тестуванням.

Тестування – це метод, сутність якого базується на цілеспрямованому досліді, що однаковий для усіх досліджуваних. Дозволяє об'єктивно вимірювати й вивчати характеристики педагогічного процесу. Тести обмежені за часом виконання, завдання використовуються для порівняння знань і вмінь учнів. Метод характеризується точністю, простотою й доступністю, застосовуються при вивченні успішності й рівня знань учнів.

Отже, для діагностування творчого потенціалу учнів, потрібно проводити багаторазові педагогічні дослідження, які допоможуть отримати нам вихідні дані, щодо знань та вмінь учнів, на які ми зможемо опиратись при підборі й підготовці проведення методик, які спрямовані на розвиток творчого потенціалу дитини.

У випадку діагностики творчого потенціалу дітей педагогіка залучається допомогою психологічних методик діагностики творчого потенціалу. Існує багато методик, що досліджує дану тему, зі сторони наявності певної складової творчого потенціалу, а саме уяви, оригінальності мислення, творчого мислення, креативності. Для прикладу розглянемо декілька методик, що досліджують вищевказані складові творчого потенціалу.

1. Методика «Неіснуюча тварина» допоможе визначити, наскільки в учнів розвинена творча уява, оригінальність мислення, емоційний стан.

2. Модифікований тест Гілфорда на вивчення творчого мислення.

3. Тест Торенса вивчає рівень креативності.

Зупинимося на короткій характеристиці кожної з методик.

Тест «Неіснуюча тварина» належить до проєктивних тестів. Проведення методики показує рівень розвитку уяви досліджуваного й за результатами творчої діяльності можна виявляти певний зміст психіки. Цей тест рекомендується використовувати в поєднанні з іншими тестами та методиками.

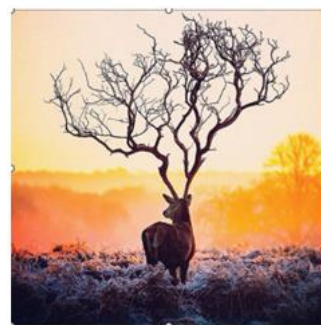


Рис.4 . Неіснуюча тварина

¹⁰⁵ Там само. С.189.



Рис. 5. Неіснуюча тварина

Тест Дж. Гілфорда. Даний тест спрямований на вивчення креативності, творчого мислення. Досліджуваними факторами є:

- швидкість (легкість, продуктивність) – цей фактор характеризує швидкість творчого мислення і визначається загальним числом відповідей;
- гнучкість – фактор характеризує гнучкість творчого мислення, здатність до швидкого переключення і визначається кількістю класів (груп) даних відповідей;
- оригінальність – фактор характеризує оригінальність, своєрідність творчого мислення, незвичайність підходу до проблеми і визначається числом рідко приводяться відповідями, незвичайним вживанням елементів, оригінальністю структури відповіді.

Тест творчого мислення П. Торренса. Даний тест вперше запропонований американським психологом П. Торренсом. Він призначений для діагностики креативності починаючи з дошкільного віку. Головне завдання якого отримати модель творчих процесів, що відображає їх природну складність. Дванадцять тестів творчої продуктивності Торренса згруповані в вербальну, образотворчу і звукову батареї. Перша позначається як вербальне творче мислення, друга – образне творче мислення, третя – словесно-звукове творче мислення.

Загалом у педагогічній практиці застосовується безліч продуктивних методик розвитку творчого потенціалу, або ж його елементів. Ми розглянемо декілька методик, які найкраще розвивають творчий потенціал та його складові:

- Методика Едварда Де Боно «Шість капелюхів» як методика розвитку креативності;
- Методика О. Дьяченко «Домалюй фігуру»;
- Вальдорфська методика Р. Штайнера;
- Модель Садбері Веллі.

В основі методики Едварда де Боно «Шість капелюхів» лежить ідея паралельного мислення. Паралельне мислення – це конструктивне мислення, при якому різні підходи і точки зору існують «паралельно». Особлива увага спрямована на методи розвитку творчого мислення, які можуть застосовуватись для розвитку творчого потенціалу.

Методика «Домалюй фігуру»¹⁰⁶ О. Дьяченко спрямована на виявлення і розвиток креативності дітей. Для проведення методики потрібно мати аркуш паперу із 6 незакінченими фігурами. Учні потрібно домалювати фігури і проявити свою креативність. Після того як учні закінчать, потрібно звірити отримані малюнки. Якщо фігура повторюється у двох чи більше дітей, то вона не зараховується усім. Чим найбільша кількість оригінальних і нестандартних малюнків, тим більший розвиток уяви і креативності у дитини.

¹⁰⁶ Павленко, В.В, 2017. Розвиток креативності молодших школярів: [монографія] / за ред. проф. О.Є. Антонової. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, с. 95.



Рис. 6. Домалюй фігуру

Вальдорфська методика створена на початку ХХ століття, автором даної методики є австрійський вчений Рудольф Штайнер. Після закінчення війни він відчув потребу у зміні системи освіти, тому він взявся за створення сучасного, на ту епоху, методу навчання. Першу інноваційну школу він відкрив спеціально для робітників «Вальдорф Асторії», компанія яка фінансово підтримала всі витрати для розробки й утримання експериментальної школи. Нині дані школи можна знайти по всьому світу, тільки у Європі можна знайти шістсот таких навчальних закладів. Сьогодні в Україні існує 4 офіційні школи.

У таких навчальних закладах впроваджують європейські принципи виховання й навчання, підтримуються принципи гендерної рівності, що є актуальним у нинішньому світі. Перевага даної методики є не тільки у загальному процесі навчання, але й у тому, що дуже багато уваги приділяється саме творчому розвитку дитини за допомогою залучення її до вивчення творчих предметів таких як: музика, живопис, ліплення, рукоділля, евритмія та інші. Головний принцип даного типу освітнього закладу – це рівність й індивідуальність кожного, що існує в протилежності стандартній системі освіти у пострадянських країнах.

Кредо даної методики – «Всьому настане свій час». Головною думкою є те, що дитина має пізнавати світ природним шляхом, без нав'язування й насильства. Якщо підбивати підсумки по даній методиці, можна зробити висновки, що методи проведення уроків у вальдорфській школі є незвичайними й надзвичайно цікавими, що гарантує зацікавленість дітей у навчальному матеріалі.

Частина предметів направлена на розвиток творчого потенціалу учнів. Тому школярі після завершення даних навчальних закладів прямують у доросле життя з впевненістю у собі, мають гарну дисципліну, є незалежними й відповідальними, з повагою ставляться до екології. Якщо правильно обрати школу, що працює за даною методикою можна мати впевненість в тому, що дитина буде гармонійно розвинутою людиною.

Модель Садбері Веллі – це нестандартна шкільна модель набирає світову популярність через використання методики демократичного навчання. Назва даної моделі походить від експериментальної школи в долині Садбері, що була заснована в 1968 році. Нині у світі вже налічується 60 шкіл, що наслідують дану модель.

Даний тип навчального закладу в основі освітнього процесу має таку ідею: учні повністю відповідають за власну освіту, а навчальний заклад стоїть на принципах демократії. Школярі самостійно вирішують як і коли їм здобування певні знання, але особливість даної програми полягає у тому, що під час добування знань у навчальному процесі відсутня програма якій потрібно слідувати.

Школи засновані на педагогічному переконанні, що діти потребують розвитку творчого потенціалу, уваги, чуйності, ідей, відповідальності, зрілості. Завдяки віковому змішанню дітей, через те що у даних школах відсутній поділ на групи й класи, сприяє розкриттю й розквіту особливих талантів кожного учня. Свобода вибору навчального предмета формує у школярів таку важливу рису як відповідальність. Практикується вільний обмін ідей між членами власно створених груп, існує свобода взаємодії й діалогу, таким чином молодші учні навчаються у старших, а старші у молодших.

Безумовно у школі працюють педагоги й проводяться класичні уроки, але їх учні відвідують за бажанням й вивчають матеріал який їм дійсно цікаво вивчити. Випускники даних шкіл успішно навчаються у вищих навчальних закладах у різноманітних галузях й спеціальностях.

Головним успіхом даної шкільної моделі вважають те, що діти не були позбавлені дитинства. Одним із головних мінусів є те, що по закінченню навчання діти не отримують ніякого документа про освіту, але якщо випускник бажає вступати у коледж чи університет йому достатньо зареєструватись та пройти відповідні тести на знання потрібних для вступу предметів. Головною перевагою даного закладу є те, що діти вчать не для вчителів, батьків, а для себе. Тому що навчальний процес має викликати у дитини насолоду, а не стрес.

Існує неймовірна кількість способів розвитку творчого потенціалу. Навіть є гіпотеза про те, що скільки існує педагогів, стільки існує методів й прийомів навчання. Метод навчання – складне, багатовимірне, багато якісне утворення. У методі навчання знаходять відображення об'єктивні закономірності, цілі, зміст, принципи, форми навчання¹⁰⁷. Розвиток творчого потенціалу та його складових можна реалізувати за допомогою інтерактивних методів навчання. О. Пометун та Л. Пироженко поділяють ці методи на чотири групи:

1. Інтерактивні технології кооперативного навчання.
2. Інтерактивні технології колективно-групового навчання.
3. Технології ситуативного моделювання.
4. Технології опрацювання дискусійних питань¹⁰⁸.

Організація такого навчання передбачає створення життєвих ситуацій, використання рольових ігор та іншого. Отже, зупинимось коротко на характеристиці декількох конкретних методів, форм й прийомів, які на нашу думку допомагають у розвитку дитячого потенціалу молодших школярів.

Метод синектики. Автором методу є американський психолог В. Гордон. Суть методу полягає у створенні групи учасників для пошуку творчого рішення поставленого завдання за допомогою тренування уяви. Творчий процес має характеризуватись перетворенням звичного у незвичне і навпаки. Для того, щоб вирішити нове завдання варто знайти в ній щось знайоме і тоді її легко можна вирішити за допомогою аналогій. Аналогії своєю чергою поділяються на:

1. Пряма аналогія. Вона означає схожість об'єктів різних галузей за певними властивостями або відношеннями. Здебільшого її визначають за такими критеріями:

- аналогія за формою;
- компонентна (структурна) аналогія;
- функціональна аналогія;
- аналогія за кольором;
- аналогія за ситуацією та станом явищ і предметів.

2. Фантастична аналогія. Ця аналогія переносить дію в казку, використовує для розв'язання певного завдання чарівництво, фантастичних і казкових героїв, тобто уявити, як би ви вирішили цю проблему.

3. Емпатійна аналогія. В її основу покладено принцип ототожнення себе з об'єктом, що розглядається. Розв'язуючи завдання, дитина вживається в образ об'єкта, намагається по-своєму пережити його відчуття.

Метод проєктів. В основу методу покладена ідея досягнення результату через самостійну діяльність учнів, яка може виконуватись як індивідуально, так і колективно. Результатами таких проєктів мають бути матеріальні речі (відео, альбом, колаж тощо). Проєкти поділяються на такі типи:

¹⁰⁷ Крилевець, М. П., 2009. Методи і прийоми розвитку інтелектуальних і творчих здібностей учнів початкових класів: методичний посібник. Полтава: ПОППО ім. М. В. Остроградського, с. 25.

¹⁰⁸ Там само. С.28.

- Дослідницький проєкт націлений на «наукову» діяльність.
- Творчий проєкт – учні завчасно домовляються про запланований результат і форму представлення проєкту.
- Ігровий проєкт – учасники беруть на себе певні ролі що відповідають проєкту.
- Інформаційний проєкт спрямований на збирання інформації
- Практично-орієнтований проєкт передбачає складання сценарію діяльності й визначення конкретних функцій кожного учасника

Вправа «На що схоже?»

Для проведення вправи потрібно мати аркуш паперу із надрукованим шаблоном малюнків. Спочатку в учнів потрібно запитати що нагадує їм цей малюнок, після відповіді запропонувати дитині домалювати фігуру так як вона собі це уявляє. Вправа розрахована на розвиток уяви.

Імітаційні ігри – це процедури з виконання певних простих, відомих дій, які відтворюють, імітують будь-які явища навколишньої дійсності. Результатом є швидке прийняття рішень та миттєві реакції. Імітаційні ігри розвивають в учнів уяву, навички критичного мислення, сприяють застосуванню на практиці вмій, стимулюють прояви самостійності, їхні творчі можливості.

Гра «способи використання предметів» Дана гра розвиває творче мислення й формує концентрацію мислення на властивості одного предмету. Задається добре відомий усім предмет. Необхідно назвати якомога більше різних способів його використання. Слід увести заборону на вибір неетичних, варварських способів використання предмета. Переможцем є той, хто вкаже найбільшу кількість функцій даного предмета.

Метод розвитку невербальних креативних умінь (варіативне закінчення малюнку). Розвиває творче мислення, креативність, уяву й уявлення у дітей. Дитині дається аркуш, який поділений на три частини. У кожній намальована однакова фігурка, її слід доповнити так, щоб малюнок який вийшов був зрозумілим. Усі три малюнки мають бути різними. Роботу можна ускладнити, збільшивши кількість початкових фігур.

Творче завдання «Складання цілого зображення з окремих частин». Це завдання має багато варіантів, як легких, так і складних. Основний зміст полягає в конструюванні окремого або цілого сюжетного малюнку на площині з різноманітних частинок. Завдання може проходити у таких варіантах:

1. Складання зображення за уявленням. Учням дається зображення, яке розділене на частинки і вони за уявою мають відтворити його.
2. Складання зображення за зразком. Учням дається два однакових зображення, одне – розділене на частини, інше ціле і тоді пропонується учням скласти його.
3. Складання зображення за зразком, розкреслене на деталі. Дане завдання відрізняється від попереднього тим, що перед учнем кладеться зображення розкреслене на деталі, які є в наборі розрізаних. Тренується процес сприйняття.
4. Складання двох фігур різної величини одночасно. Учні дається два однакові зображення різного масштабу, але однаковими деталями які змішані.

Завдання «Малювання будиночка лісника. Дане завдання розвиває уяву, креативність й творче мислення, а також творчі навички дитини. Складність завдання полягає у самому зрозумінні усних настанов та складанні плану дій. Дитині дають аркуш паперу й кольорові олівці або будь-які інші матеріали для дитячої творчості. Надають їй інструкцію «Намалюй будиночок лісника на лісовій галявині. Дах має бути червоним, сам будинок жовтим, двері сині, біля будиночка лавочка синього кольору, перед хатинкою дві маленькі ялиночки та одна за ним. Далі можеш малювати все що забажаєш». Час виконання завдання не обмежується. Після отримання готового малюнку дитині ставляться питання: «Чи все ти намалював так, як було потрібно? Чому ти так вважаєш? Повтори завдання. Все так намальовано?» Якщо дитина не знаходить помилок самостійно, малюнок аналізується разом з дорослим. Послідовно пригадується, що і як мало б бути намальовано. Подібні завдання

даються дитині систематично, замість будиночка лісника може диктуватись будь-яке сюжетне зображення.

3.3.1. Особливості використання технології «Шість капелюхів мислення»

*«Якщо наша справа – в капелюсі,
Якщо наше тіло – в капелюсі,
Якщо навіть думки – в капелюсі,
Значить, в капелюсі – вся суть!»
Едвард де Боно*

Проблемою розвитку креативного мислення протягом багатьох років займався доктор Кембриджського університету Едвард де Боно.

У праці «Народження нової ідеї» є вимоги до розвитку креативного мислення, сформульовані Е. де Боно¹⁰⁹:

- виділення необхідних і достатніх умов розв'язання завдання;
- розвиток готовності відмовитися від минулого досвіду, отриманого при розв'язанні подібних завдань;
- розвиток здатності бачити багатофункціональні речі;
- розвиток здібності до об'єднання протилежних ідей із різних галузей і використання отриманих асоціацій для розв'язання проблеми;
- розвиток здібності до усвідомлення ідеї, що поляризує в даній галузі знань і звільнення від її впливу.

Е. де Боно зазначав, що «призначення мислення – передати вам бажані цінності, точно так само, як призначення велосипеда – везти нас туди, куди ми хочемо. Велосипед дозволяє їздити швидше і на більш далекі відстані, а мислення – використовувати цінності більш ефективно»¹¹⁰.

Особливий внесок Е. де Боно¹¹¹ полягає в тому, що він продемонстрував креативність як характеристику самоорганізуючої інформаційної системи. Зважаючи на специфіку роботи лівої і правої півкулі, учневі вкрай складно гармонізувати їх спільну діяльність¹¹².

У 1985 році Едвард де Боно написав книгу «Шість капелюхів мислення». Ця книга вважається однією з найбільш значущих його робіт, так як в ній читача знайомлять з ефективними способами групового обговорення і індивідуального мислення. У книзі також досить сильно розбираються ідеї «паралельного мислення» і «критичного мислення». Також у цій книзі вводиться поняття «шість капелюхів мислення», яке компанія «Speedo Researchers» використовувала для створення купальних костюмів, що зробило ідею де Боно вкрай популярною.

Використання в роботі педагога методу Е. де Боно «Шість капелюхів мислення» як засобу організації продуктивної навчальної діяльності дозволяє сконцентруватися на розумінні й осмисленні однієї проблеми, не розсіюючи уваги. Кожен капелюх передбачає відповідний образ і тип мислення.

Вивчаючи проблеми креативного мислення у науковій роботі «Думати по-новому: використання латерального мислення» Едвард де Боно у 1967 році відкрив поняття «латеральне мислення», що означає непрямий та творчий підхід до поставленої проблеми. Воно відрізняється від класичного відмовою від оцінки реалістичності запропонованих рішень проблеми. Увага спрямована на незвичайність варіантів, які допоможуть згодом віднайти ідеальний варіант реального та оригінального рішення.

¹⁰⁹ E. de Bono, 2008. *Kurs myślenia*. Łódź: BBC Active Inteligencja.

¹¹⁰ E. de Bono, 2008. *Kurs myślenia*. Łódź: BBC Active Inteligencja.

¹¹¹ E. de Bono, 1995. *Naucz się myśleć kreatywnie*. Podręcznik twórczego myślenia dla dorosłych i dla dzieci.

Wydawnictwo Prima.

¹¹² E. de Bono, 1995. *Naucz się myśleć kreatywnie*. Podręcznik twórczego myślenia dla dorosłych i dla dzieci. Wydawnictwo Prima.

Метод «Шість капелюхів мислення» Е. де Боно заснований на принципах рольової гри. Одягаючи капелюх певного кольору, учень відіграє певну роль і розглядає проблему з конкретної точки зору. Автоматичне мислення учня перетворюється в зосереджене (свідоме)¹¹³.

У науковій праці «Шість капелюхів мислення» Е. де Боно пояснює відмінності між реагуючим і свідомим мисленням¹¹⁴: «Коли ви керуєте машиною, вам доводиться вибирати дорогу, дотримуватися заданого напрямку й стежити за рухом іншого транспорту. Ви здійснюєте дуже багато швидких дій, зумовлених минулим або майбутнім часом. Ви стежите за сигналами і реагуєте на них. Це реагуюче (реактивне) мислення. Буденне мислення дуже нагадує керування автомобілем: ви читаєте дорожні знаки і приймаєте рішення. Але ви не складаєте карти. Інший тип мислення ви використовуєте для складання карти: ви вивчаєте предмет і складаєте план. Це вимагає об'єктивного і нейтрального ставлення. Щоб скласти план, потрібно дивитися ширше. Ця дія значною мірою відрізняється від простого реагування на дорожні знаки у міру їх появи».

Метод «Шість капелюхів мислення» – це спосіб подолання таких труднощів, як: зайві емоції, безпорадність у вирішенні навчальних завдань, плутанина серед вибору позиції й аргументації власного погляду бачення ситуації. «Шість капелюхів мислення» ділиться на 6 методів, кожен капелюх представлений певним кольором¹¹⁵.

В основі цього методу лежить ідея паралельного мислення. Традиційне мислення ґрунтується на полеміці, дискусії та зіткненні думок. Однак при такому підході часто виграє не найкраще рішення, а те, яке більш успішно реалізувалося в дискусії. Паралельне мислення – це мислення конструктивне, при якому різні погляди і підходи не конфліктують, а співіснують.

Цей метод універсальний, він дозволяє генерувати нові ідеї, вільні від шаблонів мислення.

Білий капелюх: акцентує увагу на інформації і фактах, організовує роботу учня тільки на сприйняття конкретних елементів без емоційної реакції.

Ключові питання: Яка інформація є? Яка інформація необхідна? Як і де отримати відсутню інформацію?

Ключові моменти: оцінити доречність і точність інформації; відокремити факти від припущень; визначити дії, необхідні для усунення прогалин; дізнатися про настрої та емоції.

Червоний капелюх: почуття та інтуїція. Учні мають можливість сказати про свої почуття і здогади щодо розв'язуваної проблеми, не вдаючись у пояснення. Червоний капелюх дозволяє учню побачити подію, явище, проблему в яскравих емоційних фарбах. Тим самим створюються умови для фіксації емоцій, завдяки чому вони більше не будуть заважати роботі.

Чорний капелюх: критика. Дозволяє дати волю критичним оцінкам, побоюванням, захищає від нерозважливих і непродуманих дій, вказує на можливі ризики і підводні камені. Чорний капелюх допомагає учню побачити всі негативні сторони події, явища, проблеми, він дозволяє оцінити ризики. Мислення учня в такому капелюсі ґрунтується на логіці відповідності та невідповідності (критичний і об'єктивний аналіз).

Ключові питання: Чи правда це? Спрацює це? У чому недоліки? Що тут неправильно?

Жовтий капелюх: логічний позитив. Капелюх спрямовує учня на пошук позитивних моментів і достоїнств, а також переваг розглянутої ідеї. Жовтий капелюх допомагає розкрити ресурси, позитивні сторони ситуації; побачити «плюси» ситуації, явища, проблеми.

Ключові питання: Чому це варто зробити? Які переваги? Чому це можна зробити? Чому це спрацює?

¹¹³ E. de Bono, 1994. *Naucz swoje dziecko myśleć. Nieodzowny podręcznik dla wszy-stkich rodziców*. Wydawnictwo Prima.

¹¹⁴ E. de Bono, 1995. *Naucz się myśleć kreatywnie. Podręcznik twórczego myślenia dla dorosłych i dla dzieci*. Wydawnictwo Prima.

¹¹⁵ Павленко, В. В. (2024). Теорія і практика розвитку креативності школярів у системі загальної середньої освіти Польщі (дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01). Житомир.

Зелений капелюх: креативність. Перебуваючи під зеленим капелюхом, учень придумує нові ідеї, модифікує вже існуючі, шукає альтернативи, досліджує можливості. Зелений капелюх актуалізує креативне мислення людини і дозволяє здійснювати нестандартний підхід до вирішення завдання, шукати нові способи і прийоми.

Ключові питання: Які альтернативи?

Синій капелюх: управління процесом, рефлексія. Синій капелюх допомагає учневі знаходити сенс у тому, що він робить, продуктивно управляти процесом мислення, узагальнювати накопичений досвід, вписувати проблему в контекст глобальних подій в економіці, політиці, культурі; філософськи осмислювати події та явища, розуміючи, що одна проблема є проявом загальних механізмів і сил, що діють у Всесвіті. Під синім капелюхом складають програму, роблять висновки.

Ключові питання: Чого ми досягли? Що потрібно зробити далі?

Для кращого запам'ятовування кольорів капелюхів: Червоне і біле (кров на снігу); чорне і жовте (соняшник); синє і зелене (небо над травою)¹¹⁶.

Отже, використання методу Е. де Боно сприяє реалізації особистісно-орієнтованого підходу в організації освітнього процесу, в якому учень виступає повноправним партнером в атмосфері співробітництва. Створюється творча атмосфера і сприятливий психологічний клімат, зникає скутість і стриманість у рішеннях учня, з'являється почуття впевненості.

«Шість капелюхів мислення» – це факт, що мозок має можливість мислити у різних напрямках, тобто на шести кольорах – чорний, білий, червоний, жовтий, зелений та синій. Кожен з них відповідають кожен з аспектів поставленої проблеми. Вони не є повністю природними способами мислення та до того ж даний метод може працювати не для кожного, наприклад, через різницю стимулів. Ці капелюхи вказують на складності та шляхи розв'язання питання.

Кожен з кольорів має індивідуальні властивості:

- *блакитний*: керування – предмет обговорення; мета; загальна картина ситуації;
- *білий*: інформація – обробка фактів;
- *червоний*: емоції – інтуїтивна чи інстинктивна реакція на предмет обговорення;
- *чорний*: проникливість – застосування логіки, щоб віднайти слабку сторону; реалії без прикрас;
- *жовтий*: оптимізм – використання логіки для пошуку переваг та гармонії;
- *зелений*: творчість – провокативні та експериментальні судження; цілковита творчість, відсутність шаблонів.

Після визначення учасників дослідження з кольорами «капелюхів» потрібно встановити чіткий план послідовності роботи кольорів та майбутньої передачі наступним досліджуваним. Тактика складається індивідуально до особливостей групи, з якою проводиться методика. Успіх методики залежить від зосередженості усіх учасників на конкретній задачі.

Зазвичай дослідження починають з *білого капелюха* (він займається збором фактів про предмет дослідження). У цей час майже усі капелюхи виконують свої вище зазначені функції окрім червоного, щоб виділити для нього лише 30 секунд на чисто інстинктивну реакцію.

Почати можна і з *блакитного капелюха*, якого на себе «надягає» кожен з учасників, для обговорення теми та мети зустрічі. А потім усі переходять до *червоного* кольору, щоб розповісти про емоційне ставлення кожного до попереднього обговорення. Далі досліджувані переходять до *жовтого*, й пізніше до *зеленого* капелюхів, розглядають усі позитивні сторони та шукають найправильніший для розв'язання проблеми. Після них вступає у силу *білий* капелюх для обробки отриманої інформації, та *чорний* капелюх для виділення усіх вад попередніх варіантів і пошуку доречних та влучних ідей.

Даний метод дозволяє команді більш здружитися та порозумітися між собою. Вчить

¹¹⁶ Павленко, В. В. (2024). Теорія і практика розвитку креативності школярів у системі загальної середньої освіти Польщі (дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01). Житомир.

дивитися на речі критично та перебирати більшість можливих варіантів. Допомагає знайти найефективніші ідеї та розв'язання.

У будь-якому випадку під час спільної мисленевої діяльності іноді вступає в силу природна схильність до «спагетті-мислення» – це процес, у якому одна людина шукає переваги, а інша зважає лише на сухі факти (хороші чи погані). Методика з капелюхами попереджає такі явлення, бо усі учасники процесу мислять лише у одному напрямку. Ключову роль грає лише *блакитний* капелюх, який наглядає та підказує, щоб забезпечити оперативне просування прогресу. Тобто метод капелюхів допомагає краще проєктувати завдяки базуванню на систему творення, протилежну змагальницькій конфронтаційній системі мислення, у якій зазвичай є місце протилежній думці.

Працюючи над методом «Шість капелюхів мислення» Едвард де Боно взяв за основу притчу Про старого майстра. У ній йдеться про чоловіка, що мав з багатств лише кольоровий фетр. З того фетру майстер робив надзвичайні капелюхи й помітив, що кожний з клієнтів набуває певного настрою, відповідно до кольору капелюха. Хтось виходив з його майстерні піднесеним та щасливим, а хтось був переповнений натхненням та ідеями. Та усім було цікаво у чому секрет таких капелюхів.

З часом майстер покинув цей світ. І залишив він по собі, обрізки фетру, пізнаваність, майстерню та шість різнокольорових капелюхів (білий, чорний, червоний, жовтий, зелений і синій) для своїх шістьох синів. Вони були дуже вишуканими та гарними. Спочатку сини чекали на заможного замовника, але він так і не з'явився. Тоді до них прийшло рішення поділити капелюхи між собою. Кожний вибрав того, який припав йому до душі найбільше.

Пройшовши чималий життєвий шлях, сини зібралися в майстерні батька та поділилися кожний своєю історією з братами. Вони були здивовані з того, як капелюхи вплинули на їхню долю. Володар *білого* капелюха став поважним, чітким, послідовним і спокійним. У власника *чорного* капелюха теж все пішло вгору через здатність бачити погані риси людей. Він став гостроязиковим та в'їдливим. Третій же син був невинним оптимістом завдяки *жовтому* капелюху. Чоловік радів сонцю, небу та людям, що були навколо нього. Слухаючи ці надзвичайні історії один з них постійно то вражено підводився, то розпачливо махав руками, то нервово лишав свій *червоний* капелюх. Усі помітили, яким надзвичайно емоційним він став. Четвертий син був геніальним актором, що між за просто зіграти будь-яку роль.

Потім хазяїн *зеленого* капелюха спокійно розповів братам про те, як став відомим художником, музикантом та поетом, як зустрічався з керівником могутньої країни, як подорожував світом і як давав інтерв'ю популярному журналістові. Юнак мав багато талантів і робив усе нетрадиційно. Останній же зняв свій капелюх та глянув на світ люблячими та розумними очима. Він став учителем.

Тоді брати зрозуміли, який скарб залишив їм батько. Вони зняли свої капелюхи та передали іншим, щоб той ввібрав у себе й інші риси та сповнив майбутній потенціал до максимуму.

З тих пір практика шести капелюхів тільки набуває все більшої популярності серед тих, хто прагне досягти нових можливостей для особистісного розвитку.

Розповідаючи про свій метод Едвард де Боно відзначав, що найкращі рішення народжуються завдяки полеміці, а в ній зазвичай перемагає та думка, яка найуспішніше відстоюється, а не та, що максимально враховує інтереси колективу або можливі плюси. Спираючись на це спостереження автор запропонував новий підхід – паралельне мислення і шість капелюхів як метод його досягнення. Суть полягає в тому, що проблему потрібно обговорювати не в протистоянні аргументів та ідей, а в їх єдності. Тобто вибір кращого не шляхом зіткнення ідей з метою, а їх паралельне мирне співіснування, при якому вони оцінюються послідовно, незалежно один від одного.

Роботу методу можна уявити як живописний малюнок, у якому художник використовує усю гамму кольорів. Так і тут повне бачення ситуації приходить після примірки кожного з

шести капелюхів.

Надягнувши білий капелюх досліджуваний зосереджується на наявних у розпорядженні даних. Намагається зрозуміти, якої інформації бракує, де її знайти, як використовувати вже відомі факти і висновки для вирішення проблеми.

Білий капелюх – це ретроспективний метод пізнання, який використовують, щоб виявити причинно-наслідкові зв'язки і закономірності в розвитку явищ.

Його слід надягати, коли потрібно закласти основу дискусії, надавши довідкову інформацію. Також це можливо і в кінці обговорення, щоб підтвердити відповідність пропозицій до раніше наданої інформації. Або для пошуку альтернатив, коли пропозиції суперечать уже наявній інформації.

Білий колір вказує на нейтральність. У ньому потрібно бути об'єктивним і дотримуватися «голих» фактів, наприклад, статистичних даних.

При примірці червоного капелюха людина вмикає інтуїцію та почуття, дослухається до них. Здогадки і відчуття найважливіші, оскільки дозволяють судити про емоційне тло у ставленні до проблеми через людські почуття. При колективному обговоренні важливо зрозуміти думку інших людей, що спонукало їх до такого рішення. Для цього потрібно бути відвертим та чесним, не приховувати справжніх почуттів і переживань.

Інтуїція ґрунтується на досвіді, тому навіть слова «Я відчуваю, що це ризиковано» можуть виявитися корисними. Але інтуїція не завжди точна, ставитися до неї потрібно з обережністю.

Обговорення в червоному капелюсі – це участь кожного члена групи. Жодних пропусків і поблажок. Усі повинні уважно прислухатися до кожного, щоб людина відчула важливість своїх почуттів. Будь-які емоції не повинні сприйматися поблажливо або засуджуватися. У червоному капелюсі все має право чесно висловлювати своє ставлення до теми.

У чорному капелюсі прийдеться стати песимістом, але зі здоровою критикою. Оцінюються майбутні ризики та основні недоліки, складні й непередбачені ситуації, на них зосереджена уся увага. Зазвичай цей капелюх пропонується приміряти оптимістам, адже часто саме такі люди схильні недооцінювати передбачувані труднощі.

Чорний капелюх має на увазі передбачливість. Він захищає нас від помилок, які суперечать інтересам (наприклад, від прийняття незаконних, небезпечних або невігідних рішень). Допоможе знайти елементи політики, стратегії, етики та ін., які суперечать один одному. Але не дайте йому зробити вас надмірно обережним.

Жовтий капелюх є протилежністю минулого, його складніше освоїти, оскільки людський розум схильний застерігати нас від небезпеки. Він випромінює оптимізм та позитивний погляд на речі. Виділяє сильні сторони і переваги кожного рішення. Особливо це важливо, якщо всі варіанти здаються досить похмурими. Для цього потрібно навчитися шукати і в непривабливій ідеї свою цінність.

Позитив жовтого капелюха повинен бути логічно обґрунтованим. Прагнення знайти цінність не означає, що потрібно обманювати себе. Він дозволяє висловити свої бачення і мрії, але реальність повинна переважати над фантазією.

Власник зеленого капелюху відповідає за творчий підхід, пошук неординарних рішень та поглядів для вирішення проблеми. Він не оцінює запропоновані раніше рішення, а тільки шукає найкращі будь-які доступні шляхи до остаточного результату (ментальні карти, фокальні об'єкти, асоціації та інші інструменти активізації творчого мислення).

Його використовують і для подолання труднощів, що виникають при обговоренні чорного капелюха. Можливо, чорний допоможе виявити основні небезпеки в новій стратегії, але зелений капелюх дозволить творчим шляхом уникнути небезпек або придумати абсолютно нові ідеї.

Потрібно пам'ятати, що творчість не є прерогативою одного в команді. Кожен може надіти зелений капелюх і проявити себе. Для цього потрібно правильно управляти

очікуваннями від своєї групи. Люди добре роблять те, що від них очікують. При правильних умовах, надівши зелений капелюх, все (навіть ті, хто ніколи не вважав себе креативним) почнуть проявляти творчу активність. У міру зростання впевненості буде рости і кількість творчих ідей.

Нарешті синій капелюх розроблює на основі раніше здобутої інформації найефективніше рішення для даної ситуації. Зазвичай це керівник, що ставить цілі на початку та підводить підсумки в кінці. Він керує всім процесом – дає слово кожному, стежить за дотриманням тематики.

У ньому продумується, які капелюхи знадобляться в ході вирішення проблем. Можливо, дискусія зажадає більше червоних і зелених капелюхів або чорних і білих. У будь-якому випадку, це визначається людиною у синьому капелюсі.

Цей капелюх носить координатор, голова або керівник обговорення. Це постійна роль, і лідер групи не повинен знімати капелюха в ході дискусії. При деяких обставинах, коли кожен одягає синій капелюх, пропозиції може внести будь-який бажаючий.

У ході обговорення синій капелюх допомагає підтримувати дисципліну в групі, повідомляє, коли пора міняти капелюхи, і стежить за тим, щоб кожна людина наділа відповідний. У кінці синій капелюх просить озвучити підсумки (висновки, рішення або ін.).

Синій капелюх також позначає подальші дії, які необхідно зробити після дискусії: наступні етапи в проєкті або теми для майбутніх зборів.

Едвард де Боно не залишив без уваги і *переваги* методу «Шість капелюхів мислення». Ось деякі з них:

– зазвичай розумова праця лише пригнічує, а даний метод спроможний захопити навіть грайливу дитину;

– метафора кольорових капелюхів добре запам'ятовується. Їй легко навчитися та просто застосувати;

– метод можна використовувати у різних вікових категоріях;

– час плідної, сконцентрованої, конструктивної та плідної роботи;

– уникнення плутанки через зосередження на одному типі мислення усією командою в один відрізок часу;

– виділення особливої уваги до усіх компонентів роботи – емоції, факти, деструктивні фактори.

За результатами деяких досліджень проходить думка про те, що в різних проявах функціонування мозку (критика, емоції, творчість) його біохімічний баланс розрізняється. Вона підтверджує, що метод шести капелюхів вкрай необхідний. Дану методику навіть можна застосовувати й самостійно для розв'язання будь-яких сумнівних питань.

Також психолог виділив переваги кожного з капелюхів:

1. Перша асоціація з *білим капелюхом* – чистий папір, тобто чиста інформація без зайвих барв. Він потрібен для спрямування уваги на наявну чи відсутню інформацію. Ми оперуємо такими питаннями: «якою інформацією ми володіємо?», «чого не вистачає?», «де знайти потрібну інформацію?».

2. Перша асоціація з *жовтим кольором* – сонце й оптимізм. Саме під цим капелюхом ми звертаємо увагу на усі переваги пропозиції: «які переваги?», «як їх знайти?», «яка вигода?», «де знайти переваги?», «яка цінність?».

3. У житті *чорний капелюх* використовується найчастіше. Відомо, що чорний – колір обережності та нагадує мантію судді. Він підштовхує вчинити щось необачне, говорить про ризики та що може піти не так.

4. *Червоний* же капелюх йде по лінії вогню та тепла. Має чіткий зв'язок з почуттями, інтуїцією й емоціями. Людині підсвідомо щось подобається або навпаки. При використанні червоного кольору є можливість розповісти про свої почуття й інтуїцію без лишніх слів.

5. *Зелений капелюх* – це енергія, творчість та життя. З ними виносяться пропозиції щодо нових ідей та альтернатив. Йде мова про модифікацію й варіанти існуючих ідей, підбір

можливостей.

6. При використанні синього капелюха розглядається сам процес мислення: «я поведися далі?», «що вже досягнуто?». Він використовується на початку методики для чіткого поставлення ціле та в кінці обговорення, щоб налагодити послідовність застосування капелюхів і підведення підсумків¹¹⁷.

Кожному капелюху притаманний особистий колір, що вирізняє його серед інших і надає йому характерні тільки йому риси – різниця кольорів робить кожен капелюх по-своєму унікальним, вказує на особливу роль, тип мислення і діяльності.

Капелюхи легко «надіти» та «зняти» – це важливо у ситуаціях, коли людина хоче застосувати всі можливості свого мислення, допомагає отримати певний стан свідомості, щоб мати можливість зосередитися на певних завданнях.

Також капелюхи дають план застосування паралельного мислення і уникнення суперечок, найшвидше та ефективніше прийти до згоди усіх сторін.

Перевага саме капелюхів у тому, що людина підсвідомо "надягає" певний сценарій, за яким рухається її мислення. Тобто, надягаючи чорний капелюх, досліджуваний буде думати лише про мінуси, які він зміг знайти у даній ситуації.

Метод дозволяє розвивати уяву та різностороннє мислення, швидко проаналізувати ситуацію, знайти переваги та недоліки, розробити ефективний план дій та зробити влучні висновки.

Метод «Шість капелюхів мислення» Едварда де Боно тісно пов'язана з креативним мисленням, що надзвичайно важливо під час творчого процесу. Вона допомагає дитині розкрити якомога ширше свій творчий потенціал та доводить, що для цього дитині зовсім не обов'язково мати талант для освоєння нових знань умінь та навичок.

Учні після проведення даного методу зможуть: правильно формулювати власні думки; швидко знаходити нові ідеї для творчості; чітко формулювати мету; самостійно використовувати дану методику для подолання життєвих проблем; розвинути уяву; дивитися на ситуацію з різних точок зору; шукати різні підходи до явищ та проблем; звільнитися від логічного мислення; використовувати інтуїцію; генерувати нові підходи та творчі ідеї; оцінювати доречність та точність інформації.

Застосовуючи шість типів мислення у процесі вирішення завдань можна легко подолати три головні проблеми:

1. **Зайві емоції**: оцінюючи ситуацію з різних сторін, ми приймаємо найкраще рішення, комплексно проаналізувавши проблему у шести незалежних площинах.

2. **Розгубленість**: багаторівневі завдання можуть викликати почуття невпевненості. Паралельне мислення підходить до всього систематично, проаналізувавши факти та оцінивши плюси та мінуси.

3. **Непослідовність**: метод дозволяє структурувати інформацію за окремими ознаками і при цьому залишає місце для проявів творчості¹¹⁸.

Розглянемо як застосовується метод «Шість капелюхів мислення» на уроках мистецтва.

Для початку учні розподіляють поміж собою шість капелюхів: білий, чорний, жовтий, червоний, зелений і синій.

Власник *білого капелюшка* розповідає :

Тема уроку: Сучасні техніки образотворчого мистецтва: малювання серветками.

Мета: навчитися створювати художні композиції за допомогою паперових серветок.

Матеріали: листок А 4, простий олівець, гуаш, мастихін, палітра, пензлики, паперові серветки.

Етапи роботи: спочатку за допомогою мастихіну потрібно накласти потрібні кольори фарби на палітру та перемішати їх для отримання різноманіття відтінків. Зробити попередній

¹¹⁷ Власова І.О. "Шість капелюхів мислення – креативний метод створення ідей". URL: <http://viakiev.blogspot.com/2016/01/blog-post.html>

¹¹⁸ Шість капелюхів мислення. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Шість_Капелюхів_Мислення

підмальовок простим олівцем на лиску. Зім'яти паперову серветку та нанести на неї її у фарбу потрібного кольору. Хаотичними рухами нанести фарбу. Милуватися роботою.

Другий учень надягає *чорний капелюх* та розповідає про проблематику техніки:

- обмеження в матеріалах та техніках;
- незручність роботи з серветками.

Третій стає власником *жовтого капелюха* для опису позитивних сторін:

- техніка спрямована на розвиток уяви;
- можливість відтворити якнайбільше варіантів.

Дитина у *червоному капелюсі* розповідає свої перші враження:

- першим було здивування щодо незвичайності завдання;
- захоплення ідеєю;
- зацікавлення;

Зелений капелюшок розповідає про свої творчі ідеї:

- малюнок морозива;
- сучасні ігрові персонажі.

Нарешті *синій* аналізує роботу та підводить підсумки:

- усі учасники справилися на відмінно;
- було намальовано 5 надзвичайних робіт;
- учні дізналися як формулювати тему та мету уроку, шукати позитивні та негативні

сторони, аналізувати, творити.

- навчилися створювати композиції за допомогою фарби та серветок.

Метод шести капелюхів призначений для розв'язання двох основних завдань. Перше – надати можливість віднайти закономірність у мисленні. Не змішувати все в одну групу, а дати вихід емоціям, шукати логічні обґрунтування, спиратися на факти та випускати фантазію, – людина знаходить можливість присвятити себе кожному з цих занять без побоювання переплутати одне з іншим.

У мистецтві це допомагає розкрити для митця найширшу палітру рішень щодо кольорової гами, яка пов'язана з його емоціями, або ж самою ідеєю. Зникає необхідність використовувати лише логічне пояснення, оскільки завжди можна показати свої переживання на холсті. При цьому не обтяжувати себе пошуками причини народження своїх почуттів: цим пізніше стане займатися мислення в чорному капелюсі.

Друге – це удосконалення процесу творчості. Якщо в ході дискусії один з присутніх наполегливо намагається все поставити під сумнів, його можна попросити зняти чорний капелюх. Прохання допоможе йому усвідомити наявність в його поведінці прихованого негативізму. Таку людину можна попросити приміряти жовтий капелюх, що має на увазі вимога поставитися до даного питання без упередженості і упереджень.

Метод шести капелюхів пропонує спосіб обміну думками, вільний від агресивної наполегливості, властивої спору. Вона не порушує характерних особливостей людини, цілісності його «Я». Сприймається як гра, дає нам можливість довільно звертатися до того чи іншого конкретного типу мислення, найбільш розумного в даній ситуації. Капелюхи при цьому відіграють роль короткого керівництва до дії¹¹⁹.

Найчастіше в ході дискусії ми використовуємо тільки один або два капелюхи – незалежно від того, одягаємо їх ми самі або просимо про це свого співрозмовника. Спочатку подібна зміна ролей, безумовно, здається нам незручною і навіть награною, але згодом все буде відбуватися абсолютно природно, і головне – це піде на користь загальній справі. При цьому цілком очевидно, що пропонувані метод зуміє принести найбільшу користь тільки в тому випадку, якщо люди одного кола спілкування дотримуватимуться правил гри. Це

¹¹⁹ Павленко, В.В., 2016. Метод Едварда де Боно "Шість капелюхів мислення" як засіб розвитку креативного мислення у школярів. *Сучасні тенденції і пріоритети компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти* : збірник науково-методичних праць / за заг. редакцією В.Є. Литнєва, Н.Є. Колесник, Т.В. Завязун. Житомир: "Полісся", Ч.1. С. 73-78.

особливо важливо для тих, кому доводиться часто брати участь в обговоренні нагальних питань. Але ще більш високих результатів ми зуміємо досягти, коли властиві концепції шести думки-капелюхів поняття і вирази стануть складовою частиною нашої мови.

Визначимо правила виконання вправи Six Thinking Hats

1. Білий капелюх – група ознайомлюється з технологією «Шести капелюхів мислення». Визначення завдань.

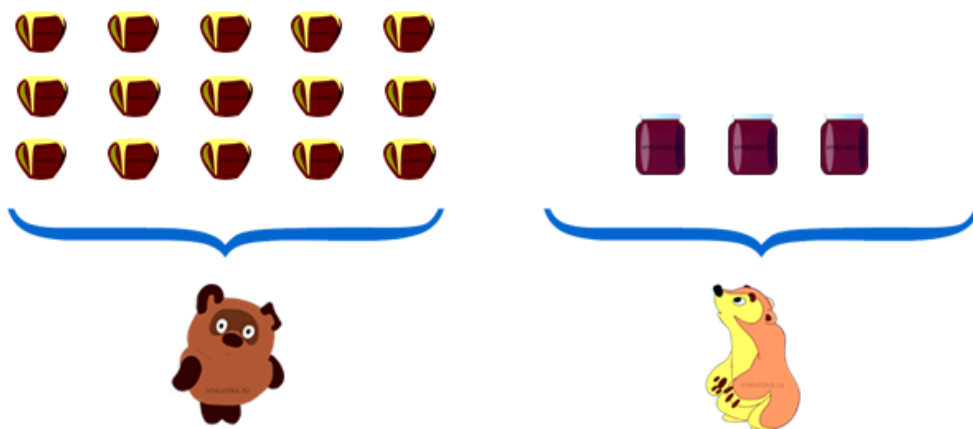
2. Всі учасники одягають капелюхи по черзі і виконують завдання.

3. Послідовність застосування капелюхів може бути різною. Це залежить від конкретної ситуації.

4. Останнім одягають синій капелюх і підводять підсумок виконаного завдання.

Розглянемо приклад методу шести капелюхів у розв'язанні задач.

Тема: «У скільки разів більше чи менше?»



У скільки разів більше горщиків з медом у Пуха? У 2 рази. У 4 рази. У 5 разів. У 12 разів.

Розв'язок задачі:

Одягаємо *білий капелюх* та збираємо інформацію, яка у нас є. А є горщики з медом у Пуха. Необхідно визначити у скільки разів горщиків із медом більше, ніж банок із варенням. Як це зробити?



Одягаємо *чорний капелюх*. Учні розглядають які є недоліки та проблеми у розв'язанні задачі.



Одягаємо *червоний капелюх*. Учні висловлюють свої емоції, припущення з цього питання, чи є у вас пропозиції, як вирішити завдання, що необхідно зробити.



Одягаємо *жовтий капелюх*. Ми бачимо, що у Пуха більше горщиків, ніж у Барсука. Давайте порахуємо скільки горщиків з медом та банок з варенням. Яким правилом можна скористатися, щоб дізнатися у скільки разів горщиків з медом більше, ніж банок з варенням?

Одягаємо *зелений капелюх*. Ми визначили, що горщиків 5 рядів по 3 = 15 і банок 1 ряд по 3 = 3. $15 > 3$ скористаємося правилом: Поділимо більше на менше отримаємо 5. У 5 разів.



Одягаємо *синій капелюх*. Підб'ємо підсумок: використавши ПРАВИЛО ми з'ясували, що горщиків з медом у 5 разів більше ніж банок з варенням. А банок із варенням у 5 разів менше, ніж горщиків із медом.

ПРАВИЛО: Щоб дізнатися, у скільки разів одне число більше або

менше іншого, потрібно більше число розділити на менше.

Отже, метод «Шість капелюхів мислення» спрямований на реалізацію наступних цілей: організація мислення, робота з інформацією, розвиток креативного мислення, звернення до інтуїтивної сфери, генерація креативних ідей, розвиток логічних умінь і навичок¹²⁰.

3.3.2. Теоретичні основи «Scamper» методики креативності

Креативність стає все актуальнішою не лише для працівників творчих професій, але і для вчителів, адже, щоб забезпечити, на сьогодні, якісне навчання, необхідні креативні технології, форми, методи, прийоми та засоби. Саме тому вчителі зацікавлені розвивати свій власний креативний потенціал, формувати креативне освітнє середовище, а також створювати ефективні креативні команди, які будуть здатні нестандартно, творчо мислити, генерувати нові ідеї. З цією метою вчителям варто застосовувати технології розвитку креативності.

Розвиток креативності стоїть на рівні з провідними тенденціями:

- з грамотністю у цифровій системі;
- адаптуванням до нових умов праці та ін.

Система освіти, орієнтуючись на креативність як ключовий фактор розвитку особистості, здійснює підготовку фахівців до невизначеного й складного типу діяльності, який передбачає використання креативності поряд з аналітичними здібностями. Перед освітою постає завдання, сутність якого – створення педагогічних умов, які б мотивували учнів до генерування й реалізації креативних ідей¹²¹.

Б. Еберле використав ключові запитання А. Осборна та упорядкував їх в акронім SCAMPER – це список запитань, який скеровує рух думок у потрібний напрямок.

SCAMPER (англ. Substitute Combine Adapt Modify Put Eliminate Reverse) – технологія креативності, автором якої є Боб Еберле (1997 рік). Технологія SCAMPER використовується для створення нових продуктів. Техніка полягає в тому, щоб послідовно відповісти на запитання про модифікацію задачі, що розглядається. Тим самим вивчаються різні її аспекти, в тому числі й ті, що наразі мало використовуються і мають в собі потенціал для розвитку або покращення.

СКАМПЕР – це схема постановки запитань, які стимулюють виникнення нових ідей.

SCAMPER – постановка запитань

S–Substitute (замінити);

C–Combine (комбінувати);

A–Adapt (адаптувати);

M–Modify/Magnify (модифікувати);

P–Put to other uses (застосувати для чогось іншого, в іншій галузі);

E–Eliminate (усунути або звести до мінімуму);

R–Rearrange/Reverse (переставити, перевернути, змінити порядок).

Технологія SCAMPER створена з метою допомогти учням усвідомити значущість навчального матеріалу, інтегруючи знання різних галузей в розвивальному середовищі.

Приклади запитань:

- Що ми можемо замінити? (інгредієнти, матеріал, процеси, місце, підхід тощо)
- Що і як можна поєднати?
- Як можна адаптувати старий досвід до нової проблеми?

¹²⁰ Павленко, В. В. (2024). Теорія і практика розвитку креативності школярів у системі загальної середньої освіти Польщі (дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01). Житомир.

¹²¹ Павленко В. В. *Розвиток креативності молодших школярів*: монографія / за ред. О. Є. Антонової. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2017. 158 с.

- Що можна змінити? (колір, час, значення, форму)
- Чи можливо збільшити (розмір, висоту, довжину), перебільшити?
- Чи можливо зменшити?
- Знайти інше використання?
- Що можна скасувати?
- Чи можливо переставити місцями? Помінятися ролями? Стати протилежністю?

Технологія полягає в тому, щоб послідовно відповісти на питання про модифікацію задачі, що розглядається. Тим самим вивчаються різні її аспекти, в тому числі і ті, що наразі мало використовуються і мають в собі потенціал для розвитку.

Сьогодні практичною метою навчання учнів є формування комунікативної компетенції, тобто здатності сприймати ситуації. Навчальна програма ставить досить високі вимоги щодо компетентностей учнів. Оскільки школярі мають демонструвати зразки ефективної мистецької комунікації, необхідно створити сприятливі умови для максимальної активізації мовленнєвої практики та ін.

Для досягнення цієї мети пропонується широко використовувати спонтанні бесіди, рольові ігри, роботу в парах та малих групах тощо. Завдання та вправи мають залучати учнів до застосування мистецтва в умовах, наближених до природного спілкування, тобто потрібно забезпечувати різнобічність інформованості учасників щодо теми розмови або ставити перед учнями проблеми¹²².

Згідно з даними новітніх наукових педагогічних досліджень, необхідно активно залучати учнів до процесу навчання, зосереджуючись на завданнях, які потребують для їх виконання здійснення активних практичних дій. Це вимагає від учнів гнучкого оперування змістом, теорією, яку вони мають на меті засвоїти. Учням, яким викладають зміст креативно, засвоюють його успішно. Разом з цим, вони навчаються стратегіям як бачити проблему, правильно визначити її, знаходити вихід з проблемних ситуацій в навчальному заході та поза ним.

У природних комунікативних ситуаціях людина більше зіштовхується з полілогічною формою спілкування: спілкування з членами родини, однокласниками, друзями, у клубах за інтересами тощо.

Одними з інноваційних технологій сьогодення є технології креативного мислення. Це система технологій, яка створена з метою допомогти учням усвідомити значущість академічного матеріалу, інтегруючи знання різних галузей в освітньому середовищі. Технології креативного мислення є ефективними для формування компетентностей завдяки наступним перевагам:

- застосування креативних технологій створює доброзичливу, сприятливу атмосферу на заняттях, терпиме відношення до інших думок, зростання самооцінки;
- забезпечує навчальний процес природними умовами для розвитку компетентностей (перед учасниками навчального процесу ставиться мета, яку вони досягають різними способами);
- процес навчання є більш мотивованим тому, що спонукає учнів до особистісного розвитку, розширює горизонти бачення проблеми та її розв'язання.

Також навички креативного мислення є значущими в сучасному суспільстві, саме творчо обдаровані особистості змогли внести значний внесок у розвиток суспільства, подарували людству винаходи та бачили вихід із кризових ситуацій. Людина сьогодення – це творча людина, з нестандартним, конструктивним мисленням, яка не боїться діяти і перебудовувати світ навколо себе на краще.

Технологія SCAMPER складається з набору запитань, які стимулюють генерацію нових ідей. Основна ідея методу – все нове є модифікацією того, що вже існує.

¹²² Павленко В. В. Проблемні ситуації: поняття і типи. *Нові технології навчання: Збірник наукових праць*. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Київ, 2014. Вип. 83. С. 196-202.

Документування оцінених ідей є важливим етапом представлення та оформлення результатів креативних процесів для учнів. Це дає змогу розставити однозначні пріоритети та вибрати найкращі ідеї. Рекомендовано створювати паспорт кожної ідеї, в якому вказувати короткий опис ідеї, корисність і позитивні позиції, ризики і негативні аспекти, основні висновки щодо аналізу, додатки до ідей (рисунок, фото, моделі) тощо.

Таблиця 3

Використання методики передбачає такі модифікації

Скорочення	Модифікація	Значення
S	Substitute	Замінити щось, наприклад, компоненти, матеріали, людей
C	Combine	Комбінувати, наприклад, з іншими функціями, приладами
A	Adapt	Додати щось, наприклад, нові елементи, функції
M	Modify	Модифікувати, наприклад, змінити розмір, форму, колір або інший атрибут
P	Put	Застосувати для чогось іншого, в іншій галузі
E	Eliminate	Видалити частини, спростити до головного
R	Reverse	Поміняти місцями, перевернути, знайти застосування у чомусь протилежному

Таблиця 4

Порівняння критичного та креативного мислення

Критичне мислення	Креативне мислення
аналітичне	генеративне
конвергентне	дивергентне
вертикальне (логічне, прямолінійне)	латеральне (нестандартне, нелінійне)
ймовірність	можливість
сфокусоване	розсіяне
об'єктивне	суб'єктивне
лівостороннє	правостороннє
вербальне	візуальне
лінійне	асоціативне
міркування	новизна
«Так, але»	«Так, і»

Технологія SCAMPER заснована на спостереженні – все нове є модифікація вже існуючого.

Використання методу¹²³

- Поставити завдання: визначити проблему, яка потребує вирішення, або існуючу ідею, на основі якої необхідно згенерувати нову.
- Поставити запитання за схемою «SCAMPER» для генерації нових ідей.

Substitute (заміщення)

- Як і чим можна замінити складові частини?

¹²³ Павленко, В. В. (2024). Теорія і практика розвитку креативності школярів у системі загальної середньої освіти Польщі (дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01). Житомир, с. 603- 605

- Як і чим можна замінити наявні правила?
- Як і чим можна замінити форму?
- Як і чим можна замінити звук, поверхню, колір?
- Як і ким можна замінити учасників процесу?
- Чи можна замінити назву?
- Чи можна замінити одну частину іншою?
- Чи можна застосувати цю ідею в новому напрямку?

Властивості для асоціацій: змінити місцями, зайняти місце, підмінити, надати форму, відкласти, звільнити.

Combine (комбінування)

- Які частини (матеріали, товари, послуги) можна скомбінувати?
- Чи можна скомбінувати поставлене завдання з чимось іншим?
- Що можна скомбінувати для розширення сфери застосування?

Властивості для асоціацій: об'єднати, співвіднести, зв'язати, перемішати, з'єднати, зібрати воедино, поєднати, змішати.

Adapt (адаптація)

- Чи існують аналоги і на що це може бути схоже?
- Чи зустрічався я вже з чимось подібним?
- Що ще можна зробити у цій ситуації?
- Чим я можу скористатися, щоб розв'язати цю проблему?
- Які ідеї я можу адаптувати під себе?
- Чи може моя концепція бути представлена в іншому контексті?

Слова для асоціацій: варіювати, трансформувати, переробляти, оцінювати, перевіряти, модернізувати, співвідносити, застосовувати, запозичувати, копіювати, пристосовувати.

Modify (модифікація)

- Що і як можна модифікувати?
- Які ідеї можна розширити і як?
- Як і що можна зробити з більшою ефективністю?
- Чи можна це легко повторити?
- Чи можна надати наявним ідеям і концепціям додаткову цінність?

Слова для асоціацій: зробити ефективніше, збільшити, акцентувати, надати значущість, зробити інтенсивніше, підвищити, поширити, посилити, додати.

Put to other uses (пропозиція іншого застосування)

- Як ще це можна використовувати?
- Чи може це бути застосовано не тільки для того, що планувалося, але й для чого-небудь іншого?
- Як дану ідею може використати дитина або літня людина?
- Чи можна застосувати наявну ідею, модифікувавши її?

Слова для асоціацій: обробляти, оперувати, використовувати переваги, маніпулювати, отримувати користь, розширювати, залучити, робити доступним, робити більш зручним, переставляти.

Eliminate (усунення або зведення до мінімуму)

- Чи можна спростити проблему?
- Що можна видалити з контексту без істотних змін?
- Яка умова не є обов'язковою?
- Чи можна зробити виняток із правил?
- Чи можна і, чи потрібно розділяти проблему на кілька частин?
- Чи можна надати цьому менший обсяг?

Слова для асоціацій: стерти, скоротити, спростити, очистити, ліквідувати, позбутися, викоринити, ігнорувати, скасувати.

Rearrange/Reverse (звернення, зміна порядку)

Слова для асоціацій: видалити, переробити, повернути, перевернути, замінити, поміняти, переставити, реорганізувати, змінити концепцію, поміняти порядок, інвертувати, перервати, перемістити, змінити.

СКАМПЕР

S – Substitute

(Команда запасних гравців: замітники, заступники, ті, хто завжди поруч). Це можуть бути запасні речі, матеріали, люди, ідеї, плани, маршрути, варіанти, претенденти, сценарії. Відповідно до цієї креативної технології, людина повинна починати свою креативну подорож з того, що у неї є завжди кілька запасних варіантів – інакше в дорогу вирушати небезпечно.

C – Combine

(Змішувати, комбінувати, робити мікси, вміти використовувати одне замість іншого). Інтегрувати, поєднувати старе з новим – саме це вимагається від людини, яка креативно мислить на другому етапі роботи над проблемою.

Взяти дві речі і доєднати одну до одної. А потім подивитися, що з цього вийде.

A – Adapt

(Адаптація – це складніший процес, ніж комбінування. Поєднуючи одне з одним, ми змінюємо початкові функції елементів). Ми втручаємося в призначення речей, а не просто «додаємо» одне до одного, а об'єднуємо в тимчасові нестійкі групи.

Адаптація – це коли Ви берете колишню річ і вона перетворюється в маленьку частинку нового предмета, який Ви створили. Наприклад, чому б не використати чотири монетки в якості коліс для автомобіля з пластиліну? Це роблять діти, коли граються вдома з предметами, будуючи з них різні конструкції. Наприклад, побудувати фортецю не з кубиків, а з книжок.

M – Magnify

Це вміння уявити звичайну річ в більш солідному розмірі. Зробіть маленьку річ набагато більшою за розміром – одна з креативних технологій.

За цим принципом влаштована знаменита інсталяція художниці Йоко Оно «Одіссея таргана» (ви потрапляєте у величезну кімнату, де всі звичайні речі збільшено в розмірах так, що ви уявляєте себе маленькою комахою).

M – Modify

Пограйте з формою, кольором, функціями. Змініть звичні колір, розмір, форму і призначення предмета.

Ідеї: пофарбуйте холодильник у чорний колір; зробіть автомобіль не в формі кінного екіпажу, а в формі кулі; зробіть настінний годинник тільки в формі башточки або хатинки.

P – Put to another use

Знайти звичним речам нове застосування.

E – Eliminate

Спростити річ, позбавити її непотрібних «наворотів», скоротити кількість її функцій до базового рівня.

R – Rearrange

Креативність з'являється тоді, коли ми міняємо порядок дій, їх звичну послідовність. Наприклад, спочатку отримати товар, а потім за нього заплатити; спочатку подати солодке, потім – суп; спочатку бути зарахованим до закладу освіти, а потім – скласти іспити.

R – Reverse

Ця технологія важко піддається будь-яким логічним поясненням.

Перекладається вона приблизно так: перевернути все догори дном, вивернути навиворіт, зробити все шкереберть. Приблизно цієї креативної технології дотримувалися будівельники знаменитої будівлі в Парижі – культурного центру імені Жоржа Помпиду. Всі комунікації (каналізаційні труби та ін.) проходять по фасаді будівлі, винесені назовні.

Для того, щоб створити креативний продукт, потрібно бути креативною особистістю і

успішно пройти всі етапи створення.

Генерація нових ідей (креативність) – процес досить трудомісткий і виснажливий. Однак креативність піддається розвитку, а в якості тренажера може слугувати Scamper – креативна технологія, яка дозволить удосконалити продукт (або створити абсолютно новий продукт). Слід чітко сформулювати завдання і дотримуватись методики запитань.

Протягом останнього десятиліття штучний інтелект досяг успіхів у обробці даних, однак у здатності генерувати нові ідеї він поступається людині. У сучасному житті часто зустрічаються завдання, для розв'язання яких варто постійно використовувати креативне мислення та фантазію. Так, у школах навчальні завдання розв'язувати без креативу майже неможливо. Розвиток творчого мислення, кругозору та ерудиції стали базовими в закладах загальної середньої освіти.

3.4. Критичне мислення та його розвиток у майбутніх фахівців: сутність та зміст поняття «критичне мислення»

Сьогодні сповнено значною кількістю викликів, які так чи інакше впливають на підготовку майбутніх спеціалістів. Це і постійна загроза життю, здоров'ю та благополуччю, спричинена повномасштабною військовою агресією росії проти України, перебування у стані постійного стресу, невизначеності та необхідності виконувати свої безпосередні обов'язки в умовах нової парадигми відносин між роботодавцем та найманим працівником, не кажучи про численні чинники економічного характеру, які безпосередньо впливають на освітній процес.

Відповідно, враховуючи новітні тенденції, зростають кінцеві вимоги до молодих спеціалістів, що у свою чергу спричинює підвищення конкуренції на ринку праці. Переважна більшість роботодавців надає перевагу спеціалістам, які не лише мають необхідний обсяг знань та навчені виконувати базові функції відповідно до отриманої професії та спеціалізації, а працівникам нового покоління, що здатні не тільки виконувати свої безпосередні обов'язки, а вміють критично мислити, вдосконалювати набуті вміння та навички, знаходяться у процесі постійного безперервного саморозвитку, вміють не тільки працювати у складі команди, а й діяти самостійно і вирішувати проблемні ситуації.

Відповідні зміни знайшли своє відображення у концепції Нової Української Школи (НУШ), одним із основних завдань якої є навчити здобувачів освіти базовим навичкам критичного мислення та вирішення проблемних ситуацій, які є запорукою успішності майбутнього спеціаліста¹²⁴ []. Важливим компонентом НУШ є не лише надання учням масиву знань, а формування вмінь їх ефективного використання під час виконання практичних завдань, поєднання набутих знань та умінь з ціннісними орієнтирами учнів, які формують їх життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці¹²⁵ []. Так, на думку авторів цієї концепції, найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями.

НУШ передбачає формування в учнів відповідних компетентностей – динамічної комбінації знань, умінь, цінностей та ставлень на їхній основі, які визначають здатність особи успішно вирішувати життєві проблеми, провадити професійну і подальшу навчальну діяльність. Відповідно, серед 10 ключових компетентностей особливе місце посідає здатність спілкуватися іноземними мовами. Глобалізація та процеси інтеграції України до єдиного європейського простору зумовили нагальну необхідність підготовки фахівців, які володіють

¹²⁴ . Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

¹²⁵ Концепція Нової української школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>

мінімум однією іноземною мовою (частіше за все – англійською, як мовою міжнародного спілкування) та здатні до вербальної та письмової комунікації з носіями відповідно мови, включаючи використання вузько-специфічної лексики та граматики (відповідно до спеціалізації) без постійного використання зовнішніх та внутрішніх допоміжних засобів (словників, онлайн-перекладачів, штучного інтелекту, сервісів перекладу документів, тощо).

Грунтовна лінгвістична підготовка майбутнього спеціаліста має також сприяти розвитку критичного мислення здобувача освіти, оскільки він/вона має бути готовим(ою) до вирішення практичних завдань в іншомовному або змішаному (такому, де використовується як українська, так і англійська, німецька або інші мови одночасно) лінгвістичному середовищі з максимальною ефективністю і мінімальною залежністю від допоміжних засобів міжособистісної взаємодії. Водночас, спеціаліст має володіти навичками швидкого опрацювання нової інформації та інтеграції її до своєї системи отриманих та систематизованих знань з метою швидкого пристосування до аналізу та вирішення неконвенційних завдань в межах відповідної професії.

Важливого значення формування вищевказаних компетентностей набуває у процесі підготовки майбутніх фахівців, оскільки сьогодні будь-яка професія передбачає як наявність навичок міжособистісного спілкування (у тому числі й іноземною мовою), так і вирішення практичних професійних завдань, що часто потребують неконвенційного підходу, вдосконалення наявних знань та умінь, асиміляцію нових засобів та методів виконання професійних активностей.

Критичне мислення є об'єктом вивчення багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених, що зумовлено все зростаючим інтересом як до самого поняття та його базових компонентів, так і методів та засобів його формування у здобувачів освіти різних вікових груп. Так, у різний час даною проблемою займалися Р. Джонсон, Дж. Д'юї, М. Ліпман, Ч. Темпл, Д. Халперн. Серед українських учених вивченню цього питання приділяють значну увагу Т. Воропай, В. Козира, О. Пометун, С. Терно, О. Тягло. Теоретичні засади критичного мислення висвітлені у працях К. Баханова, О. Пометун, С. Терно, О. Тягло, О. Удада.

Варто зазначити, що інтерес до процесу формування та розвитку критичного мислення вчених-дослідників та освітян зростає, що зумовлено формуванням нових, більш високих вимог до майбутніх фахівців різних спеціальностей, що передбачають потребу у спеціалістах нової генерації, здатних до глибокої критичної оцінки, ефективного використання наявних знань, вмінь і навичок та безперервного навчання, оновлення і модернізації відповідно до новітніх вимог до висококласних спеціалістів. Такими чином, важливість формування та розвитку критичного мислення у здобувачів освіти за останні десятиліття значною мірою зросла, перемістившись на друге місце серед пріоритетних напрямків освіти.

Світові глобалізаційні процеси спричинили значні зміни на ринку праці та сформували нові вимоги до майбутніх спеціалістів. Ряд світових економічних та мілітарних криз, зумовлених пандемією Covid-19 та повномасштабною військовою агресією росії проти України змусили світову спільноту переглянути ключові компетентності майбутніх фахівців та їх кореляцію з викликами сучасного ринку праці. Так, щорічний економічний форум у Давосі (Швейцарія), який об'єднує понад 2500 найбільших працедавців світу, визначає ключові компетентності фахівців, які сприятимуть отриманню бажаної вакансії відповідно до обраної спеціалізації. Таким чином, з 2020 року друге місце посідає критичне мислення, яке нерозривно пов'язано з вмінням вирішувати складні професійні та життєві завдання (перше місце) та креативністю (третє місце). Відповідно, дані соціально-економічні орієнтири викликали нагальну необхідність впровадження суттєвих змін до системи вищої освіти України, метою яких є підготовка конкурентного, висококваліфікованого спеціаліста, який відповідатиме вимогам працедавців.

Питання сутності та розвитку критичного мислення цікавить дослідників як зарубіжної, так і української освіти вже тривалий час. Однак саме поняття критичного мислення та розуміння його механізмів ще не набули єдиного загальноприйнятого визначення внаслідок

комплексності та багатозначності цього концепту. Так, С. Терно¹²⁶, звертаючись до теорії оціночних суджень, визначає критичне мислення як процес оцінювання певного фрагменту реальності, внаслідок чого генерується оцінювальне (оціночне) судження – оцінка. Відповідно, ця оцінка проходить через призму системи цінностей та ідеалів індивіда, який є суб'єктом процесу критичного мислення, та співвідноситься із існуючими оціночними критеріями, приписами та образами, відповідність до яких визначається контекстом та особливостями кожної конкретної ситуації.

Відповідно до такого розуміння, критичне мислення передбачає існування певного ідеалу, що включає сукупність бажаних якостей та характеристик, наявність яких є ключовою в оцінюваній реальності, оскільки їх пошук та співвідношення з реальними об'єктами є базовою механізмом критичного мислення. Так, у випадку коли реальність відповідає *ідеалу*, то результат її оцінки визначається як «позитивний», якщо ні – негативний. Таким чином, процес критичного мислення у цій концептуальній парадигмі має подібності до судового процесу, під час якого відбувається критична верифікація наявних віртуальних ідеалів та фактів об'єктивної реальності.

Одним з важливих критеріїв критичної оцінки є адекватність оціночного судження, яке залежить від сукупності таких чинників, як доречність наявного концептуального ідеалу; виявлення, верифікація та заперечення висунутих припущень; перевірка логічності, точності та послідовності аргументування; віднайдення та перебір альтернатив у випадку виявлення критичних суперечностей, тощо. У разі висунення хибних припущень чи наявності стандарту, що не відповідає потребам/контексту ситуації, допущення помилок, логічної послідовності міркувань та/чи ігнорування контексту, процес критичного мислення призведе до отримання невірних списку альтернатив та хибних висновків.

Однією з найрозповсюджених помилок є порушення фактичної точності та достовірності, яке проявляється в оперуванні хибними, неточними та недостовірними фактами, їх викривлення та суб'єктивізація, що призводить до помилкових висновків та хибних розмірковувань. Також, ігнорування та/або викривлення контексту призводить до порушення адекватності суджень і, відповідно, пошуку некоректних альтернатив.

Основною функцією критичного мислення С. Терно визначає всесторонній аналіз життєвої ситуації, визначення послідовності дій для розв'язання проблем з найкращим можливим результатом, відповідно до внутрішнього ідеалу.

Еволюцію розвитку поняття «критичне мислення» представлено у науковій розвідці А. Лякішевої, В. Вітюк, І. Кашуб'як «Кейсбук методів і прийомів технології розвитку критичного мислення в Новій українській школі»¹²⁷ [, с. 7]. Дослідниками простежено різні підходи до визначення поняття «критичне мислення» та розуміння його сутності. Згідно їх аналізу категорія «критичне мислення» тлумачиться як

- мислення про мислення, коли людина мислить задля вдосконалення свого мислення (Р. Пауль);
- процес переходу учнів від простих оціночних суджень та елементарної аргументації до опанування уміння здійснювати багатофактовий аналіз; мислення, що характеризується постійним самовдосконаленням особистості (М. Ліпман);
- такий вид мислення, в якому, як у фокусі, концентруються знання, інтелектуальні здібності, внутрішня мотивація, цінності, наполегливість та самоконтроль (Д. Дьюї);
- інформативне мислення, яке розпочинається з постановки запитання, прагне до переконливої аргументації та має соціальний характер (Д. Клустер);

¹²⁶ Терно С. О. Критичне мислення: динаміка та сфера застосування. Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету, 2016, вип. 46. С. 310-315.

¹²⁷ Лякішева А. В., Вітюк В. В., Кашуб'як І. О. Кейсбук методів і прийомів технології розвитку критичного мислення в Новій українській школі : навч.-метод. посіб. для вчит. поч. класів ЗЗСО та студ. спец. 013 Початкова освіта / Анна Лякішева, Валентина Вітюк, Ірина Кашуб'як. 2-ге вид., переробл. і доповн. Луцьк : ФОП Іванюк В. П., 2022. 116 с.

- використання когнітивних технік або стратегій, які збільшують імовірність отримання бажаного кінцевого результату (Д. Халперн);
- активність розуму, спрямованого на виявлення й виправлення своїх помилок, точність тверджень і обґрунтованість міркувань (О. Тягло)¹²⁸ [, с. 7].

Критичне мислення – визначається як різновид мислення, суть якого полягає в ухваленні ретельно обміркованих, незалежних рішень спрямованих на вирішення складних професійних та життєвих завдань, частина з яких потребує застосування неконвенційних методів та засобів. Основними його властивостями є усвідомленість (самостійне та непримусове застосування знань, умінь та навичок на практиці) та самовдосконалення (безперервний розвиток та оновлення знань, умінь і навичок). Відповідно до думки деяких вчених, критичне мислення здатно задіяти весь спектр розумових здібностей індивіда. Так, Роберт Стернберг¹²⁹ [] запропонував виділяти три складники у розумових здібностях людини: 1. Аналітичний інтелект (абстрактне мислення); 2. Творчий інтелект (створення нових ідей); 3. Практичний інтелект (виступає основою соціальної міжособистісної взаємодії). Також, важливим його компонентом виступає емоційний інтелект – уміння мотивувати себе та здійснювати саморегуляцію власних емоцій, здатність розуміти емоції інших і вибудовувати взаємодію з людьми. Критичне мислення є важливим *інструментом розв'язування проблем*, ухвалення продуктивних рішень, самовдосконалення, управління власним світосприйняттям. Відповідно, розвиток цього типу мислення передбачає розвиток розуму людини, її абстрактного мислення, емоційного інтелекту, уяви, позитивних цінностей.

Річард Пол та його дружина Лінда Елдер вважаються одними з найважливіших теоретиків критичного мислення в США¹³⁰. Пол заснував Центр критичного мислення у 1980 р. Це була перша у світі установа, покликана вивчати це явище. У 1991 році він заснував Фундацію критичного мислення, яку після смерті Пола у 2015 році очолює дружина Лінда Елдер. Пол і Елдер опублікували цілу низку праць, присвячених теоретичному аналізу та концептуалізації критичного мислення. Їхні напрацювання використовують на усіх рівнях американської освіти та в армії. Ми вирішили ознайомити вас з найважливішими напрацюваннями Пола та Елдер. Почнемо з визначення критичного мислення та його механізму. За Полом та Елдер **критичне мислення** – це *«спосіб мислення про предмет, інформацію чи проблему, під час якого той, хто думає, покращує якість мислення, вправно аналізуючи, оцінюючи та реконструюючи його»*. Тобто **критичне мислення** – це динамічний процес. Воно модифікується і пристосовується під час використання. За Полом та Елдер критичне мислення характеризує – «самонаправленість, самодисципліна, самонагляд та самокорекція».

Схема критичного мислення Пола-Елдер має три компоненти:

1. Елементи мислення (аспекти мислення, які слід виокремити і навчитися використовувати): ставити мету; намагатися щось зрозуміти, закрити питання, вирішити проблему; будувати припущення; відштовхуватися від певної точки зору; спиратися на дані, інформацію та докази; виражатися і формувати концепти та ідеї; робити узагальнення та інтерпретації, за допомогою яких з'являються висновки та інтерпретуються дані; призводити до наслідків.

2. Інтелектуальні стандарти (використовують для визначення якості мислення; гарне критичне мислення вимагає ґрунтового використання цих стандартів, вони

¹²⁸ Лякішева А. В., Вітюк В. В., Кашуб'як І. О. Кейсбук методів і прийомів технології розвитку критичного мислення в Новій українській школі : навч.-метод. посіб. для вчит. поч. класів ЗЗСО та студ. спец. 013 Початкова освіта / Анна Лякішева, Валентина Вітюк, Ірина Кашуб'як. 2-ге вид., переробл. і доповн. Луцьк : ФОП Іванюк В. П., 2022. 116 с.

¹²⁹ Sternberg R. Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement / Sternberg R. [In F. R. Link (Ed.)]. Yale University, 1985. 35 p.

¹³⁰ Белей Лесь Критичне мислення та його механізм <https://uchoose.uacrisis.org/krytychne-myslennya-ta-jogo-mehanizm/>

покращують елементи мислення): *ясність* (розгортання думки, ілюстрації, наведення прикладів); *точність* (перевірка думки, доведення її правдивості, випробування її); *чіткість* (можливість деталізувати, додати чіткості визначень); *актуальність* (дотичність до проблеми, питання, ситуації); *глибина* (фактори, що ускладнюють питання, складнощі); *ширина* (необхідність розширення перспективи, інші точки зору, інші інтерпретації); *логіка* (загальна доцільність аргументів, перший абзац тексту пасує до останнього, виведення висновків з доказів); *значення* (важливість питання та фактів); *чесність* (доцільність мислення з урахуванням контексту, мета відповідає ситуації, використання концептів для об'єктивної істини, а не для суб'єктивної мети).

3. *Інтелектуальні якості* (послідовне застосування інтелектуальних стандартів до елементів мислення розвивають інтелектуальні якості): інтелектуальні скромність, хоробрість, емпатія, самостійність, непохитність, наполегливість, чесність, впевненість мислення.

Закріплення інтелектуальних якостей (за Полом та Елдер) має здатність: порушувати важливі питання, вказувати на важливі проблеми, формулювати їх чітко і точно; збирати і обробляти необхідну інформацію, оперувати абстрактними ідеями і ефективно їх інтерпретувати; доходити до обґрунтованих висновків та рішень, випробовувати їх доречними критеріями та стандартами; думати відкрито, оперуючи альтернативними підходами, застосовуючи за необхідності їхні припущення та практичні висновки; ефективно комунікувати з іншими, вирішувати складні проблеми.

По суті Пол та Елдер пропонують розглядати критичне мислення як складний і багатоаспектний процес із різними критеріями, інструментами та процесами. Під час фізичних вправ ми тренуємо окремі групи м'язів, а не усе тіло загалом, так само під час розвитку критичного мислення доречно тренувати окремі елементи мислення та інтелектуальні стандарти, розвиток яких неодмінно призведе до набуття інтелектуальних якостей.

Критичне мислення передбачає наявність елементів творчості та креативності (висунення гіпотез, здатність поглянути на проблему з «іншого ракурсу», диспозиції, тощо), що виступають компонентами невизначеності, що як раз таки й передбачає включення об'єкта у нові зв'язки.

Американські нейропсихологи (Дж. Бруер, Р. Кейн, П. Кейн, С. Фридман та ін.) стверджують, що людський мозок має унікальну здібність аналізувати об'єкт одночасно в цілому та по частинах, ніби «складаючи» та «розбираючи» його на частини за бажанням індивіда, що дозволяє виконувати високорівневу евалюацію елементів проблемної задачі. Таким чином, критичне мислення залучається на першому етапі розмірковування (зіткнення з проблемою), другий етап розгортається на рівні загального та історичного мислення (операційний та предметний рівень), третій та четвертий етапи (переструктурування та обґрунтування) також потребують залучення процедур критичного мислення.

Також, критичне мислення використовується для розв'язування проблемних ситуацій, які не можуть бути вирішені простим пригадуванням інформації або застосуванням відомих, а тому простих процедур (навичок).

Оскільки критичне мислення є важливим компонентом прагматичного світобачення західної цивілізації, його розвиток є важливою передумовою розвитку суспільства та його пристосування до динамічних змін, що відбуваються внаслідок науково-технічного прогресу, який передбачає виникнення нових проблемних ситуацій, методів та засобів їх вирішення. Таким чином, виникають нові теорії розвитку критичного мислення, що пропонують методики та моделі його розвитку.

Британська рада характеризує критичне мислення як *саморегульоване*, за допомогою якого продукуються нові та інноваційні ідеї, розв'язуються проблеми. Це критична рефлексія навчального досвіду та процесів прийняття ефективних рішень. Д. Стіл¹³¹ [], К. Мередіт,

¹³¹ Стіл Д. Розвиток критичного мислення в навчанні різних предметів [навч. посіб.]. К.: Інтелект, 2015. 76 с.

Ч. Темпл визначають критичне мислення як складний ментальний процес, який починається із залучення інформації і закінчується прийняттям рішення; *здатність людини* чітко виділити проблему, яку необхідно розв'язати; вміння самостійно знайти, обробити, проаналізувати та дати оцінку певній інформації; відкритість до сприйняття думок інших і одночасно принциповість у відстоюванні своєї позиції. Д. Уїллінгейм визначає концепт критичного мислення як *здатність людини* чітко виділити проблему, яку необхідно розв'язати, самостійно знайти, обробити, проаналізувати та дати оцінку певній інформації; відкритість до сприйняття думок інших і одночасно принциповість у відстоюванні своєї позиції. Також, критичне мислення визначають як *здатність людини* (природну чи сформовану) до самостійної оцінки: явищ навколишньої дійсності; інформації, наукових знань, думок і тверджень інших людей; уміння бачити їх позитивні й негативні сторони, а також прагнення до кращого, більш оптимального *розв'язування проблем*, завдань, до перегляду існуючих догм, стереотипів, традицій¹³² []; важливий і вдумливий розгляд різних, а часом і протилежних підходів і розумінь *проблеми* з метою прийняття обґрунтованих рішень та формулювання оцінок¹³³ []; процес, за допомогою якого розум опрацьовує інформацію з метою осягнення або продукування ідей, або *розв'язання проблеми*; спосіб оцінки автентичності, цінності або точності чогось¹³⁴ [].

Американський вчений Д. Клустер¹³⁵ [] виділяє такі ознаки критичного мислення як проблемність і оціночність, аргументованість, самостійність у судженнях та прийнятті рішень, узагальнюючу природу (відбувається еволюція наявних знань, умінь та навичок), соціальність (критичне мислення функціонує безпосередньо під час міжособистісної взаємодії індивідів).

Українські дослідники О. Пометун^{136 137} [], Л. Пилипчатіна, І. Сущенко, І. Баранова¹³⁸ [], звертаючись до проблеми формування критичного мислення учнів і студентської молоді, узагальнюють різні підходи до розуміння критичного мислення і стверджують, що критичне мислення

- багаторівневе та варіативне явище, в якому відображаються морально-етичні настанови, соціально-політичні риси, оцінний досвід, ціннісні орієнтири, знання людини, способи розумових і практичних дій;

- ґрунтується на спроможності бачити та оцінювати альтернативи, пріоритети, визначати достовірність і доцільність фактів, явищ, подій; на здатності людини розрізняти цінність інформації, відокремлювати потрібну інформацію від непотрібної;

- спрямоване на пошук стратегій вирішення життєвих і навчальних проблем, виявлення та оцінку альтернатив і пріоритетів, їх доцільності, визначення достовірності фактів, явищ, подій, розвитку його сприяють вміння і навички аналізу, синтезу, порівняння, зіставлення фактів, формулювання обґрунтованих висновків;

- сприяє формуванню здатності людини усвідомлювати власну позицію щодо певного питання, уміння знаходити нові ідеї, аналізувати події та критично їх оцінювати;

- характеризується практичністю, що дозволяє ухвалювати необхідні рішення на основі теоретичних знань, та рефлексивністю, виступає способом корекції і виправлення

¹³² Белкіна О. Критичне мислення учнів початкових класів. Практична психологія та соціальна робота. 2014. № 5. с. 37-44.

¹³³ Д'юї Д. Досвід і освіта / Джон Д'юї ; [пер. з англ. Марії Васильченко]. Львів: Кальварія, 2003. 84 с.

¹³⁴ Костюшко І.В., Гандзілевська Г.Б. Критичне мислення як необхідна складова професійної компетентності сучасного вчителя. URL: <https://www.ukrlogos.in.ua/10.11232-2663-4139.10.22.html>

¹³⁵ Cluster, D. «What is critical thinking?» International journal about thinking development through reading and writing. 2001. № 4. pp. 15–18.

¹³⁶ Пометун О. І. «Критичне мислення як педагогічний феномен». Український педагогічний журнал. 2018. № 2, с. 89–98.

¹³⁷ Пометун О. І. Нова українська школа: розвиток критичного мислення учнів початкової школи: навч.-метод. посіб. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2020. 192 с.

¹³⁸ Пометун О., Пилипчатіна Л., Сущенко І., Баранова І. Основи критичного мислення. Т. : Навчальна книга Богдан, 2010. 74 с

людиною помилок, допущених у процесі її мислення, що перебуває у безперервному пошуку.

Загалом критичне мислення спрямоване на опрацювання інформації за допомогою ефективних мисленневих прийомів (аналізу, синтезу, порівняння, зіставлення фактів тощо) та її оцінювання щодо джерела, досвіду, спостереження, правильного міркування і зібраних даних¹³⁹ [].

У педагогічній літературі критичне мислення розглядається як мислення вищого порядку, що ґрунтується на інформації, у ході опрацювання якої відбувається оцінювання думок, гіпотез, шляхів їх доведення. Для нашого дослідження важливою видається думка М. Ліпмана, фундатора «Інституту критичного мислення» в Університеті Монтеклер, який розумів критичне мислення як «нагальну потребу для життя в сучасному світі, оскільки це вміння дозволяє правильно розв'язувати широке коло практичних проблем у *будь-якій професійній діяльності*: архітектора, юриста, лікаря тощо, в людських взаєминах, в науковій діяльності, повсякденному житті»¹⁴⁰ [, с. 10]. Отже, критичне мислення відіграє значну роль у процесі самостійного вирішення професійних завдань майбутніми фахівцями та сприяє знаходженню унікальних неконвенційних шляхів вирішення проблемних ситуацій, що у свою чергу сприяє самовдосконаленню та безперервному розвитку.

3.5. Механізми функціонування критичного мислення

Питанням вивчення механізмів функціонування критичного мислення присвятили свої роботи багато як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Так, у своїх наукових розвідках С. Терно пропонує функціональну модель критичного мислення, яка охоплює сукупність операцій та порядку їх виконання, стадій їх реалізації та отримання кінцевого результату.

Автор виходить із постулату, що критичне мислення спрямовано, передусім, на *вирішення практичних задач* та розв'язання проблемних ситуацій, що має на меті здійснення оцінки, формування висновків та ухвалення рішень, які засновані на отриманій алгоритмізованій послідовності дій. Р. Стернберг визначає критичне мислення як «сукупність розумових процесів, стратегій, уявлень, які люди використовують для розв'язування проблем, ухвалення рішень та засвоєння нових понять»¹⁴¹. М. Ліпман¹⁴² характеризує критичне мислення як процес використання накопичених та/чи отриманих знань на практиці з метою формування суджень, які і виступають результатом критичного мислення. Д. Халперн ідентифікує критичне мислення як таке, до якого вдаються за необхідності розв'язати конкретну задачу, провести оцінку ситуації, сформулювати висновки та ухвалити рішення відповідно до контексту конкретної сукупності чинників. Відповідно, процес розв'язання кожної конкретної задачі буде унікальним та неповторним, оскільки сукупність інструментів, що використовуються, буде залежати від контексту¹⁴³.

Оскільки критичне мислення використовується для вирішення конкретних ситуативних задач об'єктивної реальності, деякі вчені ідентифікують його як «практичне мислення». Так,

¹³⁹ Пометун О., Пилипчатіна Л., Сущенко І., Баранова І. Основи критичного мислення. Т. : Навчальна книга Богдан, 2010. 74 с

¹⁴⁰ Лякішева А. В., Вітюк В. В., Кашуб'як І. О. Кейсбук методів і прийомів технології розвитку критичного мислення в Новій українській школі : навч.-метод. посіб. для чит. поч. класів ЗЗСО та студ. спец. 013 Початкова освіта / Анна Лякішева, Валентина Вітюк, Ірина Кашуб'як. 2-ге вид., переробл. і доповн. Луцьк : ФОП Іванюк В. П., 2022. 116 с.

¹⁴¹ Sternberg R. Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement / Sternberg R. [In F. R. Link (Ed.)]. Yele University, 1985. 35 p. P.2.

¹⁴² Lipman M. Critical thinking: What can it be? / Matthew Lipman. Institute of Critical Thinking. Resource Publication, 1988. Series 1. № 1. 12 p.

¹⁴³ Терно С. О. Критичне мислення: динаміка та сфера застосування. Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету, 2016, вип. 46. С. 310-315.

Н. Шулдик та Г. Шулдик¹⁴⁴ визначають критичне мислення як мислення «дії, в дії і для дії», яке є достатньо гнучким для того, щоб підлаштовуватися під вирішення конкретної практичної задачі чи проблемної ситуації, використовуючи доступний інструментарій. Якщо порівнювати теоретичне мислення з практичним, то основна відмінність між ними полягає в тому, що теоретичне мислення спрямоване на пізнання реальності, на відкриття законів та властивостей об'єктів, в той час як практичне спрямоване на перетворення цієї реальності відповідно до внутрішніх потреб індивіда, і передбачає постановку цілей, завдань, створенням планів, проєктів і часто є обмеженим в часі і можливостях. Відповідно, його ознаками є цілеспрямованість, самостійність, рефлексивність, контрольованість та самоорганізованість¹⁴⁵.

Західний світогляд, що базується на практичному підході до вирішення проблем та пристосування до динамічних умов, почали використовувати критичне мислення як один з найбільш ефективних інструментів вдосконалення традиційного практично-орієнтованого мислення, яке вже не могло забезпечити достатній рівень гнучкості та адаптивності в умовах глобалізації та швидкого науково-технічного прогресу. Водночас, теоретичне мислення все ще залишається ефективним інструментом пізнання навколишнього світу та доповнює практично-орієнтоване критичне мислення у процесі вирішення проблемних ситуацій та практичних завдань. Так, С. Терно вважає, що саме розподілення на теоретичне та практичне мислення базується, в першу чергу, на кінцевому продукті мисленнєвої діяльності: теоретична концепція, що включає глибинне розуміння взаємозв'язків та закономірностей взаємодії між об'єктами навколишнього середовища, чи практичний алгоритм дій, що базується на попередніх теоретичних висновках. Також, деякі вчені визначають цю різницю як зміну масштабу мисленнєвої діяльності, оскільки теоретичне мислення характеризується переходом від часткового до загального – рівень, що є вищим розумінням конкретної ситуації; практичне мислення же передбачає перехід від загальної картини до одного з її компонентів для вирішення окремої проблемної ситуації. Отже, внаслідок теоретичного мислення формується пізнавальне ставлення до світу, практичне же мислення закладає підвалини прагматичного світосприйняття.

Дослідник доходить висновку, що лише комбінація теоретичного та практичного типів мислення дозволяє досягти найкращого результату під час практичної діяльності, оскільки надмірна теоретизація мислення призводить до виникнення безпредметних схем та міркувань, що не підтверджуються практикою та здатні викликати дисоціативне відсторонення від вирішення конкретної проблеми; у той самий час, практичне мислення без відповідної теоретичної бази призводить до спроб вирішення проблемної ситуації методом спроб і помилок, що знижує загальну практичну ефективність та не дозволяє досягти найкращого бажаного результату. Цей взаємозв'язок розглядається В. Загороднюком, В. Соловйовим¹⁴⁶, С. Щербою¹⁴⁷, та іншими представниками філософської науки. Так, М. Самардак¹⁴⁸ стверджує, що виникнення критичного ставлення до дійсності зумовлено практичним підходом до вирішення проблеми, оскільки критична оцінка орієнтується передусім на практику.

¹⁴⁴ Шулдик Н. В. Психологія мислення / Шулдик Н. В., Шулдик Г. О. К. : Інтеллект, 1999. 170 с. **с. 45**

¹⁴⁵ Терно С. О. Критичне мислення: динаміка та сфера застосування. Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету, 2016, вип. 46. С. 310-315.

¹⁴⁶ Загороднюк В. П. Філософсько-антропологічні аспекти творчості / Загороднюк В. П., Соловйов В. С. // Творче, практичне і критичне мислення : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, (Житомир, 23-24 вересня 1997 р.). – Житомир : Журфонд, 1997. – С. 7-10.

¹⁴⁷ Щерба С. П. Про методологічні засади аналізу мислення / Щерба С. П. // Творче, практичне і критичне мислення : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, (Житомир, 23-24 вересня 1997 р.). – Житомир : Журфонд, 1997. – С. 3-7.

¹⁴⁸ Самардак М. М. Критичність у контексті матеріального й духовного перетворення дійсності / Самардак М. М. // Творче, практичне і критичне мислення : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, (Житомир, 23-24 вересня 1997 р.). – Житомир : Журфонд, 1997. – С. 45-47.

Відповідно, *основна мета критичного мислення полягає у розв'язанні проблеми (проблемної ситуації)*. Оскільки критичне мислення сприймається як поліфункціональний процес, його динаміку можна розглянути на прикладі його динамічної моделі. Оскільки мислення визначається як процес розв'язування розумових задач, необхідно враховувати компоненти структури розумового акту, що включають три головні ланки: 1) *прийняття* (засвоєння) розумової задачі; 2) *пошук і досягнення* розв'язку; 3) *контроль* за правильністю рішення. Відповідно, повна структура мислительного акту і відповідної йому пізнавальної активності містить: 1) виникнення (породження) проблеми; 2) формулювання розумової задачі; 3) розв'язання задачі; 4) обґрунтування віднайденого рішення. Важливим аспектом критичного мислення визначається саме здатність самостійно помічати проблеми та формувати завдання з їх вирішення, що часто буває складніше за пошук шляхів вирішення заздалегідь визначеної задачі, що потребує розв'язання.

Завершальний етап мислення передбачає здійснення власного пошуку розв'язання проблемної ситуації та самостійний підбір відповідного інструментарію та альтернатив.

Загальна структура моделі критичного мислення С. Терно виглядає так:

- 1) Породження (ідентифікація) проблеми або зіткнення з проблемою;
- 2) Виявлення перешкод у процесі досягнення мети при вирішенні проблемної ситуації та/чи проблемної задачі;
- 3) Переструктурування наявних знань, алгоритмів та шаблонів дій, активізація та узагальнення власного досвіду з метою генерування ідеї-вирішення проблемної ситуації/проблемної задачі;
- 4) Обґрунтування віднайденого рішення та презентація його іншим учасникам процесу (об'єктивація думки).

Відповідно, ці етапи розумового акту відбуваються на різних ієрархічно підпорядкованих рівнях:

- 1) операційний;
- 2) предметний,
- 3) рефлексивний;
- 4) особистісний;
- 5) комунікативний.

Рівні розташовані відповідно до їх функціонально-ієрархічної взаємодії та процедурно-змістових зв'язків. Перший та другий рівні виконують реалізацію змістовних функцій в розумовому процесі; третій, четвертий та п'ятий здійснюють регулятивно-сміслові функції.

Теорія когнітивних дисонансів Фестінгера стверджує, що людина підсвідомо прагне до повної ментальної гармонії, що передбачає відсутність суперечностей думок, позицій, знань, оцінок тощо. У разі виникнення дисгармонії, що передбачає виникнення невідповідності одного чи більше компонентів внутрішнього «ідеалу» та феноменів об'єктивної реальності, мисленнєва активність індивіда спрямовується на усунення виявленої дисгармонії. Чим глибшим є конфлікт елементів для людини, тим більше зусиль та енергії спрямовується на його усунення. Таким чином, розв'язання проблемної ситуації стає пріоритетним для відновлення внутрішньої гармонії. Однак, не всі задачі конкретної ситуації є проблемними, мислення не завжди розв'язує проблеми. Так, потреба у критичному мисленні виникає тоді, коли для вирішення поставленої/ідентифікованої задачі рівень наявних вмінь, знань та навичок є недостатнім і потребується корекція.

Взаємодія з проблемою, покликана віднайти її рішення, потребує рефлексивного та особистісного рівнів мислення (рефлексії наявних знань та власних здібностей), результативним завершенням етапу є усвідомлення задачі. Варто зазначити, що особистісний рівень теж є рефлексивним, але по відношенню до себе, на відміну від просто рефлексивного по відношенню до знань. Після цього відбувається спроба використання наявного інструментарію для вирішення проблемної ситуації, однак їх рівень виявляється недостатнім. Відповідно, відбувається етап корекції, що передбачає реструктуризації наявних знань, умінь

та навичок, шаблонів та алгоритмів вирішення проблем, які успішно застосовувалися під час зіткнення з попередніми проблемами подібного типу, що завершується «осаянням» - визначенням нових альтернативних шляхів вирішення конкретної проблемної ситуації та визначення необхідних для цього нових знань, умінь і навичок, тощо. На останньому етапі, після евалюації наявного інструментарію, відбувається переструктурування знань, способів дій, власних установок й досвіду та, врешті-решт, знаходиться ідея правильного розв'язку. Завершенням цього етапу є вихід із блокади та підбір правильного алгоритму дій¹⁴⁹.

3.6. Реалізація діяльнісного підходу у розвитку критичного мислення студентів

На даний момент система вищої освіти ще не готова до розвитку критичного мислення здобувачів освіти, оскільки потребує поступового переходу від авторитарної моделі взаємодії учасників освітнього процесу до демократичної. Авторитарна модель, перш за все, передбачає безапеляційність та беззаперечність знань, які передаються від викладачів до здобувачів освіти, а основним рушійним механізмом виступає примус до навчання та покарання за невиконання завдань, осуд за недостатній рівень академічної успішності. У здобувачів освіти формуються автоматичні стереотипні думки, які характеризують їх місце у системі відносин між учасниками освітнього процесу та формують соціальне сприйняття їх дій, класифікуючи їх як «правильні» та «неправильні». Якщо відповідь студента є правильною з точки зору викладача та відповідає системі сформованих знань, він/вона є «успішним»; якщо ж відповідь є нестандартною та класифікується як неправильна, невірна, та, що не відповідає стандартам, то він/вона є «неуспішним», нездарою і, відповідно, формується негативне соціальне сприйняття такого індивіда та його/її академічної активності. У емоційному аспекті, така модель передбачає лише два емоційні стани викладача і здобувачів освіти: цілковите схвалення у разі слідування встановленим правилам і наявності академічної «успішності» та тотальне заперечення будь-яких проявів активності, що трактується як «нестандартні», «неправильні». Оскільки повна влада знаходиться в руках авторитарного викладача, здобувачі освіти мають слідувати вимогам побудованої односторонньої системи, що карає за будь-які відступи від правил.

Демократична модель сприяє формуванню демократичної особистості здобувачів освіти та передбачає можливість самостійного пізнання світу у партнерстві з викладачем та робити помилки, що не передбачають покарання, у процесі пізнання. Також, сама помилка не вважається негативним явищем, оскільки виступає одним із засобів отримання знань та розвитку критичного мислення. Емоційно-поведінковий аспект демократичної моделі передбачає отримання переважно позитивних емоцій та поведінкову модель, що базується на взаємоповазі та людській гідності. Отже, демократична модель взаємодії викладача та здобувачів вищої освіти базується на діалогічному переконанні, самостійному вивченні та засвоєнні нових знань, умінь та навичок студента за партнерської допомоги викладача, формуванні передумов для постійного безперервного розвитку, модернізації наявної системи знань, умінь та навичок відповідно до актуальних вимог суспільства та наявних економічних, політичних та технологічних викликів сучасності.

Таким чином, викладач виступає організатором процесу навчання, консультантом, фасилітатором, який не «замикає» навчання на собі. Головними в процесі навчання стають зв'язки між здобувачами, їхня взаємодія та співпраця. За такої організації навчання його результатів досягають взаємними зусиллями учасників: студенти та викладач беруть на себе взаємну відповідальність за них¹⁵⁰.

¹⁴⁹ Терно С. О. Критичне мислення: динаміка та сфера застосування. Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету, 2016, вип. 46. С. 310-315.

¹⁵⁰ Лякішева А. В., Вітюк В. В., Кашуб'як І. О. Кейсбук методів і прийомів технології розвитку критичного мислення в Новій українській школі : навч.-метод. посіб. для вчит. поч. класів ЗЗСО та студ. спец. 013

Таким чином, стимулювання розвитку критичного мислення майбутніх фахівців під час вивчення англійської мови можливе лише за умови обрання демократичної моделі викладання. Цей процес має декілька етапів, серед яких:

- етап збору інформації з декількох джерел;
- етап аналізу зібраної інформації та наявних точок зору, з яких здобувач освіти самостійно вибирає ту, яку вважає за потрібне;
- етап порівняльного аналізу обраної точки зору з іншими, включаючи ті, які обрали інші здобувачі освіти;
- етап відстоювання власної думки/точки зору з наведенням аргументів та прикладів;
- етап прийняття власного незалежного рішення на основі наведених аргументів, прикладів, доказів та власних переконань.

Під час проведення практичних занять з іноземної мови нами використано методіку розвитку критичного мислення розроблену С. Терно згідно з положеннями теорії розвитку критичного мислення. Ця методика ґрунтується на таких положеннях:

- 1) Цілі навчання формуються шляхом створення проблемних ситуацій;
- 2) Використовується засіб навчання (дидактичні матеріали), що ознайомлюють учнів з принципами, стратегіями та процедурами критичного мислення;
- 3) Зміст навчання подається у вигляді проблемних задач;
- 4) Використовуються проблемні методи навчання, що створюють ситуації вибору;
- 5) Проводяться інтерактивні заняття, що передбачають діалог у процесі розв'язування проблемних задач;
- 6) Застосовується метод контролю, який забезпечує письмове викладення розв'язків із подальшою рефлексією;
- 7) Викладання здійснюється у демократичному стилі, який надає учням право на помилку та моделює ситуації виправлення помилок.

Основною структурною одиницею навчання виступає тема програми. Вивчення кожної нової теми починається зі стадії "виклику" (мотивації), яка передбачає формулювання проблемної задачі контроверсійного характеру. Викладач має можливість, враховуючи умови навчання у своїй групі, обрати одну або дві-три проблемні задачі як магістральну мету вивчення теми. Вивчення теми протягом кількох занять підпорядковується магістральній меті теми, тобто проблемним задачам. Під час вивчення теми викладач самостійно обирає різноманітні методичні прийоми навчання: дискусії, ділові ігри, імітаційні ігри тощо. Опанування темою постійно спрямовується на вихідні проблемні задачі, що були сформульовані на стадії "виклику". Результати роботи оформлюються за допомогою різних допоміжних засобів (графічні організатори інформації, виписки, порівняльні таблиці, таблиці "Плюс-мінус-цікаво" тощо). Тематичне оцінювання здійснюється шляхом обов'язкового написання есе-відповіді на проблемні задачі, тобто під час аудиторної або домашньої роботи здобувачі мають дати відповідь на проблемні запитання, що були сформульовані на стадії "виклику". При цьому вони можуть користуватися будь-якими джерелами інформації, оскільки головним критерієм оцінювання виступає вміння знаходити, використовувати та інтерпретувати інформацію, а не запам'ятовувати фактологічні подробиці. Разом із тим тематичне оцінювання може передбачати попередні етапи перевірки обізнаності студентів із основною фактологічною інформацією. Есе оцінюється відповідно до встановлених критеріїв із урахуванням вміння використовувати принципи, стратегії та процедури критичного мислення.

Мотивування оцінок за есе неодмінно має супроводжуватися аналізом та самоаналізом виконаної роботи: які були допущені помилки, які правила логіки та принципи пізнання були проігноровані тощо. Аналіз завершується порадами на перспективу: що слід враховувати у майбутньому, які підходи слід використовувати у розв'язанні наступних задач. Аналіз

помилку слід виконувати у доброзичливій формі, не обов'язково персонально. У виборі форми підбиття підсумків викладач керується педагогічною доцільністю, враховуючи індивідуальні особливості та характеристики групи.

Навчання за методикою розвитку критичного мислення проходить низку стадій. Методика розвитку критичного мислення заснована на творчому співробітництві учня і вчителя, на розвитку в здобувачів аналітичного й творчого підходів до будь-якого матеріалу. Методика орієнтується не на запам'ятовування фактологічного матеріалу, а на постановку проблеми і пошук її розв'язку. Навчання здійснюється у три етапи: 1) виклик; 2) осмислення; 3) рефлексія.

Перший етап – актуалізує наявні знання здобувачів, збуджує інтерес до теми; саме під час цієї стадії формулюється проблема та визначаються цілі вивчення матеріалу. Для цього слід використовувати різноманітні прийоми: мозковий штурм, висунення різних версій відносно досліджуваного матеріалу тощо. На основі наявних знань учні можуть будувати свої прогнози, визначати цілі пізнавальної діяльності на занятті. Педагогічний результат етапу полягає у підвищенні мотиваційної, інформаційної і комунікаційної складової особистості здобувача.

Другий етап полягає в осмисленні нового матеріалу - це стадія реалізації змісту. Метою етапу виступає розвиток творчого критичного мислення; навичок самостійної роботи; пошукової та продуктивної евристичної діяльності. Відбувається основна змістовна робота здобувачів з текстом, причому поняття "текст" варто розуміти досить широко: це може бути будь-яке джерело, а також розповідь вчителя, відеоматеріали тощо. У процесі роботи здобувачів з новою інформацією викладачу слід використовувати такі прийоми: читання тексту з зупинками, маркірування тексту символами, складання таблиць, графічні організатори інформації тощо.

Третій етап – міркування або рефлексії. Мета етапу – персоналізувати знання; забезпечити міцність, глибину знань; усвідомити, осмислити актуальне знання та способи пізнавальної діяльності. Під час цієї стадії здобувач повинен осмислити вивчений матеріал і сформулювати свою особисту думку, ставлення до досліджуваного матеріалу. Методичними прийомами виступають написання есе, проведення дискусії, складання схем тощо. Результат цього етапу полягає в усвідомленні способів набуття та обробки інформації, корекції своїх установок, дій, розмірковувань.

Таким чином, під час навчання за методикою розвитку критичного мислення здобувачі повинні пройти через три стадії в опануванні матеріалом, оскільки кожна з них відбиває відповідну ланку процесу засвоєння: сприйняття → осмислення → застосування.

Відповідно, враховуючи специфіку етапів функціонування та розвитку критичного мислення, найбільш ефективними методами його розвитку у майбутніх фахівців у процесі вивчення іноземної мови вважаємо кейс-метод (Case-study), проектний метод (Project method), мозковий штурм (Brainstorm).

Кейс-метод (Case-study). Викладачем попередньо формується тематичний кейс, у який закладається проблемна ситуація, що потребує вирішення здобувачем освіти. До завдання також додається тематичний лексичний та граматичний матеріал, частина з якого вже відома студентам, а іншу частину їм необхідно засвоїти та використати у процесі вирішення кейсу. Залежно від умов кейсу та кінцевих цілей його вирішення, здобувачі освіти можуть працювати як самостійно, так і у складі малих та середніх груп. У процесі обговорення, учасники наводять аргументи англійською мовою, заслуховують точки зору інших студентів, наводять контраргументи та підтримують дискусію. Оскільки завдання є тренувальними та багатовекторними, їх вирішення може мати декілька шляхів, серед яких частина може мати неконвенційну природу. У випадку визнання помилковості суджень та/чи точки зору здобувачами освіти, вони можуть аргументувати перехід до іншої мисленнєвої парадигми, обґрунтувавши своє рішення. Важливою умовою успішності застосування методу є те, що викладач не має авторитарно нав'язувати певну точку зору та просувати її як ту, яка є єдино

вірно. У той же самий час, основним його/її завданням є модерація процесу обговорення та спрямування його у конструктивне русло.

Так, наприклад, при вивченні теми Psychological disorders пропонуємо студентам-психологам розв'язати рольовий кейс: учасники обирають картки із заздалегідь підготовленим завданням, де хтось зі студентів гратиме роль «пацієнта», що страждає від психологічної травми або фобії, але за умовами завдання не має права про це відкрито сказати і має якнайдовше заплутувати лікаря, але не має права відкрито брехати. Інший студент, який витягне картку фахівця-психолога, має у процесі діалогу задавати такі питання, щоб успішно заповнити картку пацієнта та визначити тип психологічної травми чи фобії, при цьому не можна прямо задавати питання, що містять назви відповідних відхилень; також забороняється тиснути на пацієнта. У якості допоміжних матеріалів здобувачам освіти надаються роздаткові матеріали з психологічної термінологією, що включає можливі варіанти відповідей (наприклад: claustrophobia, agoraphobia, insomnia, persistent stress, etc.) та типові заготовки питань/мовних зворотів. Обидва учасники мають проявити навички критичного мислення, щоб успішно виконати завдання. Оскільки в даному випадку у психолога та пацієнта діаметрально протилежні завдання, стимулюється максимальна рефлексія, вдала аргументація та контраргументація, що стимулює розвиток критичного мислення.

Мозковий штурм (Brainstorm). Здобувачам освіти пропонується проблемне завдання, що потребує вирішення шляхом генерування нових творчих ідей, пошуку нових та/чи модифікацію вже висловлених конвенційних способів вирішення певної проблемної ситуації. У якості допоміжного матеріалу студентам можуть надаватися роздаткові матеріали, що містять лексичний та граматичний матеріал з теми, що може містити підказки та/чи ідеї, переосмислення яких сприяє продукуванню нових думок та неконвенційних методів вирішення проблемної ситуації. Найкраще всього метод мозкового штурму зарекомендував себе при роботі у малих та середніх групах, оскільки це дозволяє розвивати навички роботи у команді та дружньої міжособистісної взаємодії, що є надзвичайно важливим для майбутніх психологів.

Так, наприклад, при вивченні теми *My future profession* пропонуємо студентам-психологам завдання «The rarest and the oddest professions», що потребує роботи у малих та середніх групах. У якості допоміжних матеріалів студентам пропонується список рідкісних та дивних професій з коротким описом та неперекладеними назвами (наприклад: Stunt Tester, Snake Milker, Water Slide Tester, Golf Ball Diver, etc.). Завданням групи є перекласти назви професій, продумати їх основні особливості, вказати які з них є найбільш високооплачуваними, небезпечними, дивними, тощо, аргументуючи свою точку зору. Інші групи уважно слухають виступи одна одної і потім доєднуються до загального обговорення. Особливістю цього методу є те, що протягом всього періоду виконання завдання здобувачі освіти мають опрацьовувати та обговорювати отриману інформацію, пропонувати різні варіанти перекладу, щоб якнайкраще адаптувати назву професії до українського культурологічного контексту, наводити аргументи та контраргументи як всередині групи, так і під час загального обговорення, що у свою чергу стимулюватиме рефлексію та розвиток критичного мислення.

Проектний метод (Project method). Метод проектів є базовим для розвитку критичного мислення здобувачів освіти, оскільки об'єднує у собі всі компоненти цього типу мислення та активує всі етапи його функціонування: починаючи зі збору інформації з різних джерел, їх подальшого аналізу, визначення основних думок та ідей, що закладатимуться в основу проекту та подальша рефлексія у процесі створення матеріалів презентації. Необхідно зазначити, що одним з найважливіших компонентів проектної роботи, що сприяє розвитку критичного мислення, є безпосередня презентація матеріалів проекту (презентація, постер, відеоматеріали, роздатковий матеріал, тощо) та їх обговорення з іншими студентами, оскільки кінцева рефлексія неможлива без обґрунтування відповідної точки зору, яка

закладалася у проєкт, заслуховування питань, аргументів та контраргументів, проведення дружньої дискусії, виявлення переваг та недоліків здійсненої роботи, що сприяють подальшому саморозвитку та вдосконаленню наявних знань, умінь та навичок. У разі виконання проєктного завдання групою здобувачів освіти, важливим чинником є розподіл ролей та обов'язків всередині групи, обов'язкова участь усіх учасників в процесі презентації та обговорення. Частою помилкою викладачів є лише оцінка зовнішнього виду (оформлення) виконаного проєктного завдання та поверхова оцінка результатів власного дослідження студентів, що призводить до можливості використання неавтентичних (завантажених з інтернету чи отриманих від інших здобувачів освіти) матеріалів з високоякісним оформленням, професійною версткою та «правильним» з точки зору викладача наповненням. Це, у свою чергу, призведе не просто до стагнації у процесі розвитку критичного мислення, а й матиме шкідливі дегенеративні наслідки, що вплинуть і на інших студентів, мотивуючи їх слідувати прецеденту легкого отримання високої оцінки шляхом поверхового виконання поставленого завдання, що виключає осмислення нової інформації та подальшу рефлексію і самовдосконалення. Такі негативні чинники здатні вплинути і на подальшу професійну активність майбутнього фахівця, стимулюючи пошук найлегших шляхів вирішення проблемних ситуацій та робочих завдань за допомогою відомих шаблонів та заготовок, виключаючи самостійний та неконвенційний пошук та ефективне пристосування до нових викликів. Відповідно, конкурентоспроможність таких фахівців буде знаходитися на низькому рівні, а їх відповідність вимогам працедавців перебуватиме під сумнівом.

Так, наприклад, при вивченні теми *My native country* та *Travelling* студентам-психологам може бути запропоновано виконати проєкт на тему *«Places of interest in my region»*. У якості допоміжних матеріалів кожній групі учасників надаються карта житомирської області, пропонується обрати декілька задалегідь роздрукованих фото з різними пам'ятками регіону, роздаткові матеріали з лексичним матеріалом (словами та словосполученнями пов'язаними з відповідними темами, наприклад: to travel, to go sightseeing, monument, places of interest, etc.). Кожна група має часовий ліміт та має самостійно обрати форму, методи та засоби демонстрації своєї розробки, розподілити ролі та обов'язки всередині групи та використати мінімум 70% лексичного матеріалу, який вони отримали. У процесі збору, опрацювання та обговорення матеріалів, групи учасників мають змогу проявити креативність та застосувати навички критичного для виконання оригінального проєкту, що буде вирізнятися не тільки змістом, а й формою презентації. Так, приблизно 50% від загальної кількості здобувачів освіти всередині лінгвістичної групи зазвичай обирають конвенційні методи та засоби виконання проєктного завдання: створення мультимедійної презентації за наявності відповідного комп'ютерного обладнання та її подальша демонстрація за коментарями за допомогою мультимедійного проєктора; розробка постера та/чи колажу з наявних фотоматеріалів та виступ з розповіддю перед аудиторією; структурована доповідь за темою проєктного завдання з мінімальною кількістю демонстраційного матеріалу. Близько 30-40% студентів проявляють навички критичного мислення і обирають більш оригінальні та неконвенційні способи виконання проєктного завдання: «інтерв'ю із туристом», де один зі студентів гратиме роль іноземного туриста, а інші виступатимуть журналістами, розповідаючи про визначні місця регіону; «круглий стіл» - здобувачі освіти зіграють роль експертів, які доповідатимуть про пам'ятки регіону на міжнародному саміті. 10-15% відсотків учасників обирають найоригінальніші форми подачі інформації та презентації проєкту, які виявлять максимальний рівень рефлексії опрацьованої інформації: зйомка та монтаж (за допомогою смартфона чи ноутбуку) англomовного телешоу, присвяченого подорожі по регіону; створення «капсули часу» для майбутніх поколінь, де кожний зі студентів напише, намалює чи зніме відеоролик про визначну пам'ятку регіону. Важливим аспектом проєктної роботи є те, що майбутні психологи мають змогу ознайомитися з роботами своїх однокласників, задати їм питання, ініціювати дискусію, що дозволить їм проаналізувати різні точки зору, знайти недоліки та переваги як у

роботах своїх колег, так і у власному проєкті, що стимулювати рефлексію, самовдосконалення та розвиток критичного мислення.

Метод «Перевернутого класу» (**flipped classroom method**) є одним з найбільш ефективних засобів, що сприяють розвитку критичного мислення майбутніх фахівців, оскільки він включає як використання новітніх технологій навчання та аудіо-візуальних матеріалів, так і самостійну пізнавально-дослідницьку роботу здобувачів освіти, що передбачає як засвоєння запропонованого необхідного базового обсягу знань, так і підготовку власних матеріалів з їх подальшої презентацією та обговоренням. Так, наприклад, під час вивчення теми «**Currency. International Currency**» здобувачами освіти, що навчаються на освітніх програмах «Маркетинг» та «Менеджмент», пропонується використання методу «Перевернутого класу». Так, напередодні заняття викладач приводить інструктаж здобувачів освіти щодо мети, предмета та об'єкта наступного заняття та надає доступ до заздалегідь заготовлених цифрових матеріалів серед яких: аудіоматеріали (файли для прослуховування), тексти (включаючи інтерактивні), візуальні матеріали (тематичні фотографії, картки, постери, тощо), референтні матеріали, виготовлені іншими групами відповідних спеціальностей. Наступним кроком є розподіл завдань щодо засвоєння певних фрагментів математичного матеріалу серед мікрогруп студентів з метою не лише класичного засвоєння теоретичного матеріалу, виконання вправ і відпрацювання отриманих навичок, а й подальшого пояснення опрацьованих масивів інформації решті групи та проведення оцінювання інших здобувачів освіти для визначення ефективності засвоєння матеріалу.

Таким чином, для здобувачів освіти створюється проблемна ситуація, яка має наступні параметри: окрім виконання вже знайомих алгоритмічних дій по опрацюванню нового матеріалу та виконанню завдань, з'являються нові типи завдань, досвід виконання яких у студентів на даний момент відсутній, а саме: виконання деяких функцій викладача (презентація матеріалу, пояснення його особливостей; підготовка відповідних завдань та їх подальша перевірка; виконання процедури оцінювання) та паралельне виконання функцій здобувача освіти під час роботи інших мікрогруп студентів, завданням яких була підготовка іншого блоку матеріалів, внаслідок чого виникає дисонанс (дисгармонія), оскільки попередній досвід та/чи відповідні поведінкові і мисленнєві шаблони відсутні, а створення нових потребує реструктуризації наявних знань, умінь та навичок для пошуку можливих шляхів вирішення проблемної ситуації, що склалася. Під час етапу підготовки у здобувачів освіти відбувається актуалізація знань, вмінь та навичок, їх реструктурування у відповідності до поставлених завдань та пошук альтернативних паттернів поведінки та необхідних джерел знань, результатом чого є «прозріння» - віднайдення оптимального алгоритму дій, який призведе до відновлення мисленнєвої гармонії та продуктивного вирішення проблеми, що постала. Після етапу «прозріння» слідує етап оптимізації та верифікації новостворених алгоритмічних шаблонів знань та дій, який чи підтверджує ефективність прийнятих рішень, чи навпаки, спростовує їх, повертаючи здобувачів освіти на попередній етап опрацювання умов та змісту проблемної ситуації для пошуку альтернативних шляхів її вирішення. Попередні рішення, валідність та ефективність яких не підтверджується, маркуються як «помилкові» та стають основою для отриманого досвіду. Так, наприклад, «помилковими» можуть бути проміжні рішення «Не виконувати завдання, бо я не знаю як», «Не прийти на пару, щоб не презентувати роботу», «Скачати з інтернету готову роботу і її презентувати», тощо. Помилкові алгоритми дій, незважаючи на відносну легкість реалізації, несуть у собі високі неконтрольовані ризики, серед яких отримання небажаної оцінки, публічний осуд, втрата репутації, пониження самооцінки, тощо. Однак, найважливішим негативним аспектом прийняття та верифікації помилкового алгоритму дій є відсутність необхідного досвіду для створення нового інструментарію, необхідного для розв'язання конкретної проблемної ситуації. Ефективні рішення та алгоритми дій навпаки, дають поштовх до виходу із зони комфорту та засвоєння нового, унікального досвіду, який є базовим джерелом розвитку критичного мислення, що у майбутньому значною мірою покращує навички адаптації

здобувачів освіти до нових динамічних викликів сучасності та підвищує їх конкурентоздатність на ринку праці.

Варто зазначити, що всі здобувачі освіти реагують на виникнення проблемних ситуацій по-різному, тому основною метою викладача під час застосування методів розвитку критичного мислення є роль ментора, який спрямовує та наставляє студентів, але, у той же час, не виконує завдання чи їх компоненти за них, стимулюючи їх пізнавально-дослідницьку діяльність.

Висновки. Отже, на основі проведеного дослідження, нами зроблено висновок, що розвиток критичного мислення здобувачів освіти є ефективним засобом підготовки висококваліфікованого майбутнього фахівця, здатного задовольнити актуальні вимоги працедавців та відповідає високим сучасним стандартам спеціаліста нової генерації, здатного ефективно вирішувати складні професійні та життєві завдання, працювати як у складі команди, так і самостійно та автономно, постійно вдосконалюючи та актуалізуючи засвоєнні знання, вміння і навички. Використовуючи низку наведених вище методів у процесі вивчення іноземної мови, викладач може стимулювати розвиток критичного мислення здобувачів освіти, що підвищить їх конкурентоспроможність на ринку праці та відповідність новітнім критеріям та вимогам, що виставляються роботодавцями.

Подальші перспективи дослідження вбачаємо у детальному аналізі організаційних та методичних чинників використання новітніх та традиційних методів та засобів, що стимулюють розвиток критичного мислення здобувачів вищої освіти у процесі вивчення іноземної мови.

РОЗДІЛ 4. ТЕОРЕТИЧНІ І ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

4.1. Актуальність та доцільність дослідження.

На шляху модернізації сучасної системи професійної підготовки педагогічних кадрів для закладів фахової передвищої освіти значне місце відводиться формуванню не тільки загальних (фахових та методичних), але й спеціальних (посадово-функціональних) компетентностей, у тому числі – питанням культури зовнішнього вигляду сучасного педагога., визначення його місця у контексті розв'язання професійних завдань.

Актуалізована проблема розглядається у площині професійного іміджу та регламентується рядом державних документів (Постанова Кабінету Міністрів України "Про затвердження Державної програми забезпечення позитивного міжнародного іміджу України на 2003-2006 роки (2003) [17], "Концепція Державної цільової програми формування позитивного міжнародного іміджу України на 2008-2011 роки (2007) [18]). Теоретичні аспекти її обґрунтування та впровадження у практику діяльності відповідних типів освітніх установ вивчаються крізь призму аналізу природи іміджу, його структури, специфіки (В. Андрущенко, Л. Данильчук, В. Королько, С. Крапивенський, Ю. Палеха, Г. Почепцов та ін.), соціально-психологічних аспектів іміджу (І. Ніколаеску, Т. Скрипаченко). Висновки вітчизняних науковців покликаються на роботи зарубіжних авторів щодо питання створення іміджу та піару (П. Берд, Л. Браун, Г. Брум, М. Вудкок, Ф. Джефкінс, С. Катліп, Р. Полборн, Е. Семпсон, М. Спіллейн, Д. Френсіс, А. Центр).

Аналіз наукових досліджень останніх років засвідчує увагу до проблеми професійного іміджу педагогічних працівників: викладача вищої школи (В. Ісаченко, О. Ковальова, Л. Ковальчук), вчителя закладу загальної середньої освіти (І. Волинець), вчителя початкової школи (І. Размолодчикова, Н. Савченко), вчителя-філолога (М. Сперанська-Скарга).

Разом з тим, питання удосконалення підготовки майбутніх педагогічних працівників закладів фахової перевищої освіти у площині формування професійного іміджу потребує вивчення з позицій теорії і практики.

Тому **метою** дослідження стало на основі узагальнення теорії та практики формування іміджу майбутніх педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти здійснити прогностичне обґрунтування отриманих результатів на трьох рівнях: загальнодержавному, регіональному, рівні конкретного навчального закладу.

Для розв'язання поставлених завдань використано ряд **методів наукового дослідження**: *теоретичні* (аналіз, порівняння, синтез, "метод парасольки", прогнозування) – для вивчення наукових джерел з теми дослідження, здійснення категоріального аналізу базових понять дослідження та окреслення взаємозв'язків між ними, подання прогностичного обґрунтування результатів наукового пошуку; *емпіричні* (анкетування, спостереження, опитування); *педагогічний експеримент* (констатувальний етап) – для побудови моделі професійного іміджу педагогічних працівників закладів фахової перевищої освіти; *методи математичної статистики* – для проведення аналізу отриманих результатів у ході анкетування; *цифрові застосунки* (MS Word, Power Point, Paint 3D, Excel) – для подання графічного представлення результатів досліджуваного явища (схема системи базових понять дослідження, модель професійного іміджу педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти, "сендвіч-модель" для прогностичного обґрунтування результатів дослідження).

4.2. Історико-педагогічний аналіз проблеми професійного іміджу педагогічних працівників

У сучасному світі, де значна частка економіки ґрунтується на послугах, важливість іміджу професійних працівників зростає з кожним днем. Професійний імідж визначають важливим елементом професійної компетентності фахівця та засобом досягнення успіху у трудовій сфері. Розв'язання окресленого завдання знаходиться у прямій залежності від акцентів, що виставляються у ході професійної підготовки майбутніх фахівців у відповідних типах закладів освіти і, що важливо, від особи педагогічних працівників, які й забезпечують підготовку фахівців/молодших бакалаврів для різних ланок господарства.

У цілому, активне вивчення проблеми іміджу в останні десятиріччя пов'язують із загостренням проблеми вибору (товари, послуги, громадські організації, навчальні заклади та ін.), конкуренцією на споживчому, політичному, освітянському, а, головне, професійному ринку – ринку праці.

Разом з тим, проблема іміджу має свою давню історію, особливості реалізації її основних положень на практиці. Тому вивчення еволюційних процесів актуалізованої проблеми, що здійснено Л. Данильчук [5], К. Єргідзей/О. Єргідзей [8], Н. Чернегою [29] та ін., є певним підґрунтям для наукового осмислення функцій іміджу, потенційних механізмів його формування на сучасному етапі розвитку суспільства.

Аналіз наукових джерел з проблеми історії іміджу, історії іміджевих характеристик педагогічних працівників дозволив провести ряд історико-педагогічних узагальнень (див. табл. 1).

Таблиця 1

Етапи становлення та розвитку іміджу педагогічних працівників

Часовий проміжок	Фаховий контекст	Зовнішній контекст
Давній світ (~ 5 ст. до н.е. – 5 ст. н.е.)	Педагогіка розглядається вже й як наука про виховання людини, а не тільки про передачу знань. Педагог мав бути мудрим, вмілим вихователем та радником, який формує не тільки знання, але й характер.	Зазвичай педагоги носили довгі туніки з вузькими рукавами, які затягувалися поясом. Такі туніки зазвичай були виготовлені з льону або бавовни і мали прикраси з геометричних орнаментів або квіткових мотивів.
Середньовіччя (5 ст. – 15 ст.)	Педагог мав бути духовним наставником, який вчить моралі та релігії, а також передає знання про культуру та науку.	Зовнішній вигляд педагогів в середньовіччі залежав від їх соціального стану. Священники та монахи зазвичай носили темний одяг з червоними або золотими елементами, а також підживку або відзнаку священства. Інші педагоги могли носити одяг з різнокольоровими деталями. Усі педагоги повинні були дотримуватися строгих правил щодо прикрас і бути скромними в своєму вбранні.
Ренесанс (15 ст. – 17 ст.)	Педагог мав бути ерудованою, культурною, освіченою людиною, яка вміє передати знання та розвивати творчі здібності учнів.	Зовнішній вигляд педагога був зазвичай охайним. Він носив темний або світлий одяг, виконаний з якісних матеріалів, таких як шовк або льон. Чоловіки частіше носили довгі капелюхи та кутаси, а жінки – плаття зі шнурівкою чи корсетом, які підкреслювали їх фігуру. Педагоги також звертали увагу на гігієну та чистоту одягу, забезпечуючи належний догляд за волоссям та бородою (у чоловіків).

Просвітництво (18 ст.)	Педагог мав бути прогресивним та свідомим громадянином, який вчить грамоти та культури. У педагогіці почали з'являтися нові методи навчання.	Зовнішній вигляд педагога був зазвичай досить формальним та консервативним. Педагоги, як правило, носили одяг у вигляді костюма або фрака, з білою сорочкою та краваткою. Чоловіки мали вуса та бороди, що вважалося нормою того часу. Важливим елементом був головний убір – кепка або шапка з козирком. Такий вигляд педагога дозволяв йому виглядати впевнено та авторитетно перед учнями та батьками.
Ранній новий час (19 ст. – початок 20 ст.)	Педагог мав бути професійним фахівцем, який володіє необхідними знаннями та методиками навчання. Він повинен бути пристосований до вимог промислового суспільства.	
Сучасність (друга пол. 20 ст. – наш час)	Педагог має бути професійним, компетентним, мобільним та готовим до використання сучасних технологій. Він повинен вміти працювати з різними типами учнів та використовувати різні методи навчання для досягнення максимальної ефективності у освітньому процесі. Педагог повинен мати високу моральну та етичну культуру, бути толерантним та відкритим до різних культурних та соціальних груп учнів. Педагог може використовувати сучасні технології та електронні пристрої в процесі навчання та спілкування з учнями.	Зовнішній вигляд педагога може варіюватися залежно від регіону, типу закладу та вікових груп учнів, з якими він працює. Проте, загалом педагог акцентується увага на офіційності та професійності. Він одягається відповідно до ділового іміджу, звертає увагу на охайний зовнішній вигляд та має охайну зовнішність.

[Таблиця розроблена автором]

Запропонований формат аналізу досліджуваної проблеми дозволяє наголосити, що на всіх етапах розвитку суспільства проблема іміджу педагогічних працівників розглядалася крізь призму фахового (освітня складова) та зовнішнього (одяг, зачіска тощо) контексту, визначалася і розв'язувалася відповідно до конкретної соціокультурної ситуації, пройшла шлях від зародження іміджу як соціального явища до усвідомлення освітньою галуззю необхідності формування іміджу педагогів у системі професійної підготовки. Як зазначає І. Волинець, поняття "імідж" в системі освіти набуло актуальності в період становлення незалежності України та переосмислення підходів до навчально-виховного процесу [2].

Специфіка термінології наукового пошуку (використання ряду термінів іншомовного походження) потребує проведення категоріального аналізу базових понять дослідження.

4.3. Категоріальний аналіз базових понять дослідження

Проблема формування професійно-особистісного іміджу є міждисциплінарною, оскільки, як відомо, до неї звертаються філософи, психологи, соціологи, фахівці в галузі етики, естетики, паблік рілейшнз, іміджології та ін. Багатовекторність прикладання та використання цілого комплексу понять іншомовного походження потребує детального вивчення категоріального апарату та окреслення формату його використання у педагогічній площині.

Покликаючись на принципи системності, наступності, несуперечливості та змістову характеристику базових понять проблеми, що досліджується, окреслимо їх взаємозалежність на основі застосування "методу парасольки" (Г. Онкович) – певного виду блок-схем або ментальних карт (Т. Б'юзен, В. Шаталов).

Специфіка застосування "методу парасольки" окреслюється наступним алгоритмом: 1) виділення та обґрунтування, так званого, "парасолькового поняття" – стрижневого, що визначає загальний контекст дослідження; 2) виділення у межах проблеми дослідження певної системи понять, що розширюють, поглиблюють або уточнюють змістовий контекст обраної проблематики (основні, уточнюючі, допоміжні); 3) встановлення, відображення та обґрунтування взаємозв'язків для виділених понять з опорою на "парасолькове" поняття.

Такий метод застосовується, в першу чергу, для впорядкування понять за наявності їх значної кількості у межах однієї теми, що, в свою чергу, забезпечує логічність і прозорість теоретичних та експериментальних висновків.

Для здійснення аналізу базових понять актуалізованої проблеми "парасольковим" поняттям визначаємо "професійний імідж" (пункт 1 алгоритму). До понятійного простору дослідження віднесемо категорії "імідж", "педагогічні працівники", "професійно-педагогічний імідж", "заклад фахової передвищої освіти", "професійний імідж педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти", "дрес-код", "капсульний гардероб", "зовнішній вигляд педагога" (пункт 2 алгоритму).

На виконання пункту 3 алгоритму структурування взаємозв'язків між поняттями здійснимо на основі виділення суперординатних (зв'язки, що вказують на поняття вищого рангу), субординатних (зв'язки, що вказують на поняття нижчого рангу) та координатних (що вказують на поняття одного ряду) взаємозв'язків (Н. Сидорчук, 2014) [27, с. 50-55].

Для графічного відображення розробленої системи понять пропонуємо скористатися (на вибір) певними цифровими застосунками: графічне зображення у редакторі MS Word, платформа для графічного дизайну Canva (вкладка Шаблони – у порядок пошуку "Інтелект-картка"; Lucidchart; MindMaster; MindMeister; Mindomo; Miro [16].

Побудову "системи парасолькових понять" у межах дослідження здійснено на основі цифрового застосунку Power Point (див. рис. 1).



Рис. 1. Професійний імідж педагога закладу фахової передвищої освіти: система "парасолькових" понять

В основу графічного відображення системи базових понять дослідження покладено їх змістові характеристики.

Так, поняття "професійний імідж" ("парасолькове", суперординатне за зв'язком) є координатним з поняттями "професійний" та "імідж".

Власне "імідж" (англ. *Image* – образ, вигляд, зображення) прийнято розглядати як змодельований багатокомпонентний образ, зовнішній вигляд кого-небудь чи чого-небудь; знак соціалізованої особистості, який забезпечує ефективність її діяльності й вигідно вирізняє серед інших [9].

Покликаючись на багатокомпонентний аналіз поняття "імідж", проведений Л. Данильчук зазначаємо, що "імідж" включає комплекс родових та видових характеристик: емоційно забарвлений стереотип сприймання образу суб'єкта у свідомості певної групи, а також у масовій свідомості; своєрідний людський інструментарій, що допомагає вибудовувати взаємини з навколишнім світом; ідентифікація не тільки через візуальні характеристики (образ), але й через способи мислення, дії, учинки, уміння спілкуватися; мистецтво говорити й, особливо, слухати [5, с. 12-15].

Застосування діяльнісного та професіографічного підходів до характеристики іміджу дозволяє розкрити зміст поняття "професійний імідж".

Як відомо, термін "професійний" має пряму прив'язку до поняття професія (лат. *Professio* – офіційно вказане заняття, спеціальність) – необхідна суспільству, історична форма діяльності, для виконання якої людина повинна володіти сумою знань і навичок, мати відповідні здібності і професійно важливі якості [12]; вид трудової діяльності (занять) людини, що володіє комплексом спеціальних теоретичних знань та практичних навичок, отриманих у результаті спеціальної підготовки, досвіду та стажу роботи [20].

Для кожного здобувача освіти його професія виступає як певна соціально зафіксована сфера прикладання трудових дій, яка, з одного боку, сприяє його самореалізації, а з іншого – забезпечує його засобами існування [12, С. 35].

Узгоджуючи характеристики понять "імідж" та "професійний"/"професія", Н. Савченко, наприклад, професійний імідж характеризує як "складний соціально-психологічний і педагогічний феномен, що передбачає створення образу конкретної професії" [24].

На думку Р. Кравця, професійний імідж (імідж фахівця, професіонала) – це "уявлення про людину як представника певної професії; враження, що створюється навколо конкретної особи з метою її просування як фахівця чи професіонала; емоційно-психологічний вплив на думку оточуючих (керівництва, колег, партнерів та ін.)" [14].

Ураховуючи специфіку діяльності виділених типів закладів професійної освіти, наголошуємо, що фахові коледжі (заклади фахової передвищої освіти), як правило, забезпечують здобуття профільної середньої освіти професійного та академічного спрямування на основі здобуття студентською молоддю базової загальної середньої освіти [19]. Згідно з новим законодавством, уже з 2020 р. коледжі та технікуми готують фахових молодших бакалаврів, а за наявності ліцензії проводять підготовку молодших бакалаврів за коротким циклом вищої освіти або першим (бакалаврським) рівнем. Здобувачі закладів фахової передвищої освіти – молодь, що оволодіває навичками, уміннями та знаннями, пов'язаними з майбутнім працевлаштуванням, побудовою майбутньої життєвої траєкторії. Успішність їх професійної кар'єри, як зазначає Р. Кравець, значною мірою залежить "від уміння свідомо вибудовувати професійний імідж, що відповідає завданням і специфіці професії" [14].

За попередньо заданою логікою варто наголосити, що розв'язання такого відповідального завдання (побудова успішного професійного і життєвого майбутнього здобувача) покладається на педагогічних працівників фахових коледжів, власний імідж яких й має стати підґрунтям для побудови іміджевої траєкторії здобувача.

Особистісні характеристики викладача, його професійно-педагогічна майстерність визначаються вагомим чинником ефективної підготовки майбутніх кваліфікованих,

ініціативних фахівців та регламентуються Законом України "Про фахову передвищу освіту" (2019) (ст. 62).

До іміджевих характеристик педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти, на думку Т. Равчини (Відокремлений структурний підрозділ – Технічний коледж Національного університету "Львівська політехніка") варто віднести готовність до нових змін, професійну компетентність, особистісно-професійні уміння. Саме від викладача, як зазначає авторка, його професійних та особистісних характеристик залежить, "чи є він гідним для наслідування студентами, чи захочуть вони наслідувати його, чи зможе педагог розбудити у них інтерес до навчання й радість від пізнання" [21, с. 198-208].

Доповнює набір іміджевих характеристик педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти Ю. Кучерява, наголошуючи на необхідності володіння ними комплексом соціокультурних і творчих властивостей, серед яких: готовність вдосконалювати педагогічну діяльність, наявність внутрішніх засобів та методів, здатних забезпечити цю готовність; здатність генерувати нові ідеї; високий культурно-естетичний рівень, освіченість, інтелектуальна глибина й різнобічність інтересів; відкритість особистості викладача новому й сприйняття різних ідей, думок, поглядів, концепцій, що базується на толерантності особистості, гнучкості та широті мислення [15].

Отримані висновки підтверджуються й дослідженнями О. Горovenko, яка наголошує на значущості соціальних ознак іміджу педагога/майбутнього педагога. На думку авторки, імідж педагога розглядається у площині особистісної приналежності (педагог як пересічний громадянин, що виконує певну професійну діяльність) та у площині соціальної перцепції (педагог як "іміджевий" зразок для успішного професійного майбутнього здобувача через сприйняття, розуміння й оцінювання здобувачами особистісного іміджу педагога) [4] (див. рис. 2).

Узагальнюючи попередні висновки, варто погодитися із висновками Н. Савченко, яка імідж педагога, *професійно-педагогічний імідж* розглядає як "інтегральну, свідомо сформовану, цілісну, динамічну якість, обумовлену відповідністю і взаємопроникністю внутрішніх і зовнішніх, особистісних та індивідуальних якостей педагога, покликана забезпечити гармонійну взаємодію його з самим собою, учасниками освітнього процесу та дозволяє реалізувати педагогічну діяльність через формування позитивної думки на високому професійному рівні" [23].

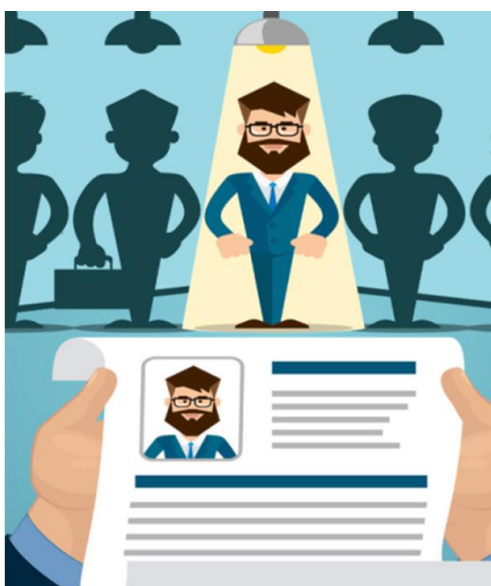


Рис. 2. Особистісно-соціальна перцепція (педагог як "іміджевий" зразок)

Субординатними поняттями до поняття "професійний імідж" є дрес-код, капсульний гардероб, зовнішній вигляд педагога.

Так, дрес-код (англ. *dress code* – кодекс одягу) – форма одягу, необхідна під час відвідування певних заходів, організацій, закладів і урочистих подій; відповідність зовнішнього вигляду людини певній навколишній ситуації; вимога одягатися в певних місцях певним чином. Дрес-код (нім. *Kleiderordnung*, фр. *code vestimentaire*) – неписане правило, регламент у одязі, який показує приналежність людини до певної професійної чи соціальної групи [7]. У такій інтерпретації зазначене поняття *уточнює межі прикладання іміджевих правил*, у тому числі й педагогічних працівників: навчальна аудиторія, майстерня, дозвіллієві заходи, спортивний майданчик, екскурсії на виробництво та ін.), чим визначає "коректність" конкретного іміджу педагога [6].

У сучасному медійному просторі часто використовують поняття "капсульного гардеробу". Поняття капсульного гардероба популяризувала американська блогерка Керолайн Джой. У своєму блозі вона провела експеримент: замість багатьох дешевих речей залишила в гардеробі лише 37 якісних предметів одягу. У процесі експерименту Керолайн створила пленер, який дає поради, як почати збирати капсульний гардероб.

Зазвичай, капсульний гардероб – це набір ретельно підібраних і якісних речей, предметів одягу (від 6 до 12), що ідеально поєднуються за стилем, кольором та фактурою, з яких можна скласти 10-15 комплектів на 4 сезони. Обрані речі складають у капсули – набори одягу, у яких окремі предмети одягу можна поєднувати між собою.

Як правило, капсульний гардероб – оптимальний набір одягу, що допомагає економити на покупці речей та сприяє викоріненню "синдрому шопоголіка" [11].

"Капсула" у педагогічній професії розглядаємо як засіб формування професійного іміджу здобувачів.

Узагальнюючи, констатуємо: *професійний імідж педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти* розглядаємо як комплекс усталених внутрішніх і зовнішніх характеристик, що забезпечують їх внутрішню гармонію, оптимізують взаємодію з учасниками освітнього процесу, сприяють підвищенню ефективності професійної підготовки здобувачів, активують особистісно-ділові якості здобувачів для їх професійного й особистісного самоутвердження.

Разом з тим, для закладів фахової передвищої освіти притаманна суперечність між високим професійним рівнем освітньої діяльності та недостатнім рівнем педагогічною майстерності ряду викладачів, обмеженим арсеналом методів та прийомів педагогічної техніки. Як показали результати пілотажного експерименту, у закладах фахової передвищої освіти викладачі є кваліфікованими фахівцями у своїй галузі зі значним досвідом роботи на підприємстві чи виробництві, але не завжди обізнані із сучасними підходами до організації освітнього процесу, механізмами педагогічної взаємодії зі студентами, колегами тощо.

У зазначеному контексті важливим підсумком щодо реалізації наукового аналізу теми дослідження є необхідність актуалізації питань професійного іміджу у ході підготовки майбутніх педагогічних працівників до роботи у закладах фахової передвищої освіти в умовах забезпечення реалізації освітньої політики як пріоритетної функції держави, що сприяє задоволенню освітніх і духовно-культурних потреб усіх суб'єктів освітнього процесу, розвитку їх здатності до саморозвитку та навчання упродовж всього життя.

4.4. Результати констатувального етапу експерименту

Формування іміджу, як зазначає Н. Чернега, є "одночасно процесом і функцією", що включає *моніторинг* (вивчення стану досліджуваної проблеми), *моделювання* (розробка моделі професійного іміджу педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти), *конструювання* (прогностичне обґрунтування результатів дослідження), *корекцію*

(визначення перспектив дослідження актуалізованої теми). Саме така покрокова діяльність, на думку автора, обумовлює зростання лояльності (у дослідженні ефективності формування) з боку клієнта (здобувача університету – майбутнього педагогічного працівника), залучення нових споживачів (здобувачів закладів фахової переважної освіти), посилення образу унікальності майбутньої професійної діяльності як у майбутнього педагога щодо педагогічної діяльності, так і у здобувача фахового коледжу щодо майбутньої професійної діяльності [29, С. 87-91].

Першим кроком у реалізації формування професійного іміджу майбутніх педагогічних працівників закладів фахової переважної освіти визначаємо *моніторинг* стану досліджуваної проблеми – констатувальний етап експерименту, який проводився у 2022/2023 н. р. на базі Житомирського державного університету імені Івана Франка та Міжнародної Академії Прикладних наук в Ломжі (Республіка Польща).

У опитуванні взяли участь 36 студентів спеціальності 015 "Професійна освіта" Житомирського державного університету імені Івана Франка (14 студентів III курсу спеціалізації 015.39 "Цифрові технології"; 9 студентів IV курсу спеціалізації 015.10 "Комп'ютерні технології", 13 студенти IV курсу спеціальності 015 "Професійна освіта"(Дизайн)) та 11 студентів III курсу Міжнародної Академії Прикладних наук в Ломжі (Республіка Польща) спеціальності "Товарознавство".

Респондентам пропонувалося дати відповіді на запитання анкети (див. табл. 2).

Таблиця 2

Анкета для оцінювання професійного іміджу педагога

Шановні колеги! Просимо Вас дати відповіді на кожне запитання та пояснити свій вибір.

[10]

№	Запитання	Відповідь
1	На що Ви звертаєте увагу під час першої зустрічі з педагогом?	
2	Які якості педагога як викладача Ви цінуєте найбільше?	
3	Чи важливо для Вас те, як виглядає педагог?	
4	Чи вважаєте Ви, що педагог повинен одягатися відповідно до останніх тенденцій моди?	
5	Чи важливими є для Вас особистісні якості педагога?	
6	Чи цікавить Вас особисте життя педагога?	
7	Чи впливає імідж педагога на Ваше ставлення до предмета?	

Так, 95% студентів наголошують, що перше враження про педагога створюється за його зовнішніми характеристиками (одяг, зачіска, макіяж та ін.).

75% респондентів значущим при першій зустрічі називають стиль спілкування педагога із групою та окремими студентами, чим підтверджують значущість у освітньому процесі його іміджевих характеристик (питання 3). 50% учасників експерименту уточнюють, що емоційна подача є важливим фактором у формуванні професійного іміджу, в той же час, 30% вважають мовний етикет значущим у комунікації (рис. 3).

Міра у моді для викладача (питання 4) є важливою складовою у його професійній діяльності (96 % респондентів), деталі особистого життя педагога практично не цікавить здобувачів освіти (98%).

Стосовно впливу іміджу на ставлення до предмету (питання 7) думки респондентів розділилися: 47% говорила про його відсутність, 53% опитаних наголошують на його наявності. Свої відповіді здобувачі коментували так: звертаю увагу на імідж педагога, він є

сильним подразником на першому етапі знайомства (питання 1), але не впливає на подальшу спільну роботу, бо у динамічному суспільстві найважливішим є якісні знання, способи їх передачі; динаміка життя нівелює зовнішні характеристики. З іншого боку, у групі, де студенти вказували на наявність взаємозв'язку іміджу педагога зі ставленням здобувачів до предмета, підкреслювалося, що інструментальне ставлення до себе, продумування свого іміджу є ознакою виваженого ставлення педагога до свого предмету, до пошуку шляхів зацікавлення здобувачів своїм предметом. Отримані відповіді не суперечать одна одній, оскільки скоріше є відображенням, як вікових особливостей здобувачів (18-19 років – етап активного професійного становлення, відсутність чітко визначеного ставлення до життєвих процесів, оцінка явищ з позицій "юнацького максималізму"), так і індивідуального досвіду, сімейних традицій тощо.

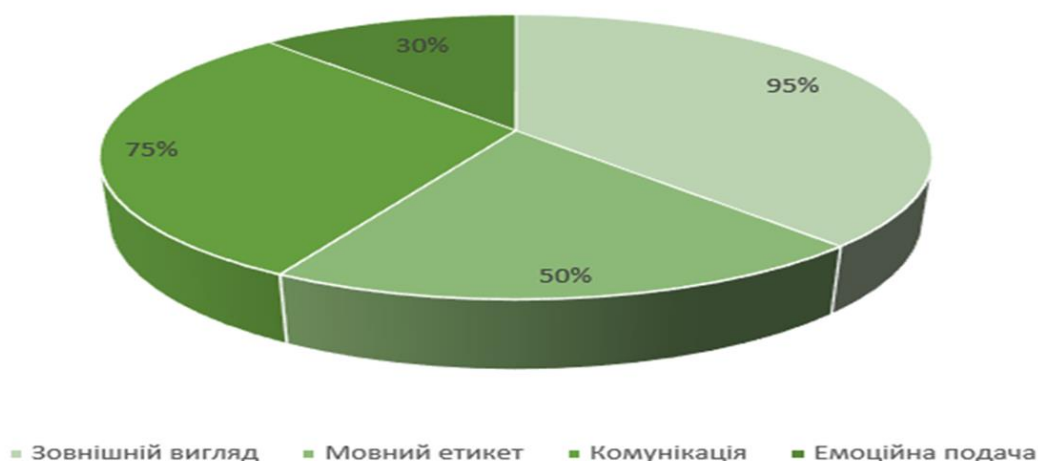


Рис. 3. Результати оцінювання майбутніми педагогічними працівниками (здобувачами університетів) ключових характеристик професійного іміджу педагога

Значна увага приділялася студентами питанням професійних властивостей та якостей педагога (питання 2) та їх важливості при оцінці його іміджевих характеристик (питання 5).

У відповіді на запитанні про якості педагога студенти мали можливість запропонувати декілька варіантів, серед яких фігурували професійна компетентність (85%); індивідуальний підхід до кожного здобувача (72%); зацікавленість у професійному зростанні (68%); емоційна стійкість (56%); уміння створювати доброзичливу атмосферу (52%).

Студенти називали якості, кожна з яких окремо не набрали значної ваги, однак у загальному контексті заслуговують на увагу. Серед таких якостей: чесність, об'єктивність, турботливість, доброчесність, відкритість до студентів, позитивне налаштування, пунктуальність, комунікація, впевненість, самоповага, повага до учнів, творчість, доброта, зацікавленість своїм предметом, рішучість, ввічливість, терплячість, справедливість.

Результати опитування узагальнено на основі базових блоків професіограми (професійні властивості та якості особистості, професійні знання, професійні уміння). У таблиці 3 подається класичний варіант професіограми і характеристики, що називалися студентами у ході опитування. У таблицю 4 вміщено відповіді, що розширюють класичний формат уявлення про педагога, надають сучасного звучання його іміджевим характеристикам.

Таблиця 3

Професіограма (класична)

Властивості та якості особистості	%	Знання	%	Уміння
Любов до дітей	94%	Факхові, методичні	100%	Гностичні
Національна свідомість	89%	Професійно-педагогічні	97%	Проектувальні
Відповідальність	81%	Знання, що визначають загальний кругозір	87%	Конструктивні
Толерантність	80%			Організаторські
Милосердя	79%			Комунікативні
Гуманізм	78%			Прикладні
Доброта, порядність	75%			

Таблиця 4

Професіограма (за результатами анкети, питання 2)					
Властивості та якості особистості		Знання		Уміння	
Креативний, мобільний, рішучий	56%	Факторів досягнення успіху	37%	Реалізація маленької педагогічної дії як шляху реалізації великих педагогічних справ	13%
Мужній, здатний приймати рішення, брати на себе відповідальність	63%	Способів (шляхів) досягнення успіху	29%		
Сильний, з чітко окресленою потребою професійного зростання	69%				

Узагальнені показники щодо запропонованої анкети із виділенням їх значущості представлено на рис. 4.

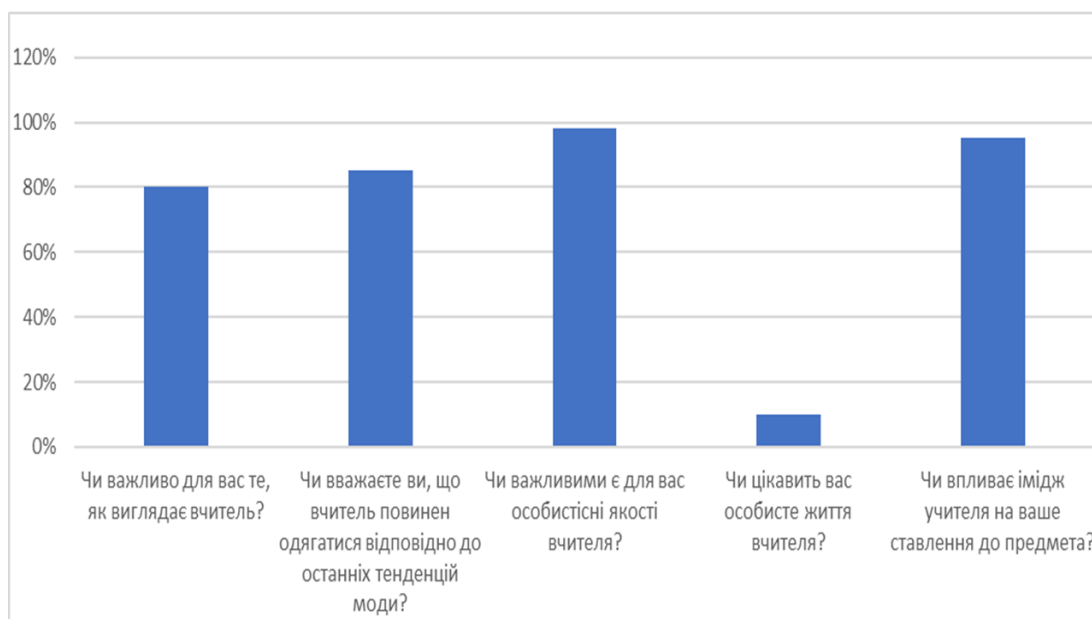


Рис. 4. Узагальнені показники оцінки значущості базових характеристик професійного іміджу педагогічних працівників

У ході експериментальної роботи було проведене пілотажне опитування здобувачів та викладачів Житомирського державного університету імені Івана Франка, Міжнародної Академії Прикладних наук в Ломжі (Республіка Польща), у ході якого респонденти мали прорейтингувати запропоновані професійно значущі показники для педагогічних працівників: фахові знання; фахові уміння та навички; психолого-педагогічні знання; знання, що визначають професійний кругозір; знання, що визначають загальний кругозір; професійні властивості та якості особистості, професійний імідж. Узагальнення результатів показало наявність розбіжностей у значущості професійного іміджу педагога для здобувачів та викладачів: у списку із семи позицій імідж посідає друге місце з погляду здобувачів, і лише шосте – з погляду самих педагогів.

Варто зазначити, що педагоги достатньо неоднозначно ставляться до проблеми іміджу. Часто не визнають його значення викладачі старшого покоління: його розуміють як певне відсторонення, свого роду "стіну", "завісу", "нещирість", що віддаляє педагога від студента/учня/здобувача. Вони наголошують на переважанні внутрішнього світу над зовнішнім, уважають, що "головне бути, а не здаватися". Молоді педагоги простіше адаптуються до інновацій у фаховій підготовці, але часто на практиці спрощено розуміють зміст професійного іміджу, віддаючи перевагу лише зовнішнім його виявам.

Отримані результати стали підґрунтям для переосмислення наявного стану досліджуваної проблеми та, відповідно, реалізації наступного етапу формування професійного іміджу майбутніх педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти – етапу *моделювання* або розробки моделі професійного іміджу педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти.

4.5. Розробка моделі професійного іміджу педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти

Підґрунтям для реалізації *етапу моделювання* є синтез проведеного теоретичного аналізу актуалізованої проблеми дослідження (п.1.1, 1.2) та результатів констатувального етапу експериментальної роботи (п.1.3). За таких умов основним завданням етапу моделювання є створенні "робочого образу досліджуваного явища" [26, с. 81-85] – *моделі професійного іміджу педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти*, яка для

здобувача університету виступатиме образом результату, та визначить місце іміджу у майбутній професійно-педагогічній діяльності.

Як відомо, моделювання – це спосіб дослідження будь яких явищ, процесів або об’єктів шляхом побудови та аналізу їх моделей. У широкому розумінні моделювання є однією з основних категорій теорії пізнання і практично єдиним науково-обґрунтованим методом наукових досліджень систем і процесів будь-якої природи в багатьох сферах людської діяльності, базовим поняттям в теорії і практиці моделювання об’єктів, процесів і явищ є "модель" [28, с. 145-149].

Термін "модель" походить від латинського слова "*modulus*", тобто зразок, пристрій, еталон. У широкому значенні – це будь-який аналог (уявний, умовний: зображення, опис, схема, креслення тощо) певного об’єкта, процесу, явища ("оригіналу" даної моделі), що використовується як його "замінник" [25, с. 125-159].

Основою побудови моделі будь-якого явища складає його внутрішня характеристика або структура. Покликаючись на структуру особистісного іміджу Е. Семпсон, А. Панфілової [22], професійно-особистісного іміджу Л. Данильчук [5, С. 73], результати моніторингу у шукану модель включимо наступні компоненти: *фахові знання, уміння та навички; професійні властивості та якості особистості*, що виражаються в індивідуальному стилі діяльності педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти; *габітарний імідж* (одяг, зачіска, макіяж та інші атрибути габітусу, який створюється в результаті прямого (безпосереднього) їх сприйняття в процесі взаємодії педагогічних працівників із здобувачами або опосередковано через думку інших людей – *сигнальний комплекс* (див. змістове наповнення компонентів моделі у табл. 5).

Таблиця 5

Компоненти моделі професійного іміджу педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти

№	Компонент	Змістове наповнення компоненту	
I	<i>Фахові знання, уміння та навички</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Знання специфіки організації навчально-виховного процесу у закладах фахової передвищої освіти; • Фахові, методичні, професійно-педагогічні знання; • Знання вікових особливостей здобувачів закладів фахової передвищої освіти; • Знання, що визначають професійний та загальний кругозір. 	
II	<i>Професійні властивості та якості особистості</i>	<i>Класичні</i>	<i>Сучасні</i>
		Повага до учнів, чесність, об’єктивність, турботливість, доброчесність, відкритість до студентів, позитивне налаштування, пунктуальність, впевненість, самоповага, творчість, доброта, зацікавленість своїм предметом, рішучість, ввічливість, терплячість, справедливість.	<ul style="list-style-type: none"> • Креативність, мобільність, • рішучість, • мужність, • здатність приймати рішення, брати на себе відповідальність, • духовна й душевна сила, чітко визначена потреба у професійному зростанні
III	<i>Габітарний імідж</i>	Одяг, зачіска, макіяж тощо	
IV	<i>Сигнальний комплекс</i>	Постава, жести міміка Мовний етикет	

Взаємозв'язок між виділеними компонентам представлено графічно на рис. 5 (виконано за допомогою цифрового застосунку Paint 3D, Power Point).

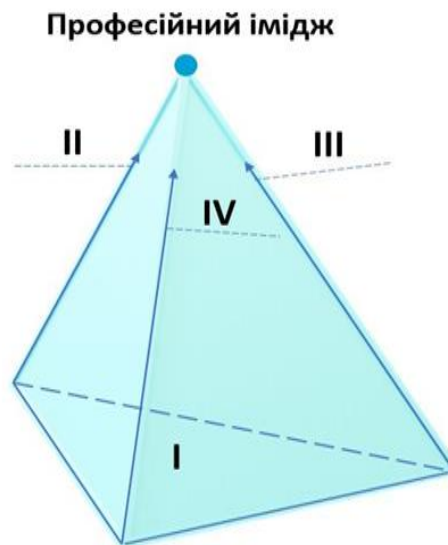


Рис.5. Модель професійного іміджу педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти

Графічна побудова розробленої моделі ґрунтується на ряді постулатів: 1) основою (фундаментом) результативності прояву професійного іміджу педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти є знаннева складова, 2) свідоме прикладання зусиль у напрямі трьох інших компонентів до вершини піраміди – запорука створення професійного іміджа педагога як засобу підвищення ефективності навчально-виховного процесу, цілісної професійної підготовки здобувачів, націлення їх на успішне професійне майбутнє.

Отримані результати дозволяють перейти до наступного етапу формувальної діяльності – *конструювання*, тобто здійснити прогнозування використання результатів, отриманих у ході попередніх етапів експериментальної роботи.

4.6. Прогностичне обґрунтування використання результатів дослідження

Обґрунтування використання результатів дослідження проведемо, покликаючись на об'єктивні тенденції конкурентної боротьби на ринку праці, що помітно впливає на розширення комплексу завдань, пов'язаних із формуванням професійного іміджу як засобу досягнення професійного успіху, забезпечення потреби роботодавців у професійно мобільних кваліфікованих кадрах, підготовка яких відповідала б вимогам ринку праці і особистісним потребам фахівця.

Результати проведеного дослідження дали можливість представити рекомендації та пропозиції щодо актуалізованої проблеми на трьох рівнях: загальнодержавному (I), регіональному (II), на рівні конкретного навчального закладу (III).

Специфіку взаємозв'язку між виділеними рівнями відобразимо за допомогою "сендвіч-моделі" (див. рис. 6) – математичного методу, що являє собою багаторівневе поєднання площин, які відповідають функціональним складовим досліджуваного явища та складаються з елементів та зав'язків між ними.

За таких умов враховуються як зв'язки, що існують у межах кожної площини (кожного рівня прогнозування), так і такі, що існують між самостійними одиницями (площинами, сферами) сендвіч-моделі. Проекція основних положень, виділених у межах площини більш високого рівня, дозволяє формалізувати процеси взаємодії окремих площин шляхом

виділення, так званої "трубки" [27, с. 268-270].

Так, рекомендовано:

❖ *на загальнодержавному рівні* оновити законодавчу і нормативну базу, що регламентує іміджеві процеси у вітчизняному державному секторі та на світовій арені [17;18];

❖ *на регіональному рівні* посилити зв'язки з ринком праці; розширити соціальне партнерство (зв'язок університетів з закладами фахової передвищої освіти, підприємствами та установами); цільова підготовка педагогічних працівників для конкретного закладу фахової перевищої освіти;

❖ *на рівні конкретного навчального закладу* оновити зміст дисциплін психолого-педагогічного циклу з урахуванням іміджеформуючих процесів; здійснити його коригування з урахуванням потреб соціальних партнерів і потреб ринку праці; впроваджувати локальні технології формування професійного іміджу майбутніх педагогічних працівників закладів фахової перевищої освіти.

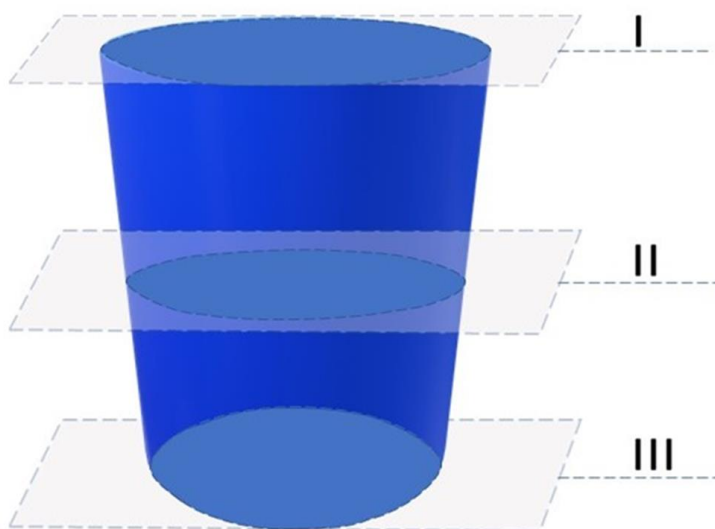


Рис. 6. Графічна інтерпретація прогностичного обґрунтування результатів наукового пошуку проблеми формування професійного іміджу педагогічних працівників закладів фахової перевищої освіти

Конкретизуємо рекомендації для закладів вищої освіти (університетів), де здійснюється підготовка педагогічних кадрів для фахових коледжів. Для розв'язання завдань актуалізованої проблеми варто реалізувати ряд етапів:

I етап – удосконалення змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу ("Професійна педагогіка", "Теорія і методика професійного навчання", "Методика професійного навчання" та ін.) щодо розгляду питань формування професійно-педагогічного іміджу.

II етап – розробка локальних технологій – вправ, завдань, спрямованих на формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх педагогічних працівників закладів фахової перевищої освіти.

Так, у Житомирському державному університеті у ході модернізації обов'язкової освітньої компоненти "Методика професійного навчання" запропоновано до вивчення теми "Педагогічна майстерність педагогічних працівників закладів та установ професійної (професійно-технічної) та фахової перевищої освіти"; "Базові елементи педагогічної техніки"; "Творче самопочуття педагога"; "Психічна саморегуляція. Методи управління психічним станом та психічними процесами (пам'ять, увага, уява тощо)"; "Культура зовнішнього вигляду педагогічного працівника"; "Особливості професійно-педагогічного іміджу педагогічних працівників закладів та установ професійної (професійно-технічної) та фахової перевищої освіти"; "Модель сучасного викладача закладів та установ професійної

(професійно-технічної), фахової передвищої освіти".

Основними форми реалізації дидактичних завдань визначено: організацію та проведення аудиторних і позааудиторних занять; розгляд навчального матеріалу на лекціях різного типу (інтерактивних, актуалізованих, діалогічних лекціях, лекціях-дискусіях) та практичних, семінарських, лабораторних заняттях, навчальних екскурсіях; індивідуальне та групове консультування здобувачів; виконання проєктних завдань та ін.

У ході навчального процесу реалізується комплекс дидактичних методів, серед яких: проблемний виклад навчального матеріалу, сугестивний метод, метод укрупнених блочних одиниць (блок-схеми, метод парасольки, ментальні карти), спостереження і аналіз фактів, проведення поточного самодіагностування для виявлення індивідуально-особистісних і професійних настанов, рівня професійної компетентності, набутих компетенцій, самомотивації професійного розвитку (багатовекторне тестування); розробка індивідуальної освітньої траєкторії на всіх етапах підготовки; опрацювання навчального матеріалу на основі розробленого для кожного модуля комплексу навчально-методичних матеріалів, матеріалів електронної бібліотеки; виконання завдань для самостійної та індивідуальної роботи; підготовка до інформаційно-мотиваційного, практичного блоку модуля: опрацювання нормативно-правової бази, додаткових матеріалів, літератури до змістового модуля, електронної бібліотеки, питань для самоконтролю чи самоперевірки тощо.

Наприклад, індивідуалізоване навчання як метод педагогіки, орієнтований на чітке визначення внеску кожного слухача у ході реалізації процесу навчання. В основі методу ідея про неможливість існування хоча б двох слухачів, внесок яких у навчальне заняття був би цілком однаковим. У класичному варіанті індивідуалізоване навчання передбачає персоніфіковану роботу конкретного педагога зі слухачем. Однак підвищення рівня індивідуалізації на практиці (коли працюють з великою кількістю слухачів) може бути доповнена та розширене кооперативним навчанням. Цей методом (або і ряді випадків, педагогічна технологія), як правило, застосовується в освітній діяльності в групах і робить їх (групи) відповідальними за навчання один одного. За такого підходу кожен слухач особисто підзвітний за своє власне навчання. Часто кооперативне навчання ототожнюють із "спільним навчанням".

Цікавим методом спільної роботи здобувачів на практичних (семінарських, лабораторних заняттях) є колаборативне навчання (*collaborative learning*). Його визначають як спільну діяльність, за якої слухачі з різними професійними інтересами співпрацюють у малих групах із метою виконання/завершення проєкту чи вирішення проблеми. На відміну від кооперативного навчання, при якому кожен слухач відповідає за власну частину роботи, під час колаборативного навчання всі члени команди співпрацюють разом для вирішення спільної проблеми.

Актуальним дидактичним методом визначають проблемне навчання. Його змістові характеристики ґрунтуються на закономірностях творчого засвоєння знань і способів діяльності, на прийомах і методах викладання та учіння з елементами наукового пошуку. Таке навчання передбачає проблемне виклад матеріалу, тобто створення системи послідовних проблемних ситуацій і управління процесом їх вирішення, а також проблемне учіння – особливу форму творчої навчальної діяльності слухачів щодо засвоєння знань і способів діяльності з наявністю аналізу проблемних ситуацій, формулювання проблем і їх розв'язання шляхом висунення припущень, обґрунтування і доведення гіпотез.

Кейс-метод – ґрунтується на створенні в освітньому середовищі умов, які дозволили розвинути у слухачів уміння критично мислити, аналізувати, спонукати їх до того, щоб в процесі дискусії поділитися власними думками, ідеями, знаннями та досвідом. Зобов'язання слухача полягає в тому, щоб збагачуючи своєю творчою енергією освітній процес, прийняти на себе частку відповідальності за його результативність. При цьому слухачі повинні усвідомлювати, що викладач знаходиться в аудиторії для того, щоб допомогти їм, і вони мають скористатися цим повною мірою, проте основна відповідальність за те, чому

вони навчилися, належить їм [3].

Особлива увага приділяється використанню інформаційно-комунікаційних технологій і цифровізації навчання: робота в чаті, на форумах, робота з електронною бібліотекою, електронною поштою через веб-інтерфейс, отримання пошти, створення і відправка листів, робота з блогами викладача/наставника/тьютора тощо; використання технологій Веб 2.0 для інформаційно-комунікаційного забезпечення виконання завдань (у тому числі, дистанційного блоку: використання е-дошки, ресурсів дистанційного веб-середовища та ін.), інтерактивних комплексів навчально-методичного забезпечення.

Наведемо приклад інструктивно-методичних матеріалів для проведення лабораторного заняття з курсу "Методика професійного навчання" за темою "Культура зовнішнього вигляду педагогічного працівника закладу фахової передвищої освіти", що розроблене на основі попередньо систематизованого теоретичного матеріалу та результатів експериментальної роботи.

Заняття проводяться у формі тренінгу з урахуванням базових положень андрагогічного та акмеологічного підходів, що включають систему відносин "індивід – група – колектив", а застосування запропонованих вправ, завдань визначається провідним засобом формування професійного іміджу майбутніх педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти.

Лабораторне заняття 2.5. Культура зовнішнього вигляду педагогічного працівника закладу фахової передвищої освіти

Мета: створити уявлення у здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти про специфіку педагогічних функцій зовнішнього вигляду педагогічного працівника закладу фахової передвищої освіти, розвинути початкові уміння управляти зовнішнім виглядом як засобом педагогічного впливу.

Обладнання: підручники, навчальні посібники, професійні словники, конспекти лекцій, інструктивно-методичні матеріали.

Професійна спрямованість: формування професійного іміджу педагога.

Ключові слова: імідж, професійний імідж, педагогічні працівники, заклади фахової передвищої освіти, дрес-код, капсульний гардероб.

План

1. Поняття "зовнішній вигляд педагога", його змістова характеристика та компоненти.
2. Поняття "професійного іміджу", "іміджу професії", "іміджу педагога", їх зміст та специфіка.
3. Складові професійного іміджу педагога.
4. Культура зовнішнього вигляду педагога та його професійно-особистісний імідж.
5. Дрес-код та капсульний гардероб педагогічного працівника.

Завдання для всіх студентів групи

1. Опрацювати підручники, конспект лекцій, інструктивно-методичні матеріали.
2. Виконати вправи за текстом інструктивно-методичних матеріалів.

Індивідуальні завдання

1. Підготувати матеріал за темами:
 - Професійний імідж педагога: історія та сучасність (габітарна складова).
 - Образ педагога у мистецтві (*час виступу за кожною темою – 7 хвилин*).

Хід заняття

1. Поняття "зовнішній вигляд педагога", його змістова характеристика та компоненти.

Зовнішній вигляд педагога – форма життєпроявів людини, що забезпечує його цілісне сприйняття (його особистісних характеристик, внутрішнього стану), створює або підкреслює неповторну своєрідність особистості та відображає її індивідуальність.

Зовнішній вигляд педагога характеризується рядом стійких категорій:

- ✓ фізичний вигляд (обличчя, постава і типові пози, хода, голос і мовлення);
- ✓ оформлення зовнішності (одяг, зачіска, прикраси);
- ✓ засоби виразної поведінки (доброзичливість, привітність, привабливість, естетична виразність та ін.)

2. Поняття "професійного іміджу", "іміджу професії", "іміджу педагога".

Імідж (англ. *image* – образ, вигляд, зображення) – це змодельований багатокомпонентний образ, зовнішній вигляд кого-небудь чи чого-небудь, знак соціалізованої особистості, який забезпечує ефективність її діяльності й вигідно вирізняє серед інших.

Імідж – це своєрідний людський інструментарій, що допомагає вибудувати взаємини з навколишнім світом. Це не тільки візуальний образ, але й спосіб мислення, дій, учинків, уміння спілкуватися, мистецтво говорити й, особливо, слухати.

За суб'єктом прикладання виділяють певні види іміджу: *особистий, корпоративний, товарний та ін.*

Особистий імідж – це образ конкретної людини, який є об'єктивною характеристикою (наявний за будь-яких умов, оточуючі бачать зовнішні та внутрішні характеристики людини). Особистий імідж визначається складним набором внутрішніх і зовнішніх факторів, що складають *самоімідж, бажаний і необхідний імідж.*

Можна доповнити ще кілька можливих варіантів особистого іміджу, а саме: дзеркальний, реальний, ідеальний, множинний і створений.

Так, *дзеркальний імідж* – це наше уявлення про себе; *реальний імідж* – погляд на себе збоку; *ідеальний імідж* – ідеалістична точка зору на об'єкт, що аналізується; *множинний імідж* – сукупність ряду ознак, що характеризують і символізують єдине утворення; *створений імідж* – образ об'єкта, що утворився після проведення іміджмейкерської компанії.

Корпоративний імідж – певний набір організаційно-діяльнісних засобів, що сприяє усвідомленню і оцінці ролі корпорації як суспільного об'єкту у економічному і соціально-політичному житті конкретного регіону.

Товарний імідж – матеріальні та виробничо-діяльнісні засоби (матеріали, товари, групи виробів тощо).

Кожен із названих видів іміджу підлягає управлінню, що включає сукупне і синхронне функціонування таких його складових:

- можливостей самого об'єкта іміджування;
- вимог до вирішення завдань іміджування;
- вимог до каналу, по якому буде "проходити" іміджування;
- вимог аудиторії щодо іміджованого об'єкта.

Професійний імідж – це складний соціально-психологічний і педагогічний феномен, що передбачає створення образу конкретної професії.

Професійний імідж (імідж фахівця, професіонала) – це уявлення про людину як представника певної професії; враження, створюване навколо конкретної особи з метою її просування як фахівця чи професіонала, здійснення емоційно-психологічного впливу на думку оточуючих (керівництва, колег, партнерів та ін.) [Кравець Р.Е. Концептуальний простір поняття "професійний імідж" у наукових психолого-педагогічних дослідженнях. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2019. № 65. Т. 2. С. 53-57. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/65/part_2/12.pdf].

Імідж педагога – це сформована інтегральна, цілісна, динамічна якість, обумовлена відповідністю і взаємопроникністю внутрішніх і зовнішніх, особистісних та індивідуальних якостей педагога, покликана забезпечити гармонійну взаємодію його з самим собою і учасниками освітнього процесу, що дозволяє реалізувати педагогічну діяльність через формування позитивної думки.

3. Складові професійного іміджу педагога. Проаналізувати складові професійного іміджу покликаючись на наукові доробки Е. Семпсон, А. Панфілової, Л. Данильчук (див. табл. 1, табл. 2, рис. 1).

Таблиця 1

Структура особистого іміджу (за Е. Семпсон)		
<i>Самоімідж</i>	<i>Бажаний імідж</i>	<i>Необхідний імідж</i>
<p>Візуальна, зовнішня привабливість особистості. Не всі люди від природи мають ідеальні зовнішні дані. Але, як правило, більшість набуває такої привабливості за рахунок свого високого професіоналізму, високої загальної культури, управління поведінкою, уміння одягатись, стежити за собою, самовдосконалюватись, дотримуватися здорового способу життя тощо. Без самоіміджу неможливо досягати великих успіхів у будь-якій сфері діяльності.</p>	<p>Імідж, який створюється для сприйняття нас оточуючими так, як би нам того хотілося. Бажаний імідж – це більш чи менш адекватний для реальної людини образ особистості, який складається в її ділових партнерів на свідомому і підсвідомому рівнях. Будується він на основі: а) зовнішнього вигляду ділової людини; б) її манер (уміння триматись, спілкуватись, використовуючи вербальні та невербальні сигнали); в) зовнішньої і внутрішньої культури; г) вміння себе подати (з підкреслюванням позитивних та приховуванням негативних рис).</p>	<p>Імідж, без якого неможливо уявити людину будь-якої професії, ділову людину. Характерні інтелектуальні показники: логіка мислення, добра пам'ять, нестандартне сприйняття. Велике значення має вміння управляти своєю психікою, ефективно застосовувати прийоми саморегуляції та самонавіювання. Результатом такого вміння є наявність у людини високого життєвого тону, який проявляється у виваженості, толерантності, манерах поведінки, стилі спілкування, стриманій реакції на життєві труднощі. Такий імідж повинен приховувати нездужання, незадовільний стан здоров'я, поганий настрій, внутрішній дискомфорт.</p>

Таблиця 2

Структура особистісного іміджу (за А. Панфіловою)			
<i>Зовнішній вигляд людини або її портретні характеристики</i>	<i>Соціально-рольові характеристики</i>	<i>Іміджева символіка</i>	<i>Індивідуально-особистісні властивості</i>
<p>Фізичні дані (зріст, фігура); костюм (одяг, взуття, аксесуари); зачіска й манікюр; манера поведінки й мовлення; жести й пози; погляд і міміка; особливості голосу, запах.</p>	<p>Репутація (громадська думка про людину, що ґрунтується на історії її життя, особистих досягненнях та заслугах); ампула (виконання соціальної ролі); легенда (історія життя людини, її походження); місія (соціально важливі цілі, корисність для суспільства).</p>	<p>Ім'я; особисті символи (колір, число, герб, логотип, марка); особиста атрибутика (повторювані деталі й ознаки зовнішнього вигляду); символи соціального престижу (гроші, становище в суспільстві, професія, займана посада та ін.)</p>	<p>Професійно важливі якості; домінуючі індивідуальні характеристики; стиль взаємовідносин з людьми; ідеї, що продукуються; засадничі цінності.</p>

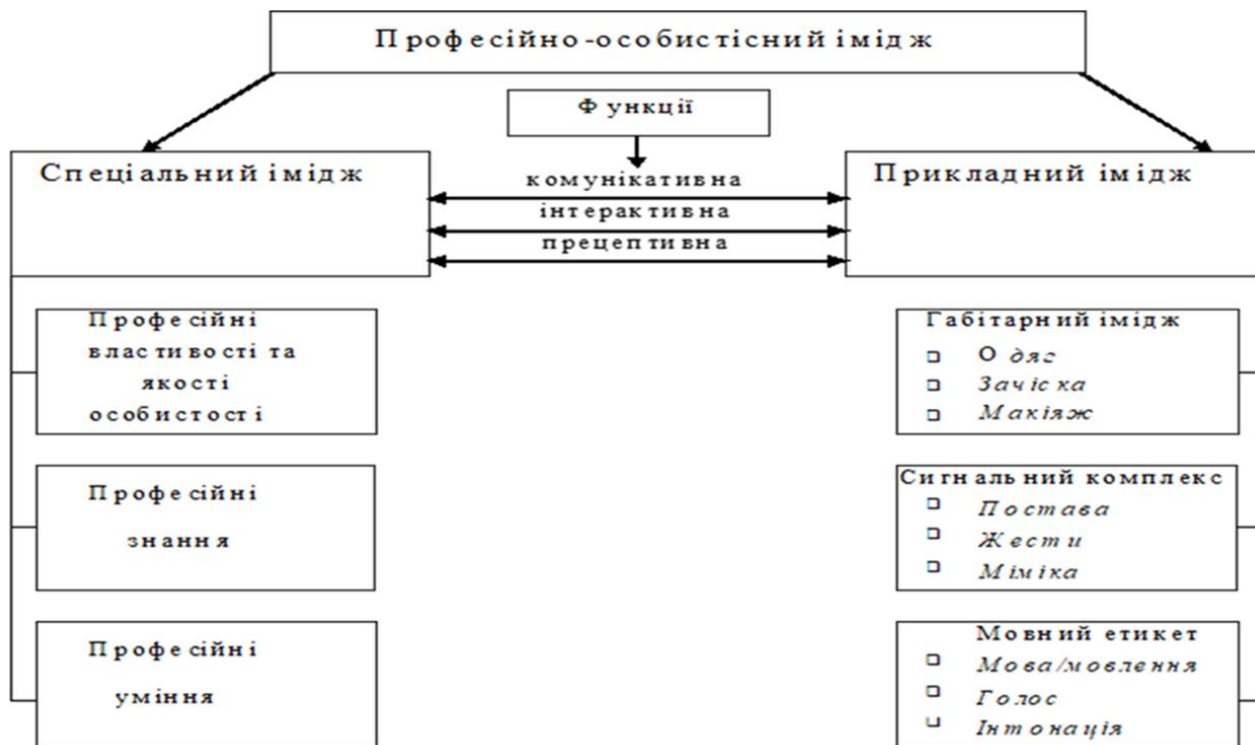


Рис. 1. Структура професійно-особистісного іміджу за Л. Данильчук

4. Культура зовнішнього вигляду педагога та його професійно-особистісний імідж.

Культура зовнішнього вигляду педагога – сукупність матеріальних і духовних цінностей, історично набутий набір правил, обов’язкових професійних вимог, що визначаються специфікою його діяльності та спрямовані на гармонізацію освітньо-виховного середовища.

Поняття "зовнішній вигляд педагога" має ряд складових:

- сигнальний комплекс (постава, міміка, пантоміміка, жести);
- габітарний комплекс (одяг, зачіска, макіяж);
- мовний комплекс (мова/мовлення, голос, інтонація).

Вправа 1. Оцінка професійного іміджу педагога.

Мета виконання вправи: навчитися формулювати оціночні судження щодо зовнішнього вигляду педагогічних працівників.

Завдання студентам.

1. Дати відповіді на запитання анкети (таблиця 3).
2. Результати виконання вправи врахувати при формулюванні "Вимог до професійного іміджу педагога" (вправа 4, таблиця 5).

Завдання вчителю: організувати обговорення отриманих результатів.

Таблиця 3

Анкета для оцінювання професійного іміджу педагога

№	Запитання	Відповідь
1	На що Ви звертаєте увагу під час першої зустрічі з педагогом?	
2	Які якості педагога як викладача Ви цінуєте найбільше?	

3	Чи важливо для Вас те, як виглядає педагог?	
4	Чи вважаєте Ви, що педагог повинен одягатися відповідно до останніх тенденцій моди?	
5	Чи важливими є для Вас особистісні якості педагога?	
6	Чи цікавить Вас особисте життя педагога?	
7	Чи впливає імідж педагога на Ваше ставлення до предмета?	

[Імідж вчителя. Вчимося творити самих себе... (yakistosviti). URL: http://www.yakistosviti.com.ua/uk/Imidzh_vchitelia]

Вправа 2. Розв'язування педагогічної задачі.

Мета виконання вправи: формувати у студентів системне професійно-педагогічне знання, оціночні судження щодо професійного іміджу педагогічних працівників.

Завдання студентам: Розв'язати **письмово** педагогічну задачу за алгоритмом.

Зміст задачі: Директор звертається до педагога: "Що у вас за вигляд? Негайно перевдягніться! Коледж – це далеко не те місце, де треба показувати весь вміст Вашого гардеробу та хвалитися останніми модними придбаннями".

Оцініть дії директора. Доведіть їх обґрунтованість або запропонуйте свої варіанти виходу із ситуації, що склалася.

Результати розв'язання задачі врахувати при формулюванні "Вимог до професійного іміджу педагога" (вправа 4, таблиця 5).

№ п/п	Алгоритм розв'язання педагогічної задачі <i>Алгоритм</i> – сукупність дій, що виконується у точно визначеній (незмінній) послідовності.	Розв'язок
1	Аналіз умови задачі на основі побудови логічного ланцюжка <i>Логічний ланцюжок</i> – коротке формулювання умови задачі за допомогою простих речень.	
2	Визначення протиріччя запропонованої задачі та на його основі формулювання проблеми. <i>Протиріччя</i> – невідповідність між певними педагогічними процесами або явищами. <i>Педагогічне кліше:</i> <i>не відповідає</i>	
	<i>Проблема</i> – теоретичне або практичне питання, що потребує розв'язання.	

3	Довизначення умов задачі: аналіз вихідних даних (місце подій, учасники)	
4	Побудова системи гіпотез. <i>Гіпотеза</i> – передбачення, припущення, що висувається для пояснення певного явища та потребує перевірки та доведення для того, щоб дістати підтвердження як теорія або закон.	
5	Вибір робочої гіпотези на основі визначеної проблеми.	
6	Вибір системи методів. <i>Метод</i> – спосіб реалізації навчально-виховного процесу	

Вправа 3. "Створи свій імідж".

Мета виконання вправи: сприяти формуванню оціночних суджень щодо професійного іміджу педагога.

Завдання студентам:

1. Студентам зачитується телефонограма: "Терміново, через 15 хвилин, на районний диспут від закладу необхідно запросити не менше 3 осіб". Іде робочий день, педагогам немає часу на переодягання, нанесення макіяжу, зачіски.

Через 1 хвилину від кожної мікрогрупи необхідно відправити на диспут 1 людину. Група повинна пояснити свій вибір.

2. Результати виконання вправи врахувати при формулюванні "Вимог до професійного іміджу педагога" (Вправа 4, таблиця 5).

Завдання вєдучому:

1. Організувати роботу над виконанням вправи з обговоренням та обґрунтуванням прийнятих рішень.

Вправа 4. Імідж-модель педагога.

Мета виконання вправи: формувати уміння систематизувати та узагальнювати навчальний матеріал на основі попередньо сформульованих оціночних суджень.

Завдання студентам:

1. За результатами опрацювання теоретичного мат

2. еріалу з теми заняття, виконанням вправ 1, 2 та 3 сформулювати "Вимоги до професійного іміджу педагога".

2. Обґрунтувати свій вибір (на основі власних спостережень або підтвердити висловлюваннями видатних педагогів/видатних людей) (таблиця 5).

Завдання вєдучому: організувати обговорення отриманих результатів.

Вимоги до професійного іміджу педагога

№	Вимога	Обґрунтування
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		

5. Дрес-код та капсульний гардероб педагога.

Дрес-код (англ. *dress code* – кодекс одягу) – форма одягу, необхідна під час відвідування певних заходів, організацій, закладів і урочистих подій; відповідність зовнішнього вигляду людини певній навколишній ситуації; вимога одягатися в певних місцях певним чином. **Дрес-код** (нім. *Kleiderordnung*, фр. *code vestimentaire*) – неписане правило, регламент у одязі, який показує приналежність людини **до певної професійної** чи соціальної групи.

Капсульний гардероб – це набір ретельно підібраних і якісних речей, предметів одягу (від 6 до 12), що ідеально поєднуються за стилем, кольором та фактурою, з яких можна скласти 10–15 комплектів на 4 сезони. Обрані речі складають у капсули – набори одягу, у яких окремі предмети одягу можна поєднувати між собою.

Поняття капсульного гардероба популяризувала американська блогерка Керолайн Джой. У своєму блозі вона провела експеримент: замість багатьох дешевих речей залишила в гардеробі лише 37 якісних предметів одягу. У процесі експерименту Керолайн створила планер, який дає поради, як почати збирати капсульний гардероб.

Капсульний гардероб – оптимальний набір одягу, що допомагає економити на покупці речей та сприяє викориненню "синдрому шопоголіка".

Вправа 5. Конструкторське бюро.

Мета виконання вправи: сприяти формуванню умінь щодо оптимального вибору професійного гардеробу.

Завдання студентам:

1. З геометричних фігур запропонованих ведучим скласти "модель" педагога, за допомогою кольорового паперу, фломастерів, клею, "одягнути", враховуючи складові іміджу.

Завдання ведучому:

1. Організувати роботу над виконанням вправи з обговоренням та обґрунтуванням прийнятих рішень.

Вправа 6. Тиждень моди по-освітянськи.

Мета виконання вправи: сприяти формуванню умінь щодо оптимального вибору професійного гардеробу.

Завдання студентам:

1. Створити капсульний гардероб педагога та презентувати його в аудиторії.

Завдання ведучому:

1. Організувати роботу над виконанням вправи з обговоренням та обґрунтуванням прийнятих рішень.



Рис. 2. Приклад капсульного гардеробу педагога

Як показав аналіз наукової літератури та вивчення досвіду роботи закладів вищої освіти, потребують оновлення, подальшої розробки та систематизації методи формування професійного іміджу педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти.

Висновки

Проведений аналіз наукової літератури засвідчив, що проблема формування професійного іміджу педагогічних працівників/майбутніх педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти є недостатньо вивченою у вітчизняній науці.

1. Здійснений аналіз історичного аспекту проблеми показав, що, маючи розгорнуту історію, сучасна іміджологія, як науки про імідж, активного розвитку набула лише у ХХ столітті, а імідж педагога став предметом наукового дослідження лише протягом останніх тридцяти років. Обґрунтування проблеми професійно-педагогічного іміджу здійснюється з опорою на об'єктивні виклики часу у межах загострення проблеми вибору, акценти у її розв'язанні зміщуються з мистецької площини у наукову.

2. Категоріальний аналіз базових понять дослідження (професійний імідж, імідж, педагогічні працівники, професійно-педагогічний імідж, заклад фахової передвищої освіти, професійний імідж педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти, дрес-код, капсульний гардероб, зовнішній вигляд педагога), здійснений на основі "методу парасольки" (Г. Онкович), дозволив встановити в умовах їх значної кількості логіку і прозорість експериментальної роботи.

3. Проведений історико-педагогічний та категоріальний аналіз актуалізованої проблеми став підґрунтям для реалізації експериментальної роботи, спрямованої згідно об'єкта та предмета дослідження на вивчення проблеми формування професійного іміджу педагогічних працівників закладів фахової перевищої освіти.

Отримані результати стали підґрунтям для переосмислення наявного стану досліджуваної проблеми та розробки моделі професійного іміджу педагогічних працівників закладів фахової перевищої освіти, що включає наступні компоненти: фахові знання, уміння та навички; професійні властивості та якості особистості; габітарний імідж; сигнальний комплекс.

4. Результати проведеного дослідження дали можливість представити рекомендації та пропозиції щодо актуалізованої проблеми на трьох рівнях: загальнодержавному, регіональному, на рівні конкретного навчального закладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Апостол О. В. Критеріальний аналіз формування позитивного іміджу майбутніх викладачів закладів вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Т. 1. Вип. 19. С. 25-30. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-1-5> (Дата перегляду 20. 10. 2023).

2. Волинець І.М. Особистісний імідж сучасного педагога загальноосвітнього навчального закладу. *Народна освіта*. 2016. Вип. 1(28). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3922 (Дата перегляду 27. 11. 2022).

3. Воїнова Л. Л. Кейс-технологія та її використання на уроках теоретичного навчання в професійно-технічних навчальних закладах. URL : <https://naurok.com.ua/keys-tehnologiya-ta-vikoristannya-na-urokah-teoretichnogo-navchannya-v-profesiyno-tehnicnih-navchalnih-zakladah-191380.html> (Дата перегляду 27. 02. 2024).

4. Горovenko О. А. Формування особистісно-професійного іміджу вчителя загальноосвітнього навчального закладу засобами самопрезентації: дис. ...канд. пед. наук. Харків, 2013. 271 с.

5. Данильчук Л.О. Формування професійно-особистісного іміджу майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю: дис. ... канд. пед. наук. Житомир, 2007. 267 с.

6. Діловий чи повсякденний. Який стиль обрати вчителю? (osvitoria.media). URL: <https://osvitoria.media/experience/dilovuj-chy-povsyakdennyj-yakuj-styl-obraty-vchytelyu/> (Дата перегляду 21. 10. 2023).

7. Дрес-код (uk.wikipedia). URL : <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D1%80%D0%B5%D1%81-%D0%BA%D0%BE%D0%B4> (Дата перегляду 27.10.2022).

8. Єргідзей К. В., Єргідзей О. О., Зборчий А. С. Феномен іміджу: історія виникнення та сьогодення. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Том 1. Вип. 11. С. 185-189. URL: <http://www.innovpedagogy.od.ua/11-1-ukr> (Дата перегляду 25.11.2022).

9. Імідж (uk.wikipedia). URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%86%D0%BC%D1%96%D0%B4%D0%B6> (Дата перегляду 12. 11. 2022).

10. Імідж вчителя. Вчимося творити самих себе... (yakistosviti). URL: http://www.yakistosviti.com.ua/uk/Imidzh_vchitelia (Дата перегляду 01. 12. 2022).

11. Канішева Д. Що таке капсульний гардероб для вчителя і як його зібрати: поради стиліста (osvitoria.media). URL: <https://osvitoria.media/experience/shho-take-kapsulnyj-garderob-dlya-vchytelya-i-yak-jogo-zibraty-porady-stylista/> (Дата перегляду 12. 2023).
12. Капоріна О.В. Професійне самовизначення особистості: проблеми та перспективи. *Фахова передвища освіта: сучасні виклики та перспективи розвитку*: збірн. матер. II Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 22 квітня 2021 р.) / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України / ред. кол.: Каленський А.А., Кубіцький С.О., Пащенко Т.М. та ін. К. : ПІТО НАПН України, 2021. 106 с.
13. Ковальчук Л. Формування іміджу майбутнього вчителя у процесі вивчення педагогічних дисциплін в класичному університеті. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2007. Вип. 22. С. 65-74.
14. Кравець Р. Е. Концептуальний простір поняття "професійний імідж у наукових психолого-педагогічних дослідженнях. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. Т. 2. № 65. С. 53-57. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/65/part_2/12.pdf (Дата перегляду 14. 11. 2023).
15. Кучерява Ю.В. Роль післядипломної педагогічної освіти у розвитку інноваційного потенціалу педагога. URL: https://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_7/7.pdf (Дата перегляду 14. 12. 2023).
16. Ладуба М. Що таке ментальна карта (mind map)? Як зробити інтелект-карту? (mc.today). URL: <https://mc.today/uk/shho-take-mentalna-karta-i-yak-yiyi-stvoryuvati/amp/> (Дата перегляду 28. 11. 2023).
17. Про затвердження Державної програми забезпечення позитивного міжнародного іміджу України на 2003-2006 роки: Постанова Кабінету Міністрів України від 15.10.2003. № 1609. Законодавство України: база даних / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1609-2003-%D0%BF#Text> (Дата перегляду 01. 11. 2022).
18. Про схвалення Концепції Державної цільової програми формування позитивного міжнародного іміджу України на 2008-2011 роки: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 06.06.2007. №379-р. Законодавство України: база даних / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/379-2007-%D1%80#Text> (Дата перегляду 01. 11. 2023).
19. Про фахову передвищу освіту: Закон України від 06.06.2019. №2745-VIII. Законодавство України: база даних / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text> (Дата перегляду 02. 11. 2022).
20. Професія (uk.wikipedia). URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%96%D1%8F> (Дата перегляду 26. 11. 2022).
21. Равчина Т., Шемелюк Г. Організація освітнього процесу в системі фахової передвищої освіти у вимірі законодавчих змін. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2019. Вип. 34. С. 198-208.
22. Рацул А.Б., Довга Т.Я., Рацул А.В. Педагогіка: інформаційний виклад: навч. посіб. К. : Слово, 2016. 344 с. URL: https://pidru4niki.com/88612/pedagogika/shemi_tablitsi (Дата перегляду 20. 09. 2023).
23. Савченко Н. Загальна характеристика структурних компонентів професійного іміджу майбутнього вчителя (nauka.udpu.edu.ua). URL: <https://nauka.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2013/04/Nataliya-Savchenko.pdf> (Дата перегляду 01. 10. 2023).
24. Савченко Н. Професійний імідж учителя початкової школи як предмет психолого-педагогічних досліджень. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/4769/3/profes%D1%96jnij%20%D1%96m%D1%96dzh%20uchitelya%20pochatkovoy%20shkoli.pdf> (Дата перегляду 26. 10. 2023).

25. Сидорчук Н. Г. Концепція моделювання системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів в умовах євроінтеграційних процесів в освіті. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження*: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 125-159.
26. Сидорчук Н.Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2001. 180 с.
27. Сидорчук Н.Г. Професійно-педагогічна підготовка студентів університетів у контексті єдиного європейського освітнього простору: історико-педагогічний аспект. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2014. 608 с.
28. Тесля Ю. М., Лега Ю. Г., Оберемок І. І. Математична модель і алгоритм структуризації інформаційного середовища проєктів навчання. Управління проєктами та розвиток виробництва: зб. наук. пр. К. : Вид-во ВАТ "Поліпринт". 2002. № 4. С. 145-149.
29. Чернега Н. Основні етапи розвитку наукових положень щодо змісту формування іміджу організації. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Том 1. Вип. 42. С. 87-91. URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v1/i42/16.pdf> (Дата перегляду 27. 11. 2023).
30. Załona T. Zarządzenie wizerunkiem uczelni niepublicznych. *Zarządzenie wizerunkiem uczelni niepublicznych*. 2010. P. 259-269.

ЧАСТИНА II. ДІЯЛЬНІСНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У КОНТЕКСТІ ЦИФРОВІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

РОЗДІЛ 5. ПРАКТИКО ОРІЄНТОВАНІ ПІДХОДИ І МЕТОДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

5.1. Підходи до професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті вимог нормативних документів і завдань професійної діяльності

Реформування змісту початкової освіти, трансформація й інтеграція вищої освіти України до освітнього простору Європи та запровадження *компетентнісного підходу* спричинили необхідність внесення змін до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Концепція реформування української школи «Нова українська школа» (2016 р.) головною методологією організації навчання визначила компетентнісний підхід, за яким результат навчання здобувачів освіти – це відповідний рівень сформованості таких компетентностей: вільне володіння рідною мовою, здатність спілкуватися рідною та іноземними мовами, математична компетентність, компетентність у галузі природничих наук, техніки й технологій, інноваційність, екологічна компетентність, інформаційно-комунікаційна компетентність, навчання впродовж життя, громадянська та соціальна компетентності, культурна компетентність, підприємливість та фінансова грамотність.

Міністерством розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України у грудні 2020 року затверджено професійний стандарт за педагогічними професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»¹⁵¹, який втілює сучасний підхід до визначення переліку та опису загальних і професійних компетентностей. Необхідними для вчителя *загальними компетентностями* визначено: громадянську, соціальну, культурну, лідерську та підприємницьку. До переліку професійних включено мовно-комунікативну, предметно-методичну, інформаційно-цифрову, психологічну, емоційно-етичну, педагогічно-партнерську, інклюзивну, здоров'язберезувальну, проєктувальну, прогностичну, організаційну, оцінювально-аналітичну, інноваційну, рефлексивну компетентності та здатність учителя навчатися впродовж життя.

Компетентності (загальні та спеціальні) наскрізно інтегровані в документах, які визначають зміст, форми та методи підготовки майбутніх фахівців і здобувачів освіти

¹⁵¹ Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text>

(стандарти освіти, освітні й навчальні програми), є основою планування і провадження освітньої діяльності в закладах вищої, фахової передвищої та загальної середньої освіти.

Такі освітні виклики актуалізують потребу підготовки вчителя, який володіє високим рівнем інтелектуального розвитку, інформаційно-цифровою культурою, належним рівнем професійної компетентності та вміннями упроваджувати дієві методи навчання в практику педагогічної роботи.

Н. Дудник та Н. Безлюдна¹⁵² на основі аналізу наукових джерел, опитування здобувачів та стейкхолдерів констатують наявність таких труднощів у розвитку загальних компетентностей здобувачів:

- недостатнє розуміння значущості цих навичок, слабка розвиненість горизонтальних і вертикальних зв'язків між окремими компонентами процесу професійної підготовки майбутніх учителів (мета, зміст, технології, засоби, форми);

- недостатній практичний аспект змісту психолого-педагогічних дисциплін та його зв'язку з шкільною практикою;

- недостатня опора на міжпредметні зв'язки, сучасні освітні технології та інтерактивні форми і методи навчання і виховання;

- складність діагностики рівня розвитку soft skills, внаслідок чого вони практично залишаються не оціненими;

- недостатня гнучкість і мобільність в організації процесу розвитку м'яких навичок, що перешкоджає оперативному реагуванню на навчальні запити.

Аналізуючи зорієнтованість методів роботи вчителів-практиків на формування компетентностей у здобувачів, дослідники стверджують про такі факти: 20% викладачів цілеспрямовано включають завдання з розвитку м'яких навичок у зміст лекційних і практичних занять, 25% учителів використовують технології та методи активного й інтерактивного навчання (дискусія, дебати, кейси, дерево рішень, рольові ситуації, кооперативне навчання тощо), які сприяють розвитку загальних компетентностей здобувачів¹⁵³.

Сучасний учитель має сприяти ефективному розвитку і саморозвитку особистості учня, формувати й розвивати їх творчі пізнавальні можливості, формувати логічне та критичне мислення, готувати до самоорганізації в її життєдіяльності.

Розв'язання цих завдань потребує сформованості у педагога професійних, культурних, інтелектуальних компетентностей. Вимоги до підготовки вчителів закладів загальної середньої освіти змінюються відповідно до змісту стандартів бакалаврського та магістерського рівнів вищої освіти для галузей знань 013 Початкова освіта й 014 Середня освіта та професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)».

Загальною ідеєю компетентнісного підходу є компетентно орієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння знань і способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних сферах своєї життєдіяльності.

Компетентнісний підхід передбачає формування у майбутніх фахівців усвідомлення ціннісних прагнень, орієнтацій, мотивів, уявлень про свої соціально-професійні ролі; самоаналіз й самооцінку своїх особистісних властивостей і якостей, професійних знань, умінь і навичок; регулювання і розвиток відповідного рівня професійної компетентності.

Реалізація компетентнісного підходу в процесі підготовки майбутніх фахівців забезпечує трансформування цілей і змісту освіти у суб'єктивні надбання здобувачів освіти,

¹⁵² Dudnyk N., & Bezliudna N. Formation of soft skills in future teachers as a condition for the implementation of the teacher's professional standard. *Pedagogy and Education Management Review*. 2023. №4. С. 42–47. URL: <https://doi.org/10.36690/2733-2039-2023-4-42-47>

¹⁵³ Dudnyk N., & Bezliudna N. Formation of soft skills in future teachers as a condition for the implementation of the teacher's professional standard. *Pedagogy and Education Management Review*. 2023. №4. С. 42–47, с. 45. URL: <https://doi.org/10.36690/2733-2039-2023-4-42-47>

які об'єктивно вимірюються. Тому застосування компетентнісного підходу передбачає створення умов для засвоєння відповідних знань, умінь, цінностей, досвіду педагогічної діяльності, умінь організації й самоорганізації навчальної/навчально-професійної діяльності, формування індивідуальної стратегії педагогічної діяльності.

Застосування компетентнісного підходу в процесі підготовки майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти має таку ціннісну основу:

- ґрунтується на законодавчих освітніх документах та освітньо-професійних програмах підготовки й акцентує увагу на результатах навчання і здатності майбутніх фахівців використовувати інструменти організації й самоорганізації у навчальній/навчально-професійній діяльності, в професійній діяльності, у визначенні стратегії майбутньої професійної діяльності та професійного й особистісного удосконалення у контексті положень концепції ціложиттєвого навчання;

– передбачає обґрунтування сутності, структури, а також оцінку і формування у майбутніх педагогів відповідного рівня професійної компетентності;

– пов'язане із функціями діяльності майбутнього педагога, який повинен бути здатним, окрім успішної реалізації професійних завдань, оперативно і якісно реалізовувати стратегії власного удосконалення, інноваційного розвитку закладу загальної середньої освіти та реагувати на інноваційні зміни у системі освіти загалом.

Відповідний рівень сформованості професійної компетентності, професійної культури майбутнього педагога успішно формується за умов упровадження в процес підготовки **діяльнісного підходу**.

Діяльність – це одна з важливих ознак людського існування, вона є формою активної взаємодії суб'єкта зі світом, способом зміни його відповідно до поставленої мети. Діяльність особистості здійснюється в процесі планування, вироблення та реалізації необхідних способів досягнення мети. Ефективність діяльності оцінюється наявністю активного мотиву освоєння всесвіту, прагнення до відкриття невідомого, дослідницького пошуку.

У процесі життєдіяльності людина взаємодіє з об'єктивним та суб'єктивним середовищем, виявляючи при цьому свідому активність. Така взаємодія спрямована на розв'язання життєво важливих завдань, у тому числі й професійних, які обумовлюють існування та розвиток людини.

Обґрунтування основ використання діяльнісного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів надають у своїх працях О. Антонова¹⁵⁴, І. Бех¹⁵⁵, О. Вознюк, О. Дубасенюк¹⁵⁶, І. Трускавецька¹⁵⁷, С. Яценко¹⁵⁸ та ін. Ціннісні основи діяльнісного підходу визначаються тим, що саме в діяльності відбувається найбільш ефективне формування умінь, навичок, досвіду як основи компетентностей майбутнього фахівця. Діяльнісний підхід базується на впровадженні практико орієнтованих форм і методів роботи у навчальну, імітаційно-моделюючу (квазіпрофесійну), навчально-професійну форми навчання здобувачів вищої освіти.

Будь-яка дія суб'єкта діяльності є формою прояву його активності, будь-яка діяльність викликана певними спонуками і спрямована на досягнення певних результатів. Діяльність виражає рівень активності особистості майбутнього педагога, його здатність взаємодіяти з довколишнім світом. Такий підхід передбачає розгляд проблем професійної підготовки

¹⁵⁴ Дубасенюк О.А., Антонова О.Є. Методика викладання педагогіки: курс лекцій. Житомир: ЖДУ ім.І.Франка, 2017. 327 с.

¹⁵⁵ Бех І. Д. Компетентнісний підхід як освітня стратегія, 2012, [online]. Режим доступу: <https://scholar.google.com/scholar?biw=1137&bih=554&um=1&ie=UTF-8&lr&cites=4317400976106411329>

¹⁵⁶ Дубасенюк О.А., Вознюк О.В. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 11-18.

¹⁵⁷ Трускавецька І. Методологічні підходи до підготовки майбутніх учителів природничої освітньої галузі до професійної діяльності. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2023. № 2. С. 14-22. <https://doi.org/10.32782/2415-3605.23.2.2>

¹⁵⁸ Яценко С. Формування професійної компетентності майбутніх учителів у процесі підготовки до проектної діяльності. *Нові технології навчання*. 2022. Вип. 96. С. 186-191.

майбутніх учителів через особливості діяльності (мету, засоби, результат тощо), яка є цілеспрямованою і в якій майбутній фахівець реалізує свої потреби. Взаємодіючи із середовищем, особистість ставить перед собою мету, планує й обирає способи її здійснення, проявляє фізичну і розумову активність для її досягнення. Як зазначає В. Рибалка, трудова діяльність людини повинна мати оптимальну соціальну організацію, зовнішнє управління і самоуправління¹⁵⁹.

Здобувач вищої освіти за діяльнісного підходу є суб'єктом професійної діяльності, який формується у взаємодії з іншими та в активній навчальній/ навчально-професійній діяльності. Як особливий соціальний інститут, професія зобов'язує вчителя до виконання конкретних професійних і соціальних функцій, визначає нормативи його поведінки у професійній діяльності. Професія вчителя як фактор його життєвого благополуччя та успіху залежить від гармонійного поєднання функціонально-інструментальних, соціальних і соціально-особистісних аспектів.

Серед методологічних підходів до розв'язання проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців діяльнісний підхід виокремлюють як практико-орієнтовану тактику. Тому в межах діяльнісного підходу в процесі фахової підготовки майбутніх учителів мають бути засвоєні й практично апробовані система способів і прийомів викладання у процесі здійснення педагогічної діяльності, педагогічно-професійні методи роботи, які забезпечують ефективну самоорганізацію у професійній діяльності та успішне становлення майбутнього фахівця.

У професійній підготовці майбутніх педагогів діяльнісний підхід відображає зміну загальної парадигми освіти, що знаходить вияв у переході: 1) від ізольованого вивчення системи наукових понять, що становлять зміст навчального предмета, до включення змісту навчання у контекст розв'язання життєво важливих завдань професійної діяльності (контекстне навчання); 2) від індивідуальної форми засвоєння знань до спільної проєктної діяльності; 3) від пасивного споживача знань до активного суб'єкта освітньої діяльності, який відкриває та опановує нові види діяльності (навчально-дослідну, пошуково-проєктну, творчу тощо)¹⁶⁰. Застосування діяльнісного підходу ґрунтується на використанні знань, засвоєних у різних освітніх сферах та у процесі вивчення інших дисциплін, використанні набутого досвіду практичної діяльності та зорієнтоване на розвиток здатності майбутнього фахівця до цілевстановлення, прогнозування дій, моделювання і конструювання професійної активності, оцінки та рефлексії процесу і результату діяльності.

Основою цього підходу є реалізація діяльнісного характеру змісту професійної підготовки, який здійснюється через контекстно-професійні форми та методи діяльності, при цьому магістрант є активним суб'єктом такої діяльності, набуваючи загальних та професійних компетентностей у навчальній, імітаційно-моделюючій, навчально-професійній діяльності, у процесі практик. Відбір освітнього матеріалу має відповідати критерію повноти і системності видів діяльності, необхідних для формування професійної компетентності майбутнього вчителя.

Психолого-педагогічний зміст підготовки майбутніх учителів характеризується такими ознаками: практично спрямований зміст навчання, використання принципів інтегративного підходу (внутрі-, між- та транспредметна інтеграція) в процесі розв'язання професійно орієнтованих завдань, формування/розширення досвіду практичної діяльності під час виконання педагогічних проєктів, професійно орієнтованих завдань, моделювання контекстів професійної діяльності.

Застосування діяльнісного підходу передбачає врахування таких принципів: комплексності, цілеспрямованості, безперервності, перспективності, активності й творчої самореалізації суб'єктів освітньої діяльності, єдності свідомості й діяльності, єдності

¹⁵⁹Рибалка, В.В., 2014. *Психологія та педагогіка праці особистості: від обдарованості дитини до майстерності дорослого*: посібник. Київ: Ін-т обдарованої дитини, с. 23.

¹⁶⁰Кремень, В.Г., ред., 2014. *Освіта дорослих: енциклопедичний словник*. Київ: Основа, с. 102.

навчання і самонавчання, результативності. Реалізація основних ідей і принципів діяльнісного підходу передбачає включення здобувачів освіти у професійно орієнтовані ситуації, пов'язані із викладанням, методичною, організаційною, дослідницькою діяльністю, організацією позаурочної діяльності тощо.

Формувати професійну компетентність можливо, забезпечуючи практико-орієнтований зміст навчання і студентоорієнтованість процесу, стимулюючи діяльнису активність здобувачів освіти, включаючи їх у процесі професійної підготовки в ЗВО у професійно орієнтовані ситуації, пов'язані із контекстом майбутньої педагогічної праці, залучаючи до пошуку шляхів розв'язання змодельованих професійно орієнтованих ситуацій, які виникають у навчальній/ навчально-професійній діяльності, у процесі практик, під час самостійної діяльності з підготовки та реалізації педагогічних проєктів.

Контекстний підхід реалізує ідею створення на етапі професійної підготовки умов реального перебігу професійної діяльності, що забезпечує можливість ефективного переходу від навчальної до професійної діяльності, сприяє інтеграції майбутніх фахівців у професійне середовище та формуванню досвіду самоорганізації на основі їх включення у реальні та уявні (змодельовані) професійно орієнтовані ситуації¹⁶¹.

Такий підхід спонукає до урахування й реалізації в освітньому середовищі закладу освіти таких контекстів: 1) просторово-часового – динамічне розгортання змісту навчання (послідовне розгортання матеріалу, дотримання принципу опертя практичних дій на теоретичні знання, відповідності дидактичним вимогам як у взаємодії магістрантів із навчальним матеріалом, так і в організації навчального хронотопу (“організація простору і часу взаємодії” викладачів і студентів)); 2) контексту системності й міжпредметності знання – взаємозв'язок нової інформації із наявною у здобувачів; 3) контексту професійних дій і ролей – співвіднесення отриманих знань і вмінь із майбутньою професійною діяльністю; 4) контексту особистих і професійних інтересів – суб'єктивна значущість отриманої студентами інформації та сформованих навичок (зв'язок із актуальними потребами й інтересами студентів)¹⁶².

Модель динамічного просування діяльності магістрантів у процесі контекстної підготовки включає три провідні форми діяльності, які забезпечують поетапну трансформацію однієї базової форми діяльності студентів у іншу. Провідними формами навчання за контекстної підготовки магістрантів є: навчальна діяльність із провідною роллю лекційних і практичних занять; квазіпрофесійна (імітаційно-моделююча) діяльність, яка втілюється в таких формах, як ділові ігри, спецкурси, семінари, лекторії, проєкти; навчально-професійна, що реалізується під час педагогічної практики, науково-дослідницької діяльності здобувачів освіти, виконання кваліфікаційної роботи тощо. Контекстна підготовка майбутніх фахівців у магістратурі забезпечує динамічний рух діяльності здобувача освіти від власне навчальної через квазіпрофесійну і навчально-професійну до реальної професійної діяльності.

Діяльнісна позиція магістрантів за такої організації процесу навчання сприяє їх поступовому входженню у майбутню професію й забезпечує більш швидко адаптацію до умов професійної діяльності.

Визначені підходи окреслюють значущість практичного досвіду та взаємозв'язку навчання і професійної діяльності. Використання професійно орієнтованих завдань, проєктів, активних методів роботи сприяє здатності майбутніх учителів розуміти й аналізувати професійні контексти, працювати з науковою та навчальною інформацією, прогнозувати результати діяльності, планувати дії з самоосвіти, саморозвитку та вдосконалення.

¹⁶¹ Мирончук Н.М. Контекстна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності: теорія і практика: монографія. Житомир: Вид. О.О.Євенок, 2020. 400 с.

¹⁶² Мирончук Н.М. Контекстна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності: теорія і практика: монографія. Житомир: Вид. О.О.Євенок, 2020. 400 с.

5.2. Реалізація принципів діяльнісного підходу в навчальній і навчально-професійній діяльності

5.2.1. Активні форми і методи навчання майбутніх учителів

Якісна підготовка майбутніх фахівців до професійної педагогічної діяльності потребує творчих підходів щодо вибору змісту, форм, методів та засобів навчання, створення інноваційного освітнього середовища. Істотний потенціал для забезпечення творчої продуктивної діяльності у процесі підготовки здобувачів вищої освіти мають проєктна технологія, інтерактивне навчання, ситуативне моделювання та інші.

Сьогодні відомими й активно впроваджуваними є практико орієнтовані моделі навчання здобувачів освіти, зокрема, модель Девіда Колба, модель динамічного навчання Клауса Фопеля, моделі VARK (ґрунтується на візуал, аудіал, аудіо-візуальних, кінестетичних формах сприйняття) та ін.

Модель динамічного навчання Клауса Фопеля побудована на врахуванні такої психологічної особливості, як прагнення суб'єктів навчання відчувати комфорт. Вона передбачає цілісне поєднання знань, практичного досвіду і створення комфортного середовища діяльності здобувачів освіти.

Робота зі здобувачами освіти за цією моделлю може бути побудована за відповідним алгоритмом. Структура ідеальної навчальної ситуації для роботи в групі включає три етапи (рис. 4.1).



Рис. 5.1. Етапи роботи за моделлю динамічного навчання.

Перший етап – це *створення простору невимушеності, стану розслабленої уваги* суб'єктів навчання. З цією метою на початку роботи доцільно поставити здобувачам зрозумілі нескладні запитання, застосувати прийоми організації нетривалого діалогу, бесіди.

Другий етап – *занурення у комплексний досвід*. На цьому етапі доцільно організувати навчальні ситуації для роботи суб'єктів навчання з різними вимірами предмета навчання: засвоєння інформації, критичний аналіз і порівняння, практична апробація, формування ставлення.

Третя складова моделі динамічного навчання – *активне оцінювання* – етап, на якому відбувається аналіз отриманого досвіду на особистому рівні, застосовується саморефлексія,

здійснюється інтегрування нового знання у власну картину світу і щоденну реальність. На цьому етапі доцільно застосувати різні методи роботи у групах.

Діяльнісні засади динамічного навчання передбачають урахування таких вимог:

- комбінація різних способів і методів навчання (дискусії, симуляційні ігри, інтерактивні завдання – включити розум, почуття, тіло, емоції);
- рефлексія після кожного завдання;
- перенесення на власне життя знань, здобутих під час навчання;
- обмін відмінними поглядами, завдання на переконливу аргументацію, критичне мислення, сприйняття інших точок зору;
- включення вихованців у процеси ухвалення рішень, можливість запропонувати власні ідеї та їх реалізацію, можливість спробувати власні сили в ролі фасилітатора.

Модель циклічного навчання Девіда Колба ґрунтується на використанні досвіду суб'єктів навчання.

Така модель містить чотири цикли¹⁶³: 1) використання конкретного досвіду (кожен здобувач має досвід у галузі знань, за якою навчається); 2) спостереження та осмислення (рефлексія) – здійснюється на основі аналізу суб'єктом навчання власного досвіду, знань у конкретній галузі; 3) формування висновків (абстрактна концептуалізація) – будується деяка модель, що описує отриману інформацію та досвід, генеруються ідеї, додається нова інформація; 4) активне експериментування в нових ситуаціях, результатом чого є безпосередньо новий досвід; відбувається перевірка, наскільки створена модель чи концепція придатна в конкретних ситуаціях.

Специфіка використання моделі циклічного навчання полягає в тому, що розпочинати роботу можливо з будь-якого етапу (циклу), однак кожен цикл діяльності є обов'язковим (рис. 4.2).

ПРИКЛАД

1. Виконати завдання, вправу
2. Кожен має записати індивідуально думки щодо завдання чи вправи
3. Групове обговорення, думки і висновки
4. Поділ на групи, планування роботи



1. Цикл навчання (4 етапи) проводити повністю.
2. Починати можна з кожного етапу.
3. Залежить від теми, цілей навчання, наявного часу, потреб учасників.

Рис. 5.2. Приклад використання циклічної моделі з різних етапів роботи.

Упровадження циклічної чотирисхдинкової моделі навчання вимагає ретельного аналізу інтересів та запитів здобувачів освіти, їх знань і практичного досвіду, розмаїтості індивідуальних вимог і підходів до навчання майбутніх педагогів, забезпечення змістовності

¹⁶³ Марчук А.В. Андрагогіка: навч. посібник. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 300 с., с. 165-167.

й збалансованості навчання на основі відповідних критеріїв та надає можливість системно впроваджувати активні форми навчання (рис. 4.3).



Рис. 5.3. Критерії аналізу навчального заняття та методи, які можуть бути застосовані за кожним циклом моделі Д. Колба.

Організуючи діяльність майбутніх учителів на практичних заняттях за циклічною моделлю Д. Колба, слід обирати такі завдання і методи роботи, які актуальні для здобувачів освіти й дають змогу враховувати стилі їх навчання та досвід. Такий метод роботи на заняттях дає змогу здобувачам освіти засвоїти і поглибити теоретичні знання, розвиває їх практичні уміння й розширює практичний досвід, формує критичне мислення та вміння працювати зі складними завданнями.

Симуляційне навчання – модель навчання, яка передбачає активну взаємодію з матеріалом, набуття практичних навичок у контрольованій імітаційній ситуації: випробування різних сценаріїв; прийняття рішень, спостереження за їх наслідками у безпечному та захищеному віртуальному середовищі; розвиток критичного мислення. Таке навчання передбачає занурення у реалістичні ситуації, що реплікують реальні професійні сценарії або можливі ситуації майбутньої професійної діяльності.

Формами симуляційного навчання є: *віртуальні класи* (взаємодія зі віртуальними учнями, щоб навчитися керувати класом, застосовувати різні педагогічні методи, розвивати навички управління класом), *симуляційні уроки* (відтворення реальних уроків і можливих ситуацій (випробування різних педагогічних підходів, методик навчання, зворотний зв'язок для покращення практичних умінь), *симуляційні ігри* (інтерактивні ігри, в яких відтворюються різні ситуації та обираються оптимальні стратегії навчання, що допомагає отримати практичний досвід та розуміння ефективних педагогічних підходів), *тренування майбутніх педагогів* (управління студентів у різних аспектах професійної діяльності: взаємодія з батьками, розв'язання конфліктів, організація уроку тощо), *відеостимуляції* (відтворення ситуацій з різними типами учнів, показ їх особливостей, потреб (адаптація до різних учнів, використання різних стратегій навчання, розвиток емпатії та гнучкості), *симуляційні інтерактивні середовища* (веб-платформи, на яких педагоги можуть створювати власні сценарії, спостерігати за взаємодією учнів, експериментувати), *симуляційні тренінги* (навички управління групою, розв'язання конфліктів, створення сприятливого навчального середовища та співпраці з батьками) та інші.

Розглянемо окремі методи симуляційного навчання.

Метод *ситуаційного моделювання* використовується з метою створення ситуацій, наближених до умов професійної діяльності. Моделювання професійно орієнтованих ситуацій сприяє набуттю учасниками моделювання практичного досвіду: досягнення, моменти успіху або ж негативні дії чи неправильно прийняті рішення надають досвід відповідних переживань і розвивають навички виходу з різних ситуацій, розвивають уміння мобілізувати свої зусилля для розв'язання завдання, виявлення гнучкості мислення та формують варіативність поведінки. Програвання можливих реальних ситуацій спирається на важливі методичні правила, як-от: використання відповідного стилю взаємодії, урахування просторово-часового обмеження дії та ін.

Моделювання в процесі професійної підготовки магістрантів ситуацій, які відтворюють контекст майбутньої професійної діяльності (їх аналіз, проєктування способів дій та пошук варіантів рішень, програвання ситуацій) створює можливість для перетворення та синтезування теоретичних знань у практичний досвід та безпосередньо закладає основи розуміння типових для професійної діяльності завдань.

Педагогічний потенціал прогнозованого контексту професійної діяльності полягає в тому, що спеціально підібрана система ситуацій самоорганізації (комунікативної взаємодії, функціонально-рольової поведінки, проєктивно-планувальних, організаційних дій) у професійній діяльності здатна стимулювати ціннісно-сміслову діяльність особистісних структур свідомості студентів – суб'єктність, рефлексивність, критичність, мотивованість тощо.

Рольові ігри розглядаються як навчальна діяльність, у якій учасники гри виконують набір визначених рольових дій або позицій з метою набуття необхідного досвіду. Узагальнення висновків дослідників¹⁶⁴ дає підстави стверджувати, що цінність рольової гри визначається такими позиціями: у рольовій грі описується реальний контекст шляхом імітації дій і обставин; рольова гра заохочує учасників взаємодії розглядати ситуації або проблеми з різних точок зору, окрім їхніх; беручи участь у рольових ігрових ситуаціях, студенти усвідомлюють потенційно різні значення однієї ситуації, різні інтерпретації та можливість існування кількох шляхів розв'язання; інтерактивний характер рольової гри змушує студентів діяти і реагувати спонтанно у межах своїх ролей; колективний характер соціальної взаємодії формує індивідуальний досвід реагування у типових ситуаціях.

Рольова гра (інсценування) – складна системна інтерактивна технологія (техніка, метод), у процесі застосування якої відбувається рольове ведення заняття, тобто розподіл певного набору ролей, які регламентують діяльність і поведінку суб'єктів навчання. Як форму рольової гри можна розглядати мікрвикладання. *Мікрвикладання* є способом моделювання педагогічної діяльності майбутнього фахівця. Такий спосіб організації діяльності вміщує плановані та спонтанні дії його суб'єктів. Здобувач, який виконує роль викладача, моделює елементи майбутньої професійної діяльності через організацію власних педагогічних дій та діяльність одногрупників-колег, які виконують роль студентів.

Метод інтерактивного моделювання – орієнтований на свідоме відтворення різних індивідуальних та групових ситуацій міжособистісної взаємодії у процесі виконання педагогом професійних обов'язків. Спрощений світ інтерактивних моделей дає змогу здобувачам освіти краще, ніж у реальній дійсності, проаналізувати ситуацію та обрати способи поведінки у міжособистісній взаємодії.

Метод проблемних ситуацій полягає в організації таких ситуацій, за яких відбувається трансформація інтелектуально-етичних проблем в емоційні. Застосування цього методу сприяє осмисленню студентами недостатності засобів, які використовуються для розв'язання проблемних ситуацій і спонукає до пошуку в співпраці з викладачем або самостійно потрібної інформації для розв'язання завдання, усунення суперечності, подолання труднощів і т.п.

¹⁶⁴ Westrup, U., and Planander, A., 2013. Role-play as a pedagogical method to prepare students for practice: The students' voice. *Högskoleutbildning*, Vol. 3, Nr. 3, p. 199-210.

Організаційно-діяльнісна гра як імітаційний метод передбачає організацію колективної діяльності майбутніх фахівців у вигляді системи проблемних ситуацій. У процесі застосування такого методу імітуються умови професійної педагогічної діяльності, власне діяльність і професійні відносини. Основна мета організаційно-діялісної гри – формувати практичний досвід вибору й упровадження рішень в умовах, наближених до реальних умов професійної діяльності.

Застосування такого методу потребує наявності низки умов:

- 1) наявність функціонально-професійного завдання, ситуаційної проблеми;
- 2) наявність спільної мети у групи учасників, мотивованість кожного члена групи на пошук оптимального розв'язку завдання;
- 3) розподіл індивідуальних і колективних ролей для ситуаційної діяльності;
- 4) неможливість формалізації дій, варіативність, ймовірнісний характер поведінки суб'єктів гри;
- 5) наявність реального або умовного фактору часу;
- 6) динамічність ситуації, обставин дій, наявність зворотного зв'язку;
- 7) багатоваріантність, альтернативність рішень результату дії залежно від оперативності, гнучкості прийняття рішень учасником ситуації;
- 8) наявність критеріїв оцінки дій учасників і можливих результатів ситуаційної діяльності.

Ціннісними ознаками організаційно-діялісних ігор у процесі навчання є: активна взаємодія учасників гри та мотивованість на продуктивний результат; творчий пізнавальний характер діяльності; система ефективних комунікацій і взаємовідносин у процесі прийняття спільних рішень; дискусія, варіативність рішень, розроблення нових ідей, обмін досвідом; набуття досвіду цілевизначення, планування, проектування, розподілу обов'язків, співпраці; колективний пошук аргументів і формування досвіду презентування рішення чи розв'язку завдання та інші.

У симуляційному навчанні можуть використовуватися такі педагогічні прийоми: *обмін ролями* (вчитель-учень, учитель-батько учня); *дублювання ролей* (кілька студентів виконують одну роль); *дзеркало* (створення психологічного портрета студента іншими у його присутності); *самопрезентація* (студент грає самого себе, демонструє свої взаємини з іншими і спостерігає за реакцією групи).

Фокус-групи спрямовані на виявлення спектру думок з проблеми; перевірка гіпотез, уточнення даних, інтерпретація результатів; вивчення особливостей певної ситуації; пошук пояснення поведінки людей у тих чи інших сферах.

Загальними організаційними вимогами для створення фокус-груп є: залучення відповідної кількості учасників (6-9 осіб, рідше – до 12 осіб); активна взаємодія учасників; наявність модератора, який веде сфокусоване обговорення в однорідній групі, заохочує учасників до дискусії, до висловлювання своїх думок, враховує групову динаміку; обговорення відповідних проблем здійснюється модератором відповідно до цілей та завдань роботи.

Фокус-групові дискусії можуть включати різні види¹⁶⁵:

– *міні-групи* – форма роботи, яка застосовується у випадку, коли є потреба глибокого вивчення точок зору респондентів; суть полягає в глибинному інтерв'юванні 4-6 учасників;

– *конфліктні групи* – формуються з осіб, які мають яскраво виражені протилежні погляди; метод зіткнення протилежних думок, який використовується в цих групах, корисний тим, що може спричинити появу нових продуктивних ідей;

– *креативні групи* – у процесі роботи використовуються різні проєктивні техніки, спрямовані на стимуляцію творчого потенціалу учасників. Організація роботи таких фокус-груп потребує більшої тривалості (3-4 години);

¹⁶⁵ Методика проведення фокус-груп: методичні рекомендації для студентів спеціальності «журналістика» ВДПУ / укл. Лапшин С.А. Вінниця: ВДПУ, 2016. 28 с., с. 5-6.

– *брейн-стормінг* – використовується для генерації ідей, спрямована на активізацію творчого мислення суб'єктів діяльності. У процесі використання такого виду дискусії спочатку генеруються ідеї, після чого відбувається їх обговорення, доповнення та розвиток;

– *десантні групи* – застосовуються в обставинах (місці), наближених до реальних життєвих ситуацій: офіс, магазин, квартира, спортзал, ресторан і т.п.;

– *Delphi-групи* – використовуються для отримання прогнозів, які базуються на колективній думці експертів. Складається список експертів, які мають висловити свої прогнози щодо розвитку певної події та обґрунтувати свою точку зору. Думки/прогнози експертів підсумовуються й узагальнюються на окремому аркуші. Таке резюме передається всім учасникам групи, і кожен учасник має дати новий прогноз, що базується на отриманій інформації. На основі нових прогнозів готується повторне резюме і т.д. – допоки в індивідуальних прогнозах не відбувається ніяких змін. Така діяльність, зазвичай, включає 3-4 цикли.

Групова робота – це поширена стратегія навчання, яка передбачає спільну роботу студентів/учнів над виконанням завдання, проєкту або розв'язанням проблеми.

Цінність групової роботи як активного методу діяльності визначається тим, що вона сприяє включенню усіх суб'єктів навчання в діяльність, формуванню в них здатності працювати в команді, взаємодіяти та спільно знаходити рішення поставлених завдань, розвиває соціальні та емоційні навички взаємодії, підвищує результати навчання.

Робота в групах може відбуватися попарно, у малих групах, у командах.

• *Робота у парі* використовується у процесі засвоєння та обговорення нової інформації, для виконання навчального/дослідницького проєкту, для розроблення стратегії розв'язання навчального/дослідницького завдання тощо. Перевагами роботи в парах є можливість взаємообміну думок, ідей, розвиток комунікативних умінь, збільшення продуктивності праці.

• *Робота в малій групі* (кооперативне навчання) – такий підхід до навчання, за якого здобувачі працюють у невеликих (2-5 осіб) групах для досягнення спільної мети. Важливо чітко сформулювати мету і завдання для учнів. Цей метод сприяє формуванню власних думок учасників групи, усвідомленню залежності результату праці від спільних зусиль кожного учасника групи, стимулює співпрацю та взаємодію, налагоджує обмін досвідом. Для ефективної роботи малих груп обирається модератор, який заохочує учасників груп висловлюватися.

• *Робота в команді* (командне навчання) – підхід до навчання, за якого команди учасників (від 5 осіб) працюють разом для досягнення спільної мети. У командній роботі застосовується розподіл ролей, де кожен має свої обов'язки і завдання відповідно до визначеної ролі, при цьому існує взаємна відповідальність за результат роботи. Серед учасників команди може обиратися лідер, який організовує роботу групи.

Технологія організації роботи в групі (навчання в команді) включає такі етапи:

• надання педагогом відповідної інформації;

• організація роботи групи з формування орієнтовної основи діяльності: завдання для кожного учасника групи спільно з іншими членами групи в процесі взаємодії опрацювати/засвоїти новий матеріал/ нове знання, зрозуміти його, закріпити;

• надання групам завдання (опори), яке або виконується частинами (кожний учасник групи виконує свою частину), або «ланцюжком» (кожне наступне завдання виконується іншим учасником групи, при цьому починати може або сильний, або слабкий учасник). Виконання будь-якого завдання пояснюється здобувачем вголос і контролюється всією групою;

• обговорення виконаних завдань різними групами (якщо завдання було однаковим для всіх груп) або кожною групою, якщо завдання були індивідуальними для групи;

- виконання завдання на перевірку/тесту засвоєння навчального матеріалу; над тестом учасники групи працюють індивідуально поза групою, при цьому ступінь складності завдань диференціюється для сильних і слабких здобувачів.

Технологія **EduScrum** розглядається як методологія управління проектною діяльністю студентів, що побудована на принципах планування та розподілу часу. Вона використовується для організації роботи студентів над виконанням індивідуального чи групового проекту. Розвивальний потенціал цієї технології полягає у її зорієнтованості на формування гнучких (soft-skills) навичок у суб'єктів діяльності, розвитку в них уміння планувати та конструювати свою діяльність, розподіляти ролі та завдання, взаємодіяти з іншими учасниками групи, здійснювати саморефлексію, бути відповідальним за результат праці.

Організаційні принципи використання технології є такі: створення груп (скрам-команда); призначення керівника-організатора (педагог або учасник групи – скрам-майстер); укладання переліку завдань (беклог) та чітке визначення бажаного результату діяльності; планування відрізка часу (спринту); підготовка скрам-дошки (дошка, ватман тощо), з допомогою якої відтворюється процес виконання проектною діяльністю та результат. На скрам-дошці мають бути зазначені категорії “зробити”, “у процесі”, “потребує перевірки”, “зроблено”. Завдання у категорії “зробити” записуються на стікерах, щоби їх зручно було переміщувати до інших категорій (рис. 4.4).

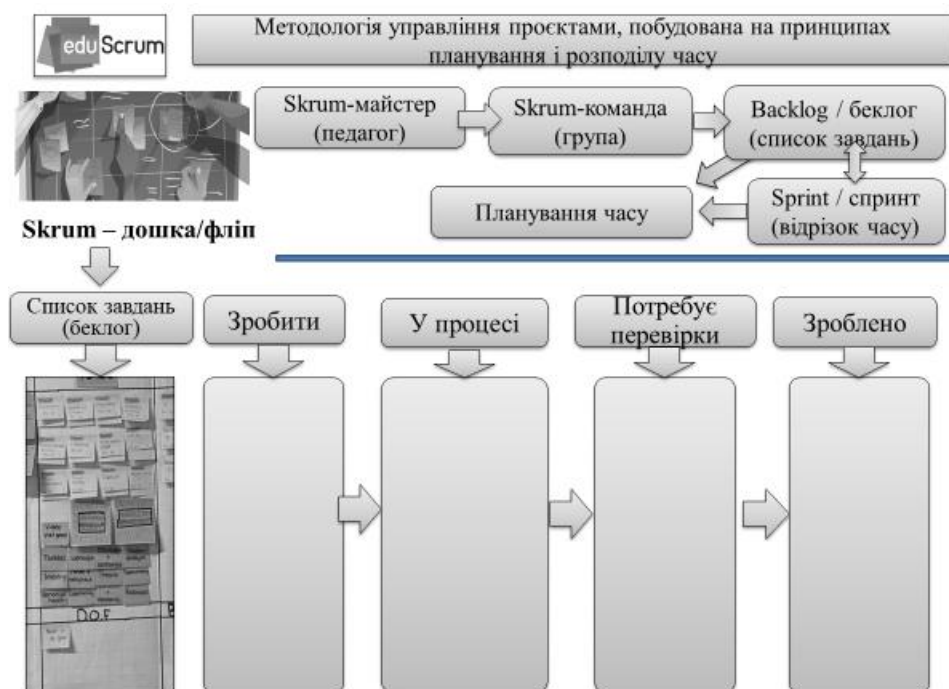


Рис. 5.4. Етапи організації групової роботи за технологією *EduScrum*

Використання такої технології у процесі навчання сприяє створенню умов для інформаційного пошуку й засвоєння/поглиблення фахових знань, виробленню умінь самоорганізації у професійно-педагогічній діяльності; розвиває критичність і гнучкість мислення; формує здатність до творчого пошуку та інноваційної діяльності.

5.2.3. Практика як активна форма навчально-професійної підготовки майбутніх учителів

Практика здобувачів вищої освіти є обов'язковим компонентом освітньо-професійних програм підготовки фахівців для здобуття ними відповідного освітнього рівня і набуття

професійних навичок і вмінь. Практика має контекстно-професійну спрямованість і передбачає практичну підготовку фахівця в наближених до майбутньої професійної діяльності умовах у закладах освіти. У процесі практики відбувається проєкція теоретичної підготовки майбутніх фахівців на педагогічну професійну дійсність.

Практика здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта освітньо-професійної програми «Початкова освіта та англійська мова» спрямована на упровадження та закріплення набутих у закладі вищої освіти теоретичних знань з дидактик навчальних предметів, методики викладання, психології педагогічної діяльності, вікової психології, теорії виховання, формування ціннісно-творчого ставлення до педагогічної діяльності, визначає ступінь їх практичної підготовленості та рівень педагогічної майстерності. Навчальна і виробнича практики сприяють набуттю професійного досвіду та соціально-професійній адаптації майбутнього фахівця в освітньо-професійному середовищі закладу освіти.

Метою практики є ознайомлення з особливостями роботи в закладі освіти; поглиблення і закріплення набутих в університеті теоретичних знань; оволодіння магістрантами сучасними методами, навичками, вміннями і способами самоорганізації та організації майбутньої професійної діяльності; формування у них професійних умінь і навичок здійснення продуктивної самостійної педагогічної діяльності в освітньо-професійному середовищі закладу освіти; виховання потреби систематично поповнювати свої знання і творчо їх застосовувати в практичній діяльності.

Завданнями практики є:

- поглиблення та розширення набутих здобувачами освіти теоретичних знань із спеціальних психолого-педагогічних дисциплін, теорії навчання, методики викладання фахових дисциплін, застосування їх у процесі розв'язання конкретних педагогічних завдань;
- ознайомлення з сучасним станом навчально-виховної роботи у закладах освіти, специфікою та змістом професійної діяльності вчителя початкової школи, викладача закладу фахової передвищої та вищої освіти, набуття та удосконалення навичок і вмінь навчальної, методичної, виховної й дослідницької діяльності; формування у майбутніх фахівців педагогічних умінь і навичок, розвиток професійних якостей особистості;
- формування досвіду проведення навчальних занять у закладі загальної середньої освіти із застосуванням активних та інтерактивних методів навчання і виховання та організації спілкування дітей засобами іноземної мови;
- формування у магістрантів навичок організації виховної роботи зі здобувачами освіти, використовуючи знання з дисциплін психолого-педагогічного циклу, враховуючи індивідуальні особливості суб'єктів навчання/виховання;
- формування вмінь і навичок для реалізації виховної, організаційної, інформаційно-методичної, дослідницької, соціальної функцій учителя, а також здійснення індивідуальної виховної роботи з суб'єктами навчання;
- виховання стійкого інтересу до педагогічної професії, формування ціннісного ставлення до професійної діяльності, виховання морально-етичних якостей, формування індивідуального стилю творчої педагогічної діяльності, потреби в самоосвіті та саморозвитку;
- вироблення у студентів творчого дослідницького підходу до педагогічної діяльності, розвиток у них педагогічних здібностей, підготовка до творчого розв'язання завдань виховання і навчання, набуття навичок аналізу результатів своєї праці й самоосвіти.

Проходження практики є важливим способом набуття/удосконалення загальних і фахових компетентностей, розвитку soft skills. Виконання завдань навчальної та виробничих практик спрямоване на формування у магістрантів таких компетентностей:

– здатність до аналізу, осмислення, планування і підготовки різних типів занять у закладі вищої освіти, використання оптимальних навчальних технологій у роботі зі студентами, формування у них навичок автономності у засвоєнні знань, умінь і навичок;

– здатність здійснювати цілеспрямовану діяльність з проектування педагогічного процесу та окремих його складових відповідно до цілей, завдань вищої професійної освіти та розробки навчально-методичних матеріалів;

– здатність здійснювати ефективну комунікацію з різними суб'єктами, ефективно працювати самостійно і в колективі;

– здатність створювати позитивний психологічний клімат в академічній групі, знаходити способи оптимізації навчально-виховного процесу, формувати психологічну готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності;

– здатність до рефлексії, синтезу та узагальнення педагогічної діяльності, планування професійного саморозвитку;

– здатність до особистої відповідальності та прояву автономної ініціативи в непрогнозованих ситуаціях професійної діяльності й контекстах, пов'язаних із освітою.

У процесі практик, опиняючись у реальних умовах професійної діяльності й не набувши достатньо досвіду прогнозувати педагогічні ситуації та бачити шляхи їх розв'язання, магістранти вдаються до креативного мислення, виявляють ініціативу та підприємливість, вчаться самостійно виявляти проблеми і їх вирішувати, приймати обґрунтовані рішення, набувають умінь застосовувати набуті знання у практичних ситуаціях тощо.

Здобувачі магістерського рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта в Житомирському державному університеті імені Івана Франка виконують такі види практики: «Навчальна практика з теорії та методики викладання в початковій школі», «Виробнича практика в закладах загальної середньої та фахової передвищої освіти», «Виробнича практика в закладах вищої освіти».

Усі види практик відбуваються упродовж двох тижнів у другому та третьому семестрах. Навчальна практика з теорії та методики викладання в початковій школі передбачає проведення навчальних занять, під час яких здобувачі ознайомлюються з організаційно-методичними основами діяльності вчителя початкової школи: програмами навчання, навчально-методичною документацією, розробляють уроки, здійснюють їх аналіз, готують дидактичні матеріали тощо. Виробнича практика в закладах вищої освіти та виробнича практика в закладах загальної середньої та фахової передвищої освіти передбачає самостійне виконання здобувачем (за консультування та супроводу керівника практики) професійних функцій викладача, пов'язаних із викладанням, методичною, організаційною, виховною та дослідницькою діяльністю.

Метою *«Навчальної практики з теорії та методики викладання в початковій школі»* є поглиблення і закріплення набутих теоретичних знань та формування практичних умінь моделювати й проводити навчальні заняття, оволодіння студентами сучасними педагогічними інструментами організації майбутньої професійної діяльності; виховання потреби систематично поповнювати свої знання і творчо їх застосовувати в практичній діяльності.

У процесі навчальної практики майбутні учителі поглиблюють і розширюють засвоєні теоретичні знання з психолого-педагогічних дисциплін, теорії навчання, методики викладання іноземних мов у початковій школі, практично застосовують їх у процесі розв'язання конкретних педагогічних завдань; ознайомлюються з сучасним станом навчально-виховної роботи у початковій школі, специфікою та змістом навчально-виховної діяльності вчителя початкової школи, набувають та удосконалюють навички та вміння здійснювати навчальну, методичну, виховну, дослідницьку діяльність; набувають/удосконалюють досвід проведення навчальних занять із застосуванням активних та інтерактивних методів навчання і виховання; вчаться застосовувати дослідницький підхід до педагогічної діяльності, набувають навичок аналізу результатів своєї праці та оптимальних способів самоосвіти.

Зміст діяльності здобувачів вищої освіти включає:

- вивчення нормативної бази сучасної української школи та програм навчання у початковій школі (Концепція НУШ, типові освітні програми початкової школи, альтернативні програми навчання «Світ чекає крилатих», «На крилах успіху» тощо);
- аналіз організації навчального процесу в початковій школі відповідно до вимог НУШ;
- аналіз навчально-методичного забезпечення освітнього середовища класу, організації ранкових зустрічей, «хвилинок здоров'я» у початковій школі;
- аналіз навчально-методичного забезпечення та змістового наповнення навчальних предметів у 1-4 класах;
- ознайомлення з тематичними та календарними планами роботи вчителя початкової школи;
- планування, розробку та аналіз уроків і виховних заходів у початковій школі із застосуванням різних технологій навчання і виховання;
- підготовку дидактичних і методичних матеріалів для проведення уроків.

Навчально-тематичний план і розподіл навчальних годин практики показано в табл. 4.1.

Таблиця 4.1

Навчально-тематичний план навчальної практики «Навчальна практика з теорії та методики викладання в початковій школі»

№ з/п	Тематичний зміст навчальних занять	Кількість годин
1	Ознайомлення з завданнями та змістом навчальної практики. Державний стандарт початкової освіти. Концепція «Нова українська школа»	2
2	Програми навчання у початковій школі. Типова освітня програма 1-2 кл. (кер. О. Савченко). Типова освітня програма 1-2 (кер. Р. Шиян).	2
3	Типова освітня програма 3-4 кл. (кер. О. Савченко). Типова освітня програма 3-4 кл. (кер. Р. Шиян)	2
4	Освітній Центр Анжеліки Цимбалару «Світ чекає крилатих». ОП «На крилах успіху» (А.Цимбалару).	2
5	Аналіз організації навчального процесу в початковій школі відповідно до вимог НУШ	2
6	Аналіз навчально-методичного забезпечення та змістового наповнення навчальних предметів у першому класі	2
7	Аналіз навчально-методичного забезпечення та змістового наповнення навчальних предметів у другому класі	2
8	Аналіз навчально-методичного забезпечення та змістового наповнення навчальних предметів у третьому класі	2
9	Аналіз навчально-методичного забезпечення та змістового наповнення навчальних предметів у четвертому класі	2
10	Оцінювання у початковій школі: бальне, рівневе, формувальне	2
11	Аналіз організації ранкових зустрічей у початковій школі, «хвилинок здоров'я», фізкультхвилинок.	2
12	Домашні завдання у початковій школі	2
13	Підготовка та аналіз фрагментів уроків із застосуванням різних технологій навчання у початковій школі	6
14	Підготовка та аналіз фрагментів виховних заходів для учнів початкової школи	6
Усього:		36

Підготовка магістрантів до практичних занять включає: вивчення та аналіз навчально-методичної літератури, нормативних документів, педагогічного досвіду вчителів-практиків,

педагогічної теорії та методики проведення навчальних і виховних занять у початковій школі; узагальнення результатів роботи у формі блок-схем, таблиць, карток, графічних моделей, презентацій, інших способів візуалізації узагальнених знань; розробку конспектів уроків та виховних занять.

Під час практичних занять магістранти презентують результати підготовки, беруть участь в обговоренні та виступах на занятті, готують і проводять фрагменти уроків з обраних предметів та фрагменти виховних заходів для учнів початкової школи.

Виробнича практика «*Виробнича практика в закладах загальної середньої, фахової передвищої освіти*» ставить за мету підготовку здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти до навчальної, виховної, методичної та організаційної діяльності в закладі загальної середньої/фахової передвищої освіти; розвиток їх загальних і спеціальних компетентностей; поглиблення і закріплення теоретичних знань; оволодіння сучасними методами, навичками, вміннями та способами самоорганізації та організації професійної діяльності вчителя початкової школи/викладача закладу фахової передвищої освіти; формування професійних умінь і навичок здійснювати продуктивну самостійну педагогічну діяльність; виховання потреби систематично поповнювати свої знання і творчо їх застосовувати в практичній діяльності.

Завданнями практики є:

- поглиблення і розширення набутих студентами теоретичних знань із спеціальних психолого-педагогічних дисциплін, теорії навчання, методики викладання іноземних мов у початковій школі, застосування їх у процесі розв'язання конкретних педагогічних завдань;

- ознайомлення з сучасним станом навчально-виховної роботи у початковій школі/закладі фахової передвищої освіти, специфікою та змістом навчально-виховної діяльності вчителя початкової школи/викладача закладу фахової передвищої освіти, набуття та удосконалення навичок і вмінь навчальної, методичної, виховної й дослідницької діяльності; формування у майбутніх фахівців педагогічних умінь і навичок, розвиток професійних якостей особистості;

- формування вмінь і навичок для реалізації виховної, організаційної, інформаційно-методичної, дослідницької, соціальної функцій педагога, а також здійснення індивідуальної виховної роботи з учнями/студентами;

- формування досвіду проведення навчальних занять із застосуванням активних та інтерактивних методів навчання і виховання та організація спілкування учнів/студентів засобами іноземної мови;

- удосконалення умінь проводити уроки/навчальні заняття різних типів із застосуванням різноманітних методів, що активізують пізнавальну діяльність учнів;

- формування у магістрантів інтересу до педагогічної професії, готовності до педагогічної діяльності; розвиток педагогічних здібностей, підготовка майбутніх фахівців до творчого розв'язання завдань виховання і навчання;

- вироблення у магістрантів творчого дослідницького підходу до педагогічної діяльності, набуття ними навичок аналізу результатів своєї праці та самоосвіти.

Мета, завдання, зміст, організаційно-методичне забезпечення педагогічної практики студентів сприяють оволодінню студентами основами професійної діяльності, виробленню професійних умінь та навичок, у тому числі й формуванню культури спілкування іншою мовою.

Зміст діяльності магістрантів у процесі проходження виробничої практики передбачає такі дії:

- 1) аналіз освітньо-виховного середовища закладу середньої, фахової передвищої освіти та його впливу на формування колективу здобувачів освіти;

- 2) вивчення класу/групи, в яких магістрант проходить виробничу педагогічну практику, ознайомлення з планом роботи класовода/куратора, відвідування уроків/навчальних занять і позаурочних заходів;

3) реалізація виховних функцій учителя/викладача та класного керівника/куратора за напрямками: виховна робота відповідно до плану роботи класовода/куратора; допомога у веденні документації; індивідуальна робота з учнями/студентами; допомога в організації роботи з батьками та громадськістю; проведення виховних заходів;

4) відвідування, аналіз, проведення уроків/навчальних занять за фахом;

5) проведення досліджень, необхідних для виконання кваліфікаційної роботи.

Програма роботи магістранта під час практики

1. Організаційна робота

1.1. Настановна конференція в навчально-науковому інституті.

Ознайомлення магістрантів з метою, завданнями та змістом виробничої практики, вимогами щодо оформлення звітної документації. Консультація керівників практики.

1.2. Ознайомлення з навчальним закладом та шкільною документацією.

Розподіл у шкільні класи, ознайомлення із шкільною документацією, планами роботи в закладі загальної середньої освіти, планами роботи шкільних гуртків та секцій. Знайомство зі шкільними традиціями.

1.3. Вивчення та аналіз документації вчителя початкової школи, вчителя англійської мови. Ознайомлення з навчальними програмами, календарними/поурочними планами.

1.4. Вивчення та аналіз класної документації. Ознайомлення зі змістом та структурою класного журналу, розкладом уроків, щоденників учнів. Вивчення плану виховної роботи вчителя-класовода, соціального паспорту класу.

1.5. Складання індивідуального плану роботи на період практики. Ведення щоденника педагогічної практики.

1.6. Оформлення звітної документації. Підсумкова конференція.

2. Навчально-методична робота

2.1. Ознайомлення з особливостями роботи вчителя початкової школи/викладача закладу фахової передвищої освіти. Ознайомлення з наявними в класах/аудиторіях наочними посібниками, обладнанням, програмним забезпеченням.

2.2. Ознайомлення і вивчення методичної роботи вчителя початкової школи, англійської мови/викладача закладу фахової передвищої освіти, ознайомлення з науково-методичною проблемою, над якою працюють педагоги. Відвідування і аналіз різних типів уроків/навчальних занять. Аналіз форм перевірки навчальних досягнень учнів/студентів, методів і технологій навчання, застосування наочності та її ефективності.

2.3. Планування та відвідування уроків учителів вчителя початкової школи, англійської мови/викладачів закладу фахової передвищої освіти. Аналіз відвіданих занять.

2.4. Планування з вчителем початкової школи, англійської мови/викладачем закладу фахової передвищої освіти графіку та тематики проведення навчальних занять практикантом. Вивчення календарно-тематичних планів роботи вчителя/викладача, ознайомлення з розділами навчальної програми, які вивчаються під час проходження практики, із змістом навчального матеріалу в підручнику, розробка планів-конспектів навчальних занять.

2.5. Проведення магістрантами навчальних занять з фаху, їх методичний аналіз.

2.6. Вивчення досвіду роботи вчителя початкових класів, вчителя англійської мови/викладача закладу фахової передвищої освіти. Ознайомлення з портфоліо/ блогами педагогів. Ознайомлення з досвідом роботи педагогів з обдарованими учнями.

2.7. Ознайомлення з роботою методичних об'єднань учителів/циклових комісій викладачів, діяльністю органів самоврядування у закладі загальної середньої/ фахової передвищої освіти. Участь у роботі методичного об'єднання.

2.8. Збирання, узагальнення та систематизація практичного матеріалу для написання кваліфікаційної роботи здобувачем-практикантом. Вивчення й узагальнення науково-теоретичного матеріалу за темою кваліфікаційної роботи.

3. Виховна робота

3.1. Ознайомлення із системою виховної роботи у закладі загальної середньої/ фахової передвищої освіти.

3.2. Ознайомлення з планом виховної роботи вчителя-класовода/куратора. Аналіз плану виховної роботи з класом/групою на семестр.

3.3. Планування та відвідування виховних заходів, їх аналіз.

3.4. Підготовка та проведення виховного заходу з учнями/студентами, його аналіз та самоаналіз.

«Виробнича практика в закладах вищої освіти» має за мету поглиблення і розвиток професійних знань, умінь, навичок у сфері викладання та науково-дослідницької діяльності; закріплення набутих у процесі навчання теоретичних знань, розвиток практичних умінь і навичок викладання та виховної діяльності; формування професійних умінь і навичок здійснення продуктивної самостійної педагогічної діяльності в освітньо-професійному середовищі закладу вищої освіти; виховання потреби систематично поповнювати свої знання і творчо їх застосовувати в практичній діяльності.

Завданнями виробничої практики є:

- поглиблення та розширення набутих магістрантами теоретичних знань із спеціальних психолого-педагогічних дисциплін, методики викладання у вищій школі, застосування їх у процесі розв'язання конкретних педагогічних завдань;

- ознайомлення з сучасним станом навчально-виховної роботи у закладах вищої освіти, специфікою та змістом професійної діяльності викладача вищої школи, набуття та удосконалення навичок і вмінь науково-дослідницької діяльності; формування у майбутніх викладачів педагогічних умінь та навичок, розвиток професійних якостей особистості;

- формування досвіду проведення у закладі вищої освіти лекційних, семінарських занять із застосуванням активних та інтерактивних методів навчання і виховання;

- формування у магістрантів навичок організації виховної роботи зі студентами, використовуючи знання з педагогіки вищої школи, психології вищої школи, враховуючи індивідуальні особливості студента;

- формування умінь розв'язувати непрогнозовані навчальні та науково-організаційні ситуації у процесі проходження практики і виконання дослідницьких завдань;

- виховання стійкого інтересу до професії викладача закладу вищої освіти, формування ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, виховання морально-етичних якостей викладача, формування індивідуального стилю творчої педагогічної діяльності, потреби в самоосвіті та саморозвитку.

Зміст діяльності здобувачів вищої освіти:

1) підготовка, проведення та аналіз лекцій і практичних/семінарських/ лабораторних занять;

2) розроблення та проведення виховного заходу зі студентами академічної групи;

3) проведення діагностичної методики за темою магістерського дослідження та оброблення її результатів;

4) підготовка звіту про проведену роботу з конкретизацією видів діяльності навчального, методичного, виховного, організаційного та дослідницького напрямів.

Зміст і послідовність виконання завдань виробничої практики визначається програмою з урахуванням визначеної навчальним планом тривалості практики та передбачає виконання магістрантом таких видів діяльності (табл. 4.2):

Таблиця 4.2

Види та зміст діяльності магістрантів під час практики

Вид діяльності	Зміст діяльності
Організаційно-методична робота	Ознайомлення з типовими та робочими програмами навчальних дисциплін, які викладаються. Ознайомлення з підручниками, посібниками, методичними розробками, планом роботи викладача дисципліни, обраної для поглибленого

	вивчення та викладання у період практики. Складання індивідуального плану роботи. Знайомство зі студентською групою, у якій планується проведення занять.
<i>Навчально-методична робота</i>	Відвідування лекцій, семінарських/практичних занять провідних викладачів закладу вищої освіти. Складання плану-конспекту лекцій або семінарського/практичного заняття. Підготовка методичних, дидактичних матеріалів для проведення навчального заняття, розроблення варіативних завдань для самостійної роботи студентів.
<i>Навчальна робота</i>	Проведення лекції або/та семінарського/практичного заняття із застосуванням різноманітних методів активізації пізнавальної діяльності, методів проблемного навчання та ін. Розробка та застосування тестів з метою контролю знань студентів. Аналіз лекцій або практичних занять з викладачем чи керівником практики.
<i>Виховна робота</i>	Ознайомлення з функціональними обов'язками і планом виховної роботи куратора академічної групи. Організація взаємодії та спілкування зі студентами з метою налагодження співпраці та включення їх у педагогічний процес. Розроблення та проведення виховної справи зі студентами.
<i>Науково-дослідницька робота</i>	Проведення емпіричних досліджень в академічній групі. Обробка емпіричних даних проведеного дослідження.

Формами звітності магістрантів про результати виробничої практики в закладі вищої освіти така документація: розширений аналіз проведеного лекційного або семінарського/практичного заняття; розширений аналіз проведеного виховного заходу зі студентами академічної групи; результати застосування діагностичної методики (методика, бланки/аркуші з відповідями студентів, оброблені результати); звіт про проведenu роботу з конкретизацією видів діяльності навчального, організаційно-методичного, виховного та науково-дослідницького напрямів. У таблиці 4.3 представлено етапи діяльності магістрантів і форми контролю у процесі проходження практики.

Таблиця 4.3

Етапи діяльності та форми контролю під час практики

№ з/п	Етап практики	Форми поточного контролю
1	Організаційний етап (настановча конференція): загальні вимоги щодо організації та проходження практики: терміни практики, місце проходження, завдання, ресурси	Інструктаж з техніки безпеки
2	Пропедевтичний етап: складання та затвердження індивідуальної програми практики	Затвердження індивідуальної програми практики
3	Активно-діяльнісний етап: виконання завдань, передбачених програмою практики	Аналіз експериментальних зрізів, текстова частина магістерської роботи, проєкт статті/тез, письмовий звіт тощо

4	Звітно-аналітичний етап: підведення підсумків практики на підсумковій конференції/засіданні кафедри	Звіт за результатами практики
---	---	-------------------------------

Таким чином, підготовка майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності має здійснюватися з урахуванням специфіки, напрямів і особливостей змісту праці педагога в закладах загальної середньої, фахової передвищої, вищої освіти та з використанням практико орієнтованих підходів і активних форм і методів навчання. На результат професійної підготовки діяльність майбутнього вчителя початкової школи впливає освітньо-професійне середовище, яке включає контекстні форми підготовки, умови і засоби для забезпечення продуктивної діяльності й розвитку суб'єктів навчання.

РОЗДІЛ 6. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПАРТНЕРСТВА У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

6.1. Мета та завдання підготовки майбутніх учителів початкової школи до взаємодії з учасниками освітнього процесу на засадах Нової української школи

Сучасна школа – це заклад, в якому діти проживають значну частину свого життя, яке проходить безповоротно. Вона має бути тим місцем «в якому діти і дорослі почуваються безпечно і комфортно, яке дарує дітям особливе відчуття єдності, дає точку опори і можливість проявити себе, вселяє надію і породжує впевненість у майбутньому¹⁶⁶». Вона має бути безпечною і дружньою до дитини. Така модель школи має максимально враховувати здібності, потреби та інтереси кожної дитини, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму. Ці ідеї декларує Нова українська школа (НУШ)¹⁶⁷. Педагогіка партнерства, як ключовий компонент формули НУШ є однією з основ школи, заснованої на взаємній повазі до особистості, праві вибору і відповідальності за прийняті рішення.

Серед основних завдань з реалізації окреслених положень НУШ в практиці неможливо без створення безпечного і дружнього до дитини навчального середовища і відповідної професійної підготовки педагогічних працівників, які будуть розробляти і впроваджувати нові підходи, методи взаємодії, співпрацю і партнерство з учасниками освітнього процесу.

Розглянемо більш детально особливості та педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до діяльності на засадах партнерства та співпраці. Діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів в сучасних умовах реалізується через навчальну діяльність її суб'єктів з метою оволодіння знаннями, уміннями, навичками відповідно до професійної спрямованості і викликів сьогодення.

З огляду на положення сучасної нормативно-правової бази щодо визначення рівня підготовленості випускника, майбутній учитель є компетентним фахівцем, який здатний забезпечити особистісно орієнтоване навчання і виховання учнів, формування в них навичок саморозвитку і самовдосконалення^{168, 169, 170}.

Концепція Нової школи регламентує основні потреби і стратегії у реформуванні початкової та загальної середньої освіти, що передбачає перехід до педагогіки партнерства між учнем, вчителем і батьками. Такі зміни потребують нового вчителя творчого та

¹⁶⁶ Безпечна і дружня до дитини школа в контексті реформи «НУШ» / В. Пономаренко та ін. Київ. : Алатон, 2020. 64 с. URL: <https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2021/10/Bezpechna-i-druzhnya-do-ditini-shkola-v-konteksti-reformi-NUSH.pdf> (дата звернення 05.04.2024)

¹⁶⁷ Нова українська школа. Концептуальні засади реформування загальної середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 05.04.2024)

¹⁶⁸ Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. *Законодавство України* : база даних / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18> (дата звернення: 05.04.2024)

¹⁶⁹ Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Законодавство України* : база даних / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/conv#n316> (дата звернення: 05.04.2024)

¹⁷⁰ Професійний стандарт вчителя з початкової освіти. 2020. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 05.04.2024)

відповідального, який постійно працює над собою¹⁷¹. Реалізація визначених змін потребує ґрунтовної підготовки вчителів за новими методиками і технологіями навчання¹⁷².

Державні стандарти підготовки фахівців за педагогічною спеціальністю ставлять основною вимогою до випускника – майбутнього вчителя – формування професійних компетенцій як основи самостійно засвоєних знань, умінь й особистісних якостей. Звідси виникає об'єктивна потреба в підготовці професійно компетентного фахівця, і основною метою його підготовки є не тільки процес оволодіння випускником професійними знаннями, а створення сприятливих умов для забезпечення активного включення самого студента – майбутнього вчителя – у цей процес. Реалізація цієї мети можлива за умов організації практико-орієнтованого навчання майбутнього вчителя, яке, на відміну від традиційно-знаннєвого, повинно бути діяльнісно-компетентнісним.

Навчання на основі компетентнісного підходу орієнтується на досягнення результатів у вигляді значущих професійних компетенцій, оволодіння якими неможливе без набуття досвіду професійно спрямованої діяльності. Отже, компетенції і діяльність нерозривно пов'язані між собою. Компетентність, як результат освоєння компетенціями, формується в процесі навчально-пізнавальної, дослідницької та виробничої діяльності, спрямованої на майбутнє виконання професійних функцій. У цих умовах професійна підготовка майбутнього вчителя набуває нового змісту: оволодіння знаннями і досвідом майбутньої діяльності здобувачами освіти з метою досягнення професійно і соціально значущих компетентностей, серед яких професійна компетентність педагогічного партнерства є провідною.

У Професійному стандарті вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти визначено однією із трудових функцій – партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу. Її реалізація передбачає сформованість в педагогічного працівника відповідних професійних компетентностей – психологічної, емоційно-етичної та компетентності педагогічного партнерства¹⁷³.

Педагогічна діяльність викладача і професійно орієнтована діяльність майбутніх учителів мають спільну психологічну структуру. Загально визначеними основними компонентами (блоками) навчальної діяльності майбутніх педагогів є: мотиваційний, цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний, контролю, оцінки і підсистеми професійно обумовлених якостей. Функціональна структура діяльності суб'єктів педагогічного процесу включає конструктивний, організаторський, комунікативний, гностичний і рефлексивний компоненти. При цьому професійно орієнтована (квазіпрофесійна) діяльність студентів є основоположною у процесі підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем навчальних закладів.

Варто зазначити, що така діяльність має бути адекватною їх практичному застосуванню в майбутній професійній діяльності (квазіпрофесійна діяльність), тобто безпосередньо в умовах впровадження концепції Нової української школи. З позицій такого розуміння професійної підготовки система уявлень студента про потенційні можливості в педагогічній діяльності виступає його життєвою (професійною) перспективою, тобто майбутній студент у навчальній діяльності в процесі професійної підготовки оволодіває необхідними знаннями, педагогічними умінями, навичками і ціннісно-орієнтаційною

¹⁷¹ Нова українська школа. Концептуальні засади реформування загальної середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 05.04.2024)

¹⁷² Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року. *Законодавство України : база даних / Верховна Рада України* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (дата звернення 05.04.2024)

¹⁷³ Професійний стандарт вчителя з початкової освіти. 2020. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 05.04.2024)

спрямованістю, які забезпечуватимуть йому успішну професійну діяльність і він матиме змогу здійснювати саморозвиток і професійне удосконалення.

У законі України «Про вищу освіту» 2017 р. зазначається, що провідним принципом освіти має бути студентоцентроване навчання¹⁷⁴. Такий підхід до організації освітнього процесу, що передбачає створення умов, коли здобувачі вищої освіти є активними і відповідальними учасниками; створення освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів здобувачів вищої освіти; можливостей для формування індивідуальної освітньої траєкторії; організацію освітнього процесу на засадах взаємної поваги і партнерства.

За умов студентоцентрованого навчання здобувач освіти є активним, свідомим і відповідальним учасником освітнього процесу. Він/вона виявляє більше самостійності, ініціативи та відповідальності за своє навчання. У такому форматі навчання розширюється автономія студентів, що сприяє підвищенню їхньої самоорганізації, розвитку лідерського потенціалу та критичного мислення.

Орієнтуючись на європейські стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості вищої освіти, студентоцентричного навчання і викладання має базуватися на:

- взаємоповазі викладача і здобувачів освіти, врахуванні розмаїтості їхніх потреб, сприянні вибору гнучких навчальних траєкторій;
- вибору різноманітних педагогічно доцільних методів навчання і викладання;
- створення умов варіативності і незалежності у виборі студентами форм і методів навчання;
- забезпеченням належного наставництва і підтримки з боку викладача;
- здійснення постійного корегування у ефективності освітнього процесу, якості результатів навчання; створення належних процедур реагування на студентські скарги¹⁷⁵.

Сучасна людина має бути готовою до розв'язання нових нестандартних завдань, які під час її навчання просто не існували. У зв'язку з цим для неї найважливішою має стати не тільки інформація про певні знання, які можуть застаріти ще до закінчення навчання, а про методи проведення досліджень та розв'язання нестандартних завдань у майбутньому¹⁷⁶.

Розглянемо на прикладі вивчення конкретної освітньої компоненти процес формування професійної компетентності педагогічного партнерства у майбутніх учителів початкової школи. З метою ефективно професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на другому (магістерському рівні) вищої освіти у навчальний план введено освітню компоненту «Педагогіка партнерства: технології взаємодії в умовах Нової української школи».

Метою вивчення освітньої компоненти є набуття здобувачами освіти знань про сутність, компоненти та особливості управління педагогічною взаємодією з учнями, батьками, колегами з позицій педагогіки партнерства; оволодіння технологіями налагодження ефективної педагогічної взаємодії з батьківською спільнотою, яка сприятиме ефективності освітнього процесу в закладі початкової освіти, формування умінь міжособистісних взаємин у комунікації з батьками, колегами та іншими представниками різних соціальних інституцій.

Основними завданнями вивчення освітньої компоненти є:

¹⁷⁴ Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. *Законодавство України* : база даних / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18> (дата звернення: 05.04.2024)

¹⁷⁵ Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). Київ: ТОВ "ІЦС", 2015. 32 с. URL: https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf (дата звернення 06.04.2024)

¹⁷⁶ Ставицький А. Роль викладача-лідера у сучасному університеті : навч. посібн. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. 40 с.

- набуття здобувачами освіти професійно орієнтованих знань про сутність, принципи та особливості педагогіки партнерства в умовах впровадження Нової української школи;
- формування професійно орієнтованих умінь аналізувати педагогічні явища, події, факти; розробляти та застосовувати педагогічно доцільні стратегії успішної комунікації з учнями, їх батьками, колегами; оволодінню культурою професійно-педагогічного спілкування;
- оволодіння знаннями й уміннями реалізувати технології партнерської взаємодії вчителя початкової школи з учнями, батьками у середовищі Нової української школи;
- оволодіння знаннями та уміннями здійснювати психолого-педагогічний супровід учня в освітньому процесі, а також досвідом науково-методичного та інформаційного просвітництва батьків з метою підвищення їх виховної компетентності;
- сприяння розвитку професійних умінь розробляти й реалізовувати колективні та авторські педагогічні проекти партнерської взаємодії з учасниками освітнього процесу з урахуванням особливостей освітньо-виховної системи навчального закладу на основі творчого підходу.

Інформаційний обсяг освітньої компоненти включає вивчення таких тем, об'єднаних в один модуль.

Модуль 1. Педагогіка партнерства у професійній діяльності сучасного вчителя початкової школи.

Тема 1. Педагогічне партнерство як феномен розвитку сучасної системи освіти та інституту сім'ї. Основні поняття педагогіки партнерства. Історія становлення педагогіки партнерства як теорії гуманної педагогіки. Методологічні основи педагогіки партнерства: основні ідеї, принципи, закономірності, методичний інструментарій. Положення педагогіки партнерства в умовах впровадження Нової української школи.

Тема 2. Освітньо-виховне середовище закладу початкової освіти: сутнісна характеристика та особливості створення в умовах Нової української школи. Сутнісна характеристика понять «освітнє середовище», «освітньо-виховне середовище», «освітній простір». Структура освітнього середовища закладу початкової освіти та характеристика його компонентів. Основні вимоги до створення і функціонування в умовах Нової української школи.

Тема 3. Технології професійно-педагогічного спілкування вчителя початкової школи у професійній діяльності. Сутнісна характеристика професійно-педагогічного спілкування: види (типи), форми, методи, технології. Особливості професійно-педагогічного спілкування вчителя початкової школи. Культура партнерської взаємодії у професійній діяльності вчителя початкової школи. Технології партнерської взаємодії вчителя початкової школи. Бар'єри спілкування і їх подолання.

Тема 4. Педагогічне партнерство вчителя початкової школи з батьками учнів. Вивчення і діагностика виховних можливостей сім'ї. Виявлення очікувань батьків щодо навчання і виховання їх дітей. Налагодження зворотного зв'язку «сім'я – заклад середньої освіти». Технології залучення батьків до освітнього процесу. Участь батьків та врахування їх думки в складанні плану розвитку школи, календарного плану виховних заходів тощо. Принципи ефективної взаємодії з батьками-«експертами» в освітньому процесі. Меморандум співпраці вчителів, батьків та учнів: сутність, розробка і створення.

Тема 5. Психолого-педагогічний супровід школяра в освітньому процесі. Поняття «психолого-педагогічний супровід», мета, завдання. Етапи психолого-педагогічного супроводу в початковій школі. Особливості застосування психолого-педагогічного супроводу в початковій школі.

Тема 6. Розробка та реалізація проектів партнерської взаємодії у діяльності вчителя початкової школи. Сутнісна характеристика понять «проект», «проектна діяльність», «проект партнерської взаємодії», їх характеристика. Види проектів партнерської взаємодії у

роботі вчителя початкової школи. Алгоритм розробки та реалізації проєкту партнерської взаємодії.

Результатами навчання оволодіння освітньою компонентою є сформованість на належному рівні здатності взаємодіяти з учасниками освітнього процесу на засадах рівності, взаємоповаги та взаємоузгодженості дій в умовах спільної діяльності з метою досягнення обопільного успіху; організувати ефективну комунікацію та управляти освітніми процесами у звичних та складних, непередбачуваних умовах, що потребують нових стратегічних підходів; налагоджувати співпрацю з різними соціальними інституціями, категоріями фахівців, використовуючи інформаційно-комунікаційні технології та цифрові сервіси; здійснювати супервізію, інтервізію, надавати педагогічну, психологічну та методичну допомогу учасникам освітнього процесу; моделювати, створювати та підтримувати безпечне, ергономічне, інклюзивне освітнє середовище початкової школи.

У процесі формування професійної компетентності педагогічного партнерства можна умовно виділити наступні етапи.

- ✓ *Перший етап* - оволодіння інформаційним матеріалом про педагогіку партнерства у професійній діяльності вчителя початкової школи у межах психолого-педагогічних дисциплін.
- ✓ Другий етап – формування умінь та навичок (інструментальної складової компетентності) на *репродуктивному рівні*.
- ✓ Третій етап – демонстрування сформованої компетентності у *змодельованих* професійно орієнтованих умовах при виконанні педагогічних завдань різного рівня складності, тобто перехід на *продуктивний рівень* сформованості компетентності педагогічного партнерства.
- ✓ Четвертий етап – організація самостійної навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності майбутнього вчителя із *постійним зворотнім зв'язком, аналізом та контролем* з боку викладача.
- ✓ П'ятий етап – самостійна педагогічна практика майбутнього вчителя в *реальних умовах* освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу *під керівництвом викладача-методиста* та підтримки вчителя.
- ✓ Шостий етап – самостійна професійна діяльність молодого вчителя *без керівництва*, але за підтримки вчителя-наставника.

Варто відмітити, що у процесі вивчення цієї освітньої компоненти у здобувачів освіти формуються важливі для професійної діяльності на засадах педагогіки партнерства *soft-skills*: уміння працювати в команді, взаємодіяти з людьми; швидко і чітко розставляти пріоритети, робити кращий вибір за наявності альтернатив, швидко прилаштовуватись відповідно до нових викликів та обставин; бути стресостійким до навантажень, орієнтуватися на особистісний розвиток, ерудованість, креативність тощо.

Ми визначили, що для використання сучасних освітніх технологій у професійній підготовці майбутніх учителів до партнерської взаємодії з учасниками освітнього процесу необхідно враховувати такі вимоги: діалогічність, діяльнісно-творчий характер, спрямованість на індивідуальний розвиток кожного студента, створення необхідного розвивального освітнього простору для вільного вибору в прийнятті самостійних рішень, вибору змісту і способів навчання, спрямованість на саморозвиток та самореалізацію, формування власної професійної стратегії в умовах навчання та під час різних видів педагогічної практики (навчальної, виробничої тощо).

Для підготовки педагогічних працівників науковці виділяють окремі принципи навчання, а саме: принцип професійної компетентності, принцип педагогічної майстерності, принцип педагогічної етики та принцип інноваційності¹⁷⁷

¹⁷⁷ Шевчук О. М. Роль і значення педагогічних кадрів у професійній освіті в Україні. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 2024. Вип 3. URL : <https://doi.org/10.57125/pedacademy> (дата звернення 06.04.2024 р.)

Проведений аналіз теоретичних досліджень і практики професійної підготовки майбутніх учителів до партнерської взаємодії допоміг окреслити використанням необхідних сучасних технологій навчання. При цьому необхідно враховувати такі вимоги до їх використання: діалогічність, діяльнісно-творчий характер, спрямованість на індивідуальний розвиток кожного студента, створення необхідного розвивального освітнього простору для вільного вибору в прийнятті самостійних рішень, вибору змісту і способів навчання, спрямованість на саморозвиток та самореалізацію, формування власної професійної стратегії в умовах навчання та під час різних видів педагогічної практики.

Серед сучасних технологій навчання професійної підготовки фахівців виділяють ті, які забезпечують гуманне та ефективно особистісно орієнтоване учіння, основою якого є не трансляційне, а організаційне навчання, тобто розвиток студентів здійснюється через діяльність, спрямовану на вирішення практико-орієнтованих задач на основі оперування самостійно здобутою інформацією, «навчання через відкриття». Логіко-структурною основою навчання цих технологій є реалізація таких етапів: постановка проблеми певного аспекту професійної діяльності; актуалізація професійних знань, умінь і навичок, необхідних для якісного виконання навчальної роботи; формування та розвиток досвіду реалізації типових видів діяльності майбутнього фахівця; зміст, умови та особливості технології навчання; самостійне створення проєктів для виконання авторських варіантів виконання типових видів діяльності здобувачами освіти, їх презентація; оцінка якості науково-дослідної та навчальної діяльності та самооцінка.

Серед найбільш поширених таких технологій науковці виділяють: проєктну діяльність; кейс-метод; метод критичного мислення; метод проблемного навчання; метод кооперативного навчання¹⁷⁸

Однак, переважно у системі професійної вищої освіти використовується для організації та управління пізнавальною діяльністю класичне лекційно-семінарське навчання з використанням аудіовізуальних технічних засобів з модернізацією і модифікацією на основі активізації й інтенсифікації діяльності студентів. Для формування професійної компетентності педагогічного партнерства у майбутніх учителів ми використовували означені технології, а саме: технологію роботи в «малих групах» («Педагогічна майстерня»); проєктну технологію; технологію портфоліо; пошуково-дослідницьку технологію; технологію розв'язання професійно-орієнтованих педагогічних задач.

Зупинимося більш детально на характеристиці цих технологій. При упровадженні освітньої технології, яка базується на традиційній організації навчального процесу у вищому навчальному закладі, ми намагалися переосмислити і перебудувати основні форми навчання: лекції, семінари, лабораторні та практичні заняття, організацію самостійної роботи, науково-дослідницьку та практичну діяльність, систему контролю та оцінювання досягнень студентів відповідно до сучасних вимог якості підготовки фахівця, сучасних досягнень педагогічної науки у питанні організації навчання у закладі вищої освіти і розв'язання проблеми підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності на засадах партнерства з учасниками освітнього процесу. Провідною ідеєю організації навчання було «навчання через відкриття»¹⁷⁹. Воно означає – навчання здобувачів освіти через практичний та інтерактивний власний досвід, здобутий самостійно в процесі пізнання педагогічних явищ, процесів, подій. Такий вид навчання здійснюється за такими етапами:

- відчуття студентами труднощів у процесі навчально-пізнавальної діяльності;
- аналіз і формулювання конкретної проблеми;
- обґрунтування гіпотез щодо її розв'язання;

¹⁷⁸ 12. Литвин А.Ф. Актуальні виклики сучасної професійної освіти: роль педагогіки у формуванні компетентностей сьогодення. Наукові інновації та передові технології. 2023. Вип.12 (26), с. 594-605. <http://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/6742/6777> (дата звернення 06.04.2024)

¹⁷⁹ Джолінген В. Пізнавальні інструменти для навчання відкриттів. *Міжнародний журнал штучного інтелекту в освіті*. 1999. Вип.10. С.385-397.

- логічна перевірка гіпотез;
- практична перевірка гіпотез (спостереження та експерименти).

Реалізація такого навчання відбувається у різних формах навчальної діяльності: лекціях, семінарах, практичних заняттях, самостійної роботи, дослідницької роботи тощо.

Проблемна лекція найчастіше використовується тоді, коли в студента вже сформовані елементарні педагогічні знання і він володіє навичками пошукової, дослідницької діяльності. Якщо під час традиційної інформаційно-повідомлюваної лекції студент отримує вже готові знання, то в ході проблемної лекції невідомі знання студент відкриває індивідуально, тобто створюється ілюзія особистого «відкриття» в науці, що особливо важливо для формування власної професійної стратегії. Направленість проблемної лекції – формування професійного мислення, особистого ціннісного ставлення вчителя до майбутньої професійної діяльності. Лекція будується так, щоб обумовити появу питання у студентів, а навчальний матеріал подається у формі навчальної проблеми. Вона повинна мати логічну форму пізнавального завдання, яке містить протиріччя, суперечності, можливість різного варіантного вирішення.

Для проблемного викладу обираються важливі теми, які мають концептуальний характер змісту педагогічної дисципліни і є особливо актуальними для майбутньої професійної діяльності й складними для засвоєння студентами. Нами використовувалися такі теми для проблемного викладу: «Методологічні основи педагогіки партнерства», «Освітньо-виховне середовище закладу початкової освіти в умовах Нової української школи» та ін.

Зауважимо, що викладачу необхідно враховувати доступність навчального матеріалу, важливість у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів, можливість проблемного представлення та врахування пізнавальних можливостей студентів, ступеня розвитку навичок пошуково-дослідницької діяльності. Основна навчальна проблема теми і можливі супідрядні проблеми визначаються викладачем до початку лекції й можуть озвучуватися на попередніх лекціях для актуалізації знань студентів, намагання викликати інтерес до їх розв'язання. Під час проблемної лекції використовується усне мовлення викладача та студентів діалогічного характеру із поєднанням аудіовізуальних технічних засобів – презентацій, відеофрагментів, дидактичних матеріалів. На лекції доречно надавати можливість виступів здобувачів освіти із оприлюдненням результатів науково-дослідницької роботи з теми лекції або дотичної до неї.

Проблемна лекція поєднує елементи лекції-діалогу, лекції-візуалізації (презентації), які представляють собою розширене та поглиблене використання таких методів викладання, як діалогічне мовлення, постановка питань, логіка викладу матеріалу – від знайомого до незнайомого, від відомого до невідомого; використання різних форм наочності, висунення й аналіз різних точок зору, виконання ролей експертів, опонентів та ін.

Нерідко розкриття проблеми може переноситися і в процес проведення семінарів, практичних занять.

Лекція-діалог потенційно надає можливість викладачу якнайкраще ознайомити студентів з актуальними проблемами у педагогічній науці. До цих проблем ми відносимо розробку і функціонування безпечного освітнього середовища закладу освіти. компетентність учителя у вирішенні завдань, пов'язаних з різноманітним, варіативністю форм існування такого середовища тощо. У ролі другого викладача можна залучати і колег з кафедри, і провідного вчителя, методиста. У такому випадку це буде яскравіший приклад поєднання позицій педагогічної теорії й практики. На основі двох джерел наукової інформації студентам необхідно порівняти, проаналізувати і визначити власну позицію з проблеми вивчення. Це стимулює їх мислительну та пізнавальну активність, що є основним показником професійного мислення вчителя. Наприклад, лекцію-діалог на тему «Освітньо-виховне середовище закладу початкової освіти в умовах Нової української школи» краще провести із залученням вчителя початкової школи конкретного закладу освіти міста. На конкретному прикладі аналізуються: сутність, особливості організації й функціонування,

основні проблеми і труднощі, які виникають у вчителя у зв'язку із розробкою освітньо-виховного середовища, залучення батьків та учнів.

Лекція-візуалізація на сьогоднішній час виступає формою нової реалізації принципу наочності, що відображає рівень розвитку сучасної психолого-педагогічної науки, досягнень у розвитку аудіовізуальних технічних засобів навчання, матеріально-технічних можливостей закладу освіти. При підготовці до проведення такого виду лекції викладачу важливо перекодувати словесну навчальну інформацію у візуальні форми (схеми, малюнки, презентацію, відеофрагменти та ін.) і вибрати відповідну логіку, і темп подачі матеріалу. Засвоєна у такому вигляді навчальна інформація має забезпечити розвиток умінь згорнути і розгорнути інформацію, сприяти її систематизації й узагальненню, вирішенню проблемних ситуацій у пізнавальній і професійній діяльності. Найкраще такий вид лекції проводити на початку вивчення модуля, розділу, об'ємної теми. Для ефективності оволодіння навчальною інформацією, що є елементом змістової складової професійної компетентності необхідно, щоб вона відповідала принципам інтеграції психолого-педагогічних знань та професійної спрямованості.

Серед великої кількості педагогічних технологій ми виділили ті, які враховують сучасні вимоги до організації професійної підготовки вчителів; найбільш повно забезпечують ефективність і продуктивність навчального процесу професійної підготовки в умовах вищого навчального закладу до означеного напрямку педагогічної діяльності й враховують особливості кадрового та матеріально-технічного забезпечення їх реалізації.

Такий вид технологій достатнього глибоко висвітлений у педагогічній літературі й не потребує пояснення. Ми лише поставимо акценти на необхідності та особливостях застосування її в процесі формування професійної компетентності педагогічного партнерства у майбутніх педагогічних працівників.

Організація навчально-пізнавальної діяльності у межах такої технології базується на використанні інтерактивних методів навчання, які забезпечують високу ефективність. Робота здобувачів освіти над однією проблемою передбачає обмін думками, висунення й обговорення ідей, пропозицій, прийняття спільного рішення, спільна професійно орієнтована діяльність. Під час такого навчання підвищується ефективність і продуктивність засвоєння теоретичних і практичних знань. Адже студент співставляє своє бачення вирішення проблеми з думкою інших, вчиться її відстоювати, приймати критичні зауваження, висловлювати зауваження іншим, йти на поступки, встановлювати колективну та особисту відповідальність за якість виконання завдання та ін. Усе це спрямоване на формування умінь та навичок вибудовувати власну стратегію професійної діяльності, самореалізації, що в кінцевому результаті сприяє розвитку професійної компетентності майбутніх учителів.

Зауважимо, що для використання таких технологій необхідно опрацювати певний алгоритм реалізації, який включає наступні етапи.

1. Визначити кінцеву загальну мету дидактичної системи у вигляді моделі фахівця через показники сформованої компетентності, які можна діагностувати.

2. Сформулювати поетапні проміжні цілі професійного становлення майбутнього фахівця шляхом наступності й послідовності формування потенціалу за визначеними показниками і критеріями.

3. Виокремити і обґрунтувати зміст навчально-виховного процесу відповідно до заданої мети.

4. Відбір та впровадження розвивальних технологій, що відображають сучасний стан науково-педагогічного знання щодо процесу професійного становлення майбутнього фахівця.

5. Розробити об'єктивні методики контролю якості процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

6. Окреслити і реалізувати організаційні умови навчання і виховання студентів закладу вищої освіти для досягнення поставленої мети¹⁸⁰.

Процес мислення активізується складним комплексом умов, які стимулюють виникнення пізнавальної потреби і можливість її реалізації на основі мислительної діяльності. Ці умови створюються викладачем і здобувами освіти. До них відносимо: особливості навчання у «Педагогічній майстерні» на основі роботи в «малих групах» – розподіл учасників, виконання ними ролей; забезпечення дидактичними матеріалами; встановлення у групі правил взаємодії; розробка актуальних і цікавих завдань; створення «ситуації успіху» під час виконання завдань та ін.

Підбір і визначення завдань, які виносяться на виконання у «Педагогічній майстерні», обов'язково повинні бути професійно спрямовані. Моделюється умовна професійно ситуація, яка передбачає виконання завдання з проєкцією на професійну діяльність. Наприклад: розробити проєкт освітнього-середовища класу початкової школи із окресленими осередками або скласти план залучення батьків першокласників до освітнього процесу та ін.

Ефективність і ціленаправленість навчання через відкриття залежить від одночасного розвитку всіх компонентів навчальної діяльності: когнітивного, емоційного і діяльнісно-вольового. У процесі використання цієї технології можемо стверджувати, що навчальний процес відбувається комплексно. Здобувачами освіти усвідомлюється засвоєння нового знання, способів власної діяльності і діяльності інших; відбувається сприйняття та оцінка власних переживань та переживань інших; задоволеність та незадоволеність собою, своїми діями та ставленням і діями інших; співвіднесення власних ідей, способів вирішення професійних завдань з результатами діяльності інших і т.д.

Метод проєктів дає можливість включити учнів (студентів) у процес перетворювальної діяльності у повному циклі – розробка, реалізація, отримання результатів. У процесі використання такої технології реалізується навчально-пізнавальна потреба майбутніх учителів у дослідженні особливостей майбутньої професії через проєктування і створення ідеального або матеріального продукту, що характеризується об'єктивною чи суб'єктивною новизною. Це творча навчальна діяльність із вирішення професійно орієнтованих завдань, що складають основу проєкту, спрямованих на теоретичне освоєння науково-педагогічних знань і практичну їх реалізацію. При цьому засвоюються не тільки вузькопредметні, фахові знання, але й надпредметні, пов'язані із пошуком, обробкою, аналізом інформації, її представленням; формуються уміння інноваційної творчої діяльності; навички самостійного розв'язання проблеми. Отримані під час виконання проєкту знання та сформовані уміння можуть використовуватися студентами і під час виконання інших, не професійно спрямованих завдань у межах інших галузей знань. У цьому і проявляється інтеграційна складова технології. Роль викладача – це тьютор, консультант, експерт. Прикладом таких проєктів партнерської взаємодії вчителя початкової школи з учасниками освітнього процесу можуть бути: проєкти, пов'язані із навчально-пізнавальною діяльністю («Сімейна книжкова полицка», «Історія мого прізвища», «Будьмо знайомі» тощо).

Для формування професійної компетентності педагогічного партнерства ми використовували також технологію ситуативного моделювання. Технологія передбачає включення здобувачів освіти у гру, підпорядковану дидактичній меті на основі ігрового моделювання ситуацій і явищ, що є об'єктами вивчення.

Необхідно зауважити, що використання гри в освітньому процесі завжди натрапляє на протиріччя: навчання є процесом цілеспрямованим і орієнтованим на визначений очікуваний результат, тоді як гра, за своєю природою має невизначений результат (інтригу). І завдання педагога полягає в тому, щоб педагогічно доцільно підпорядкувати гру визначеній дидактичній меті, реалізувати її пізнавальний потенціал. Останнім часом, в організації

¹⁸⁰ Сучасні технології в освіті. *Сучасні технології навчання* : наук.-допом. бібліогр. покажч. / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; /упоряд.: Філімонова Т. В., та ін. Київ, 2015. Вип. 2. 377 с. С.13.

навчальної гри відбувається перенесення акцентів з її зовнішніх ознак (форм, правил, інсценування) на внутрішню рольову сутність (моделювання ситуації, події, явища, виконання певних ролей).

Використання технологій ситуативного моделювання на практичних заняттях сприяє організації інтерактивного спілкування; створенню комфортних умов навчання, за яких кожен студент відчуває свою індивідуальність, інтелектуальну спроможність; розвиває свій професійний потенціал. Важливо, щоб студенти усвідомлювали різноманіття конкретних професійних та життєвих ситуацій; варіативність їх вирішення, застосування творчого підходу до проблеми, оперативного пошуку рішення; формували комунікативні вміння взаємодіяти з різними людьми на основі партнерської співпраці у звичних та складних умовах.

Саме тому технології ситуативного моделювання, які відтворюють умови та динаміку реальної професійної ситуації і у результаті їх використання формуються у здобувачів освіти необхідні практичні уміння та навички, що складають основу професійної компетентності педагогічного партнерства. Прикладами моделювання навчальних ситуацій можна назвати такі: проведення засідання круглого столу на тему «НУШ. Права і обов'язки усіх учасників освітнього процесу. Проблема їх дотримання», розігрування ситуацій «Перша зустріч з батьками», «Розмова із батьками дитини-булера», «Вибір правил спілкування у класі» тощо.

Важливим доповненням до ситуативного моделювання та розв'язання професійних педагогічних задач є виконання студентами практико-орієнтованих завдань. Наприклад: виконання студентами вправ із організації професійно-педагогічного спілкування.

Вправа «Обери позицію». Кожній групі студентів пропонуються ситуації взаємодії вчителя з учнем, класом, батьками із завданням вибрати і обґрунтувати методи педагогічно доцільної позиції.

Вправа «Пам'ятка діалогічного спілкування». Кожній групі роздається набір методичних матеріалів (рекомендації, вислови відомих педагогів, правила поведінки для учнів тощо). На основі обговорення треба скласти «Пам'ятку для вчителя».

Успішне формування творчої особистості можливе лише за умови правильного підбору засобів і методів навчання. У педагогіці до засобів навчання, спрямованих на формування професійної компетентності майбутнього фахівця, творчої особистості, окреслені наступні умови:

- засоби навчання мають задовольняти потребу наочно-образного, логічного та критичного мислення;
- інформація має подаватися засобами навчання у доступній, зрозумілій формі та відповідати сучасним науковим основам;
- відбір навчальних завдань і відповідний вибір засобів для їх розв'язання повинен обумовлюватися метою досягнення найбільшого педагогічного ефекту;
- при доборі засобів навчання потрібно зважати на умови, за яких вони будуть застосовуватися;
- необхідне комплексне використання традиційних та інноваційних сучасних засобів навчання.

Отже, вище зазначене підтверджує положення про необхідність і обумовленість формування професійної компетентності (у нашому випадку компетентності педагогічного партнерства) сучасним стратегіям професійної освіти, тобто освітній процес має здійснюватися на основі технологій, що розвивають професійне критичне мислення майбутнього вчителя; сприяють особистісному та професійному розвитку; удосконаленню умінь і навичок самостійного пошуку інформації з використанням різних інформаційних ресурсів; стимулюють можливості активності та взаємонавчання студентів тощо.

6.2 Створення комфортного освітнього середовища початкової школи.

Впровадження педагогіки партнерства в освітній процес початкової та середньої школи передбачає: організацію спільної діяльності учителя й учнів на засадах взаєморозуміння, єдності інтересів і прагнень; зміни ролі педагога у сучасній початковій школі та підходів до оцінювання результатів навчання учнів; залучення батьків до організації освітньої діяльності та безпечного освітнього середовища.

В. Сухомлинський наголошував, що робота вчителя – це творчість, а не буденне «наповнення» дітей знаннями. Покликання вчителя він вважав, спрямоване та те, щоб дитина вчилася не через гарну оцінку, а через прагнення до знань, творчості¹⁸¹ У школі має бути таке середовище, яке б надихало учня, сприяло розвитку його здібностей і талантів.

Нова українська школа загострила проблему необхідності створення комфортного безпечного освітнього середовища закладу освіти. Як було зазначено попередньо, професійна компетентність педагогічного партнерства вчителя включає знання, вміння та навички розробки та створення такого середовища. З огляду на це, висвітливо основні положення сутності безпечного освітнього середовища, структури та особливості вивчення.

Поняття «середовище», «безпечне освітнє середовище» в педагогіці досліджено в значній кількості наукових розробок.

Поняття «середовища» у тлумачному словнику сучасної української мови визначається як: оточення, сукупність природних і соціально-побутових умов, а також сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов, в яких реалізується діяльність людського суспільства, організмів¹⁸².

Трактування поняття «освітнє середовище» відображено в працях педагогів К. Ушинського, М. Пирогова, Я. Корчака, П. Лєсгафта та ін.

В сучасній «Енциклопедії освіти серед типів соціально-виховного середовища виділено творче, метою якого є розвиток особистісних цінностей на основі внутрішньої мотивації до діяльності, що здійснюється оптимістично, з емоційним піднесенням і свободою дій¹⁸³

Розглядаючи середовище як структурний об'єкт, що характеризує певний вид освітньо-виховної системи школи, можна виділити такі його характеристики як *складність* (кількість складових, що впливають на функціонування організації та інтенсивність взаємодії між ними), *динамічність* (кількість змін середовища в одиницю часу та подібністю змін), *невизначеність середовища* (кількість інформації про компоненти та зміни в середовищі, її якість та визначеність).

Характер і унікальність освітнього середовища визначаються особливостями структурних компонентів. На основі узагальнення досліджень різних типів освітньо-виховного середовища виділяємо такі структурні компоненти: просторово-семантичний, змістово-методичний, комунікативно-організаційний.

¹⁸¹ Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / Вибр. твори: У 5-ти т. Т. 1. Київ, 1976. С. 55-206.

¹⁸² Тлумачний словник сучасної української мови: Загальноживана лексика / за заг. ред. В. Калашника. Харків: ФОРМ Співак, 2009, 960 с.

¹⁸³ Енциклопедія освіти / Національна академія педагогічних наук України; гол. ред. В.Г. Кремень; заст. гол. ред. В. І. Луговий, О. М. Топузов; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва: 2-ге вид., допов. та перероб. Київ: Юрінком Інтер, 2021. 1144 с. С. 855–856



Рис.1. Структура освітнього середовища закладу освіти
Джерело: розроблено автором

Виділення складових сприяє більш глибокому їх вивченню та розробці необхідних педагогічних технологій розв'язання складних проблем розвитку особистості і шкільного колективу в цілому.

Дитиноцентризм як особистісно орієнтована модель навчання та виховання передбачає стимулювання активності учнів в освітньому процесі, орієнтацію на їх інтереси та досвід; забезпечення свободи і права дитини в усіх проявах її діяльності, урахування її вікових та індивідуальних особливостей, забезпечення морально-психологічного комфорту дитини.

Відомий педагог С. Френе наголошував, що класом мають управляти не придумані кимось правила, а прийняті самими дітьми і в разі потреби змінюватися норми співжиття. Ці корективи відбуваються за різних умов – процес дорослішання зумовлює зміну інтересів, потреб; вплив соціально-культурних подій у суспільстві; розвиток інформаційно-комунікаційних технологій тощо.

Серед провідних завдань реформування системи загальної середньої освіти, визначених Концепцією Нової української школи, важливим є створення в навчальному закладі безпечного освітнього середовища¹⁸⁴ Для суб'єкта освіти, який потрапляє на територію закладу освіти, мають бути забезпечені відповідні умови його захисту, продуктивної діяльності, комфортної співпраці з іншими. Отже, безпечне освітнє середовище – це середовище, в якому здійснюється захист фізичного, психічного, соціального здоров'я особистості. Як зазначено в законі України «Про освіту», безпечне освітнє середовище складає сукупність умов у закладі освіти, що унеможливають заподіяння учасникам освітнього процесу фізичної, майнової та/або моральної шкоди, зокрема внаслідок недотримання різних вимог (санітарних, пожежних, морально-правових тощо)¹⁸⁵

Важливо, щоб кожен заклад освіти різного рівня відповідав стандартам безпеки освітнього середовища. Вітчизняними науковцями розроблено алгоритм оцінки безпечності

¹⁸⁴ Нова українська школа. Концептуальні засади реформування загальної середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 05.04.2024)

¹⁸⁵ Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Законодавство України : база даних / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/conv#n316> (дата звернення: 05.04.2024)

за відповідними показниками (фізична безпека та комфорт, психологічна атмосфера та антибулінгова політика, інклюзивність)¹⁸⁶.

Державна служба якості освіти ставить вимоги до освітнього середовища закладу освіти. По-перше приміщення і територія закладу освіти є безпечним і комфортним для навчання і праці. Начальний кабінет повинен бути облаштований так, щоб не створювати загрозу травмуванню, потрібно дотримуватися санітарно-гігієнічних вимог(температурного режиму, рівня освітлення, забезпечення питного режиму), проводити з учнями роботу щодо дотримання гігієнічних вимог(плакати, бесіди, уроки). В оформленні та облаштуванні приміщення необхідно дотримуватися основних принципів:

- гнучкість дизайну(забезпечення можливості швидкої зміни конфігурації освітнього середовища під час уроків);
- навчальний кабінет початкової школи повинен ділитися на осередки для різних видів діяльності та відпочинку дітей;
- меблі повинні бути ергономічними, тобто відповідати зросту, використання підставок та заокруглених кутів у стільців;
- відсутність надлишкового нагромадження вікон та простору начального кабінету речами;
- розумне використання кольорів та наочності, що підвищує рівень розумової активності;
- використання поверхні стін продемонструє, що клас належить усім дітям;
- наявність місця для відпочинку учнів під час перерви та місця для роботи та відпочинку педагогів.

Необхідною умовою для якісного навчального-виховного процесу є забезпечення закладу необхідними приміщеннями та засобами навчання, що необхідні для реалізації освітньої програми. Учні та працівники закладу повинні дотримуватися вимог охорони праці, безпеки життєдіяльності та пожежної безпеки для створення безпечного освітнього середовища.

Важливою умовою функціонування безпечного середовища закладу освіти є профілактика та протидія будь-яким формам дискримінації та булінгу. Педагогічний колектив разом з учасниками освітнього процесу (учнями, батьками, представниками громадськості) розробляють і дотримуються антибулінгової політики, де відображено основні правила комунікації і взаємодії з урахуванням морально-правових норм людського співжиття, окреслено заходи, що сприяють попередженню, профілактиці та запобіганню булінгу учасників освітнього процесу. Важливо, щоб кожна дитина відчувала себе захищеною. Правила поведінки класу необхідно розробити разом з учнями, щоб діти розуміли, що від них очікується та почували себе впевненими та дотримувалися дисципліни. В цьому проявляються ідеї партнерства, співпраці, що базується на повазі, добровільності та відповідальності.

Важливою умовою безпечного освітнього середовища закладу освіти є доступність і зручність для всіх учасників освітнього процесу. Сучасний заклад освіти має враховувати зміни, що відбуваються у суспільстві, тому освітнє середовище необхідно адаптувати до потреб кожної дитини, бути зручним для усіх учнів та відповідати основним принципам інклюзивної освіти. Наявність у класі дітей з особливими освітніми потребами вимагає від педагога застосування освітніх технологій і методик, що враховують особливості дітей та допоможуть їм легко ввійти до дитячого колективу. Саме тому безпечне освітнє середовище має бути доступним, тобто містити необхідні навчально-методичні та допоміжні засоби навчання залежно від потреб.

¹⁸⁶ Проектування моделі нового освітнього середовища закладу загальної середньої освіти: методичні рекомендації / автори-укладачі: Т.О.Кузьміч, Н.І.Мігяєва. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». 2019 35 с.

У шкільному класі, як безпечному освітньому середовищі, відбувається навчально-пізнавальна діяльність, творча дослідницька робота учнів, їх відпочинок, дозвілєва діяльність. Відповідно це середовище і освітній простір необхідно розділяти на кілька тематичних осередків, кожен з яких має виконувати відповідні завдання. Розглянемо більш детально ці осередки через призму виділених компонентів.

Осередок для навчально-пізнавальної діяльності. Просторово-семантичний компонент (предметна організація життєвого простору школярів) включає навчальні парти, шкільне приладдя. Змістово-методичний компонент: концепції навчання, виховання, навчальні програми, плани, підручники, посібники, методичні рекомендації, сучасні інноваційні методики. Комунікативно-організаційний компонент: стиль спілкування, організаційні форми і методи на засадах педагогіка партнерства з учнями і батьками. Цей осередок має бути, в першу чергу, забезпеченим і комфортним з мобільними і безпечними партами, ергономічними стільцями, інтерактивною та звичайною дошкою, де діти робитимуть впевнені кроки у навчанні. Мобільні парти допоможуть частіше змінювати індивідуальні та групові форми роботи. Ця зона може містити інформацію про розклад уроків, цікаві події, дати днів народження тощо. Раціональне оформлення осередку навчально-пізнавальної діяльності допоможе дитині відчути себе частиною колективу, старанно готуватися до занять та прагнути до нових здобутків.

Змінний тематичний осередок. Просторово-семантичний компонент осередку відображає предметну організація життєвого простору школярів (дошки/фліп-чарти/стенди для діаграм з ключовими ідеями - дошка оголошень повідомлень, дошка настрою, тощо). Цей осередок наповнюється матеріалами відповідно до теми предмету, тому в цій зоні відбуваються постійні зміни. Мета даного осередка спонукати учнів до активної діяльності у процесі вивчення нових тем. Активну участь дитини можна забезпечити шляхом творчого і яскравого оформлення цієї зони, щоб діти мали бажання підійти та роздивитися. Важливо для реалізації мети організувати взаємодію з учнями і батьками на засадах педагогіки партнерства.

Ігровий осередок – місце для активного відпочинку та ігор. Просторово-семантичний компонент включає наявність місця для колективних та індивідуальних ігор; наявність іграшок, конструкторів, спортивного інвентарю, медіатеку, аудіотеку, банку ігор (рухливих, «тихих») тощо. Змістово-методичний компонент передбачає забезпечення провідної діяльності молодших школярів – ігрової діяльності, фізичного та інтелектуального розвитку; формування компетентності соціальної взаємодії, дружнього колективу. Комунікативно-організаційний компонент відображає необхідність поєднання колективних та індивідуальних форм (фізкультхвилинки, ігри, колективні творчі справи). Ігрова діяльність сприяє зменшенню емоційної напруженості та встановленню контакт між учасниками освітнього процесу.

Осередок для художньо-творчої діяльності. Просторово-семантичний компонент охоплює сукупність необхідних матеріалів для художньо-творчої діяльності (мольберти, альбоми для малювання, фарби, фломастери, пластилін, полімерна глина, кінетичний пісок та все, що задовольнить творчу фантазію дітей); наявність місця для зберігання; наявність місця для виставки творчих робіт. Наявність стенду чи дошки з дитячими роботами буде чудовим стимулом для дітей продовжувати творити. Змістово-методичний компонент осередку передбачає забезпечення можливості для кожного учня розвивати творчі здібності через виконання різних видів робіт. Комунікативно-організаційний компонент сприяє реалізації індивідуального підходу (виконання робіт за бажанням, можливостями); колективна й індивідуальна творча праця учнів, батьків, дорослих; формуванню портфоліо учня.

Осередок для проведення дослідів – це місце для дослідницько-пізнавальної діяльності дітей. Просторово-семантичний компонент осередку передбачає наявність необхідних матеріалів для дослідів, а також наявність місця для зберігання. Тут може бути природничий

куточок, де буде міститися рослини, комахи чи риби в акваріумі, друковані матеріали, стенди, плакати, глобуси, мікроскопи та інші матеріали. Змістово-методичний компонент відображає забезпечення можливості виконання різних видів дослідницької роботи. Комунікативно-організаційний компонент осередку спрямований на реалізацію колективної й індивідуальної дослідницької роботи, спостереження, догляду тощо. Цікавим і змістовним навчання є тоді, коли для учня створюються умови відкриття і пізнання навколишнього світу, що сприяє розвитку дослідницьких здібностей.

Осередок відпочинку. Поспілкуватися, пограти в ігри чи просто відпочити – ось для чого потрібен цей осередок. Просторово-семантичний компонент включає наявність необхідних м'яких меблів для відпочинку, релаксації; наявність «куточку тиші», тощо. Тут може розміщуватися «дошка настрою», де кожен учень виставлятиме смайлики з відповідним настроєм, а вчитель може слідкувати як змінюється настрій дітей протягом дня. Змістово-методичний компонент спрямований на забезпечення можливості індивідуального та колективного відпочинку (вправи для релаксації, відновлення). Комунікативно-організаційний компонент відображає організацію можливостей забезпечення повага до бажань і потреб школяра (побути на самоті, відсторонитися, відпочити тощо).

Педагоги відмічають зниження читацької активності учнів. Важливо, щоб клас був обладнаний власною *бібліотекою*. Просторово-семантичний компонент: куточок може містити різну за тематикою літературою, зручні меблі для читання. Важливо, щоб вони були доступні. Змістово-методичний компонент спрямований на забезпечення можливості читання на перервах, годинах відпочинку, у процесі навчально-пізнавальної діяльності. Комунікативно-організаційний компонент відображає діяльність, яка б стимулювала до читання (колективні та індивідуальні читання літератури, перегляд відео, індивідуальні виступи тощо). бажано, щоб діти мали можливість приносити власні книги, ділитися враженнями від прочитаних книг та рекомендувати прочитати іншим.

Призначення *осередку вчителя* сприяти в організації освітньої діяльності. Просторово-семантичний компонент включає наявність відповідних меблів (стіл, стілець, дошка (звичайна, мультимедійна) комп'ютер, проектор, принтер тощо). Змістово-методичний компонент відображає забезпечення повноцінної професійної діяльності вчителя початкової школи. Комунікативно-організаційний компонент спрямований на організацію співпраці вчителя з учнями, батьками, колегами на засадах педагогіки партнерства;

Для створення безпечного і творчого освітнього середовища важливо враховувати основні положення Нової української школи щодо його вимог¹⁸⁷:

1. *Освітнє середовище має відповідати розвивальним потребам дитини в соціокультурному контексті.* Для забезпечення повноцінного розвитку особистості учня важливим є формування таких якостей як ініціативність, працьовитість, автономність, довіра, вміння вчитися, участь у виробленні спільних правил, розвиток і підтримка дружніх стосунків, співпраця, повага до однолітків і вчителів, відповідальність та успішність, тобто формування і розвитку ключових і навчальних компетентностей.

2. *Середовище в класі повинно належати дітям.* Потрібно враховувати інтереси, потреби дітей, їхні попередні знання, особистий досвід. Діти мають брати участь в організації освітнього середовища. В класі, де не видно дитячих робіт, робіт їх батьків – середовище не належить дітям. Таке середовище створюється вчителем для виконання навчальної програми, а не розвитку особистості.

3. *Освітнє середовище має бути безпечним і сприяти формуванню спільних цінностей.* В класі під час навчання, дозвілля, відпочинку, взаємодії між учасниками освітнього процесу в учнів формується модель поведінки, переконання, цінності. Їх основою мають бути загальнолюдські гуманістичні цінності і правила. Обговорюючи їх, визначаючи

¹⁸⁷ Нова українська школа. Концептуальні засади реформування загальної середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 05.04.2024)

спільні правила поведінки, учні вчаться комунікації та взаємодії, у них формуються соціально важливі якості.

4. *Учитель для учнів показує приклад належної поведінки.* Він вчить дітей правильної комунікації, ставлення; формує модель партнерської співпраці з іншими. Педагог створює освітньо-виховне середовище для забезпечення індивідуалізації навчання та соціалізації особистості.

5. *Діти мають мати можливість здійснювати вибір.* Вчитель має створити умови забезпечення права вибору. Наприклад: вибір варіантів завдань (за складністю, за структурою, за способом виконання); вибір навчальних матеріалів; підходів до вирішення проблеми; вибір місця за столом, де вони хочуть працювати, тощо. При цьому необхідно формувати обов'язкове дотримання загальних встановлених правил поведінки на уроці, перерві, громадських місцях тощо.

6. *Використання різних форм роботи з дітьми* (організація роботи дітей в парах, у малих групах, а також індивідуально), забезпечення дослідницької діяльності дітей, формування самостійності, ініціативності, позитивної мотивації до навчання.

7. *Середовище повинно відповідати потребам усіх дітей, утвердженню демократичних цінностей, дотримуючись принципів інклюзивного навчання.* Учні з особливими освітніми потребами повинні навчатися у звичайних школах і почувати себе зручно. Адже основою педагогіки партнерства є дотримання принципів рівності, добровільності та гідності¹⁸⁸.

Для реалізації поставлених завдань у вчителя має бути сформована на належному рівні професійна компетентність педагогічного партнерства.

За результатами досліджень та педагогічної практики для формування безпечного і творчого освітнього середовища сформовано і визначено такі організаційно-педагогічні умови:

- забезпечення закладу необхідними приміщеннями та засобами навчання, що необхідні для реалізації освітньої програми;
- вільність освітнього середовища від насильства та дискримінації;
- доступність і зручність для всіх учасників освітнього процесу;
- педагогічне стимулювання розвитку творчої особистості молодшого школяра;
- забезпечення самостійної активності учнів у процесі творчої діяльності шляхом використання різних педагогічних технологій;
- встановлення партнерських відносин з учнями та батьками.

Наведемо приклад вивчення проблеми організації та вдосконалення безпечного освітнього середовища у початковій школі на основі дослідження здобувача освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта Устимович Тетяни. Дослідниця в листопаді 2022-2023 н.р. провела анкетування серед учителів початкових класів міста Житомира та Житомирського району щодо організації освітнього середовища. У опитуванні взяли участь 20 респондентів. Анкетування передбачало відповіді на такі запитання:

1. Хто бере участь у формуванні освітнього середовища вашого класу?
2. Яка роль, на Вашу думку в навчальному дні ранкових зустрічей?
3. Які форми організації освітньої діяльності Ви використовуєте найчастіше?
4. Чи можна назвати освітнє середовище вашого класу таким, що сприяє розвитку творчості кожної дитини? Чому?
5. Як часто Ви організовуєте навчальні осередки для організації навчального матеріалу, організації можливості вибору дітьми та розвитку самостійності?

Щодо участі в організації освітнього середовища, то більшість опитуваних вказують на участь вчителя (45%) та дітей (35%), менша кількість на участь батьків (20%), у відсотковому відношенні відображено на діаграмі (див. рис. 2).

¹⁸⁸ Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД. 2018. 160 с.

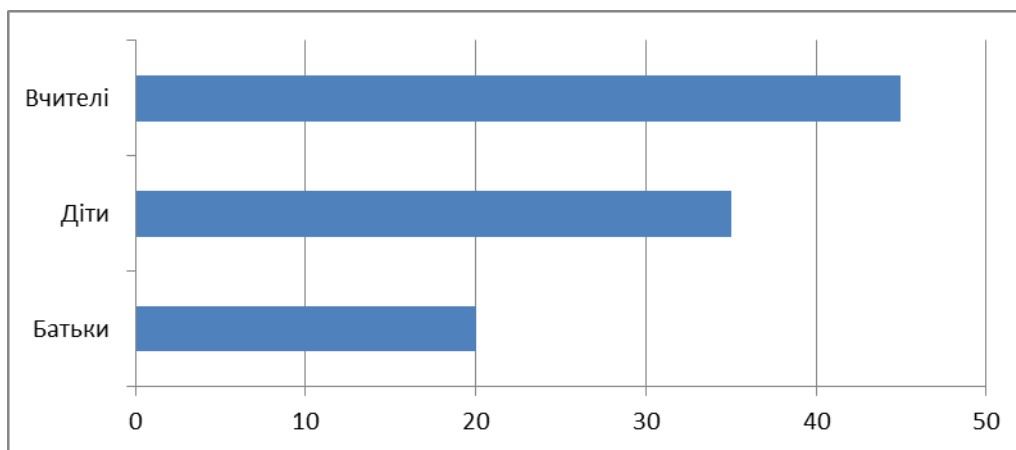


Рис. 2. Результати проведеного опитування щодо участі в організації освітнього середовища класу

Ранкові зустрічі на думку опитаних сприяють налагодженню позитивного емоційного фону в класі (15%), допомагають отримати зворотній зв'язок від учнів (20%), дозволяють разом спланувати день (15%), виступають як засіб перевірки присутніх учнів (25%), сприяють створенню дружніх відносин між учнями (25%). Педагоги переважно використовують різні форми організації діяльності, такі як групові, колективні, фронтальні та індивідуальні. Більшість опитаних (60%) періодично створюють осередки для зберігання навчального матеріалу, забезпечують школярам можливість вибору та прийняття рішення; сприяють розвитку самостійності. а інші (40%) створюють майже завжди, що у відсотковому відношенні відображено на діаграмі (див. рис. 3).

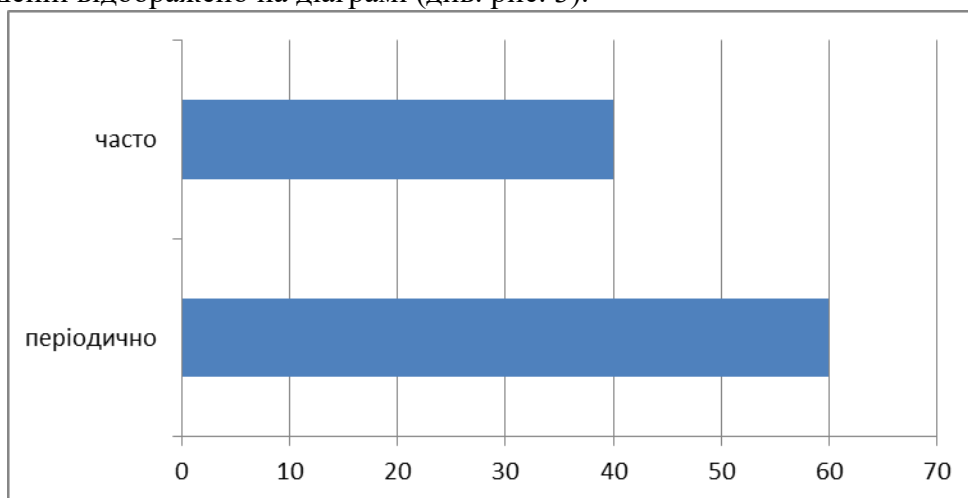


Рис. 3. Результати проведеного опитування щодо створення осередків для зберігання навчального матеріалу

Лише 40% вважають створене освітнє середовище таким, що сприяє розвитку творчості кожної дитини (див. рис. 4.).

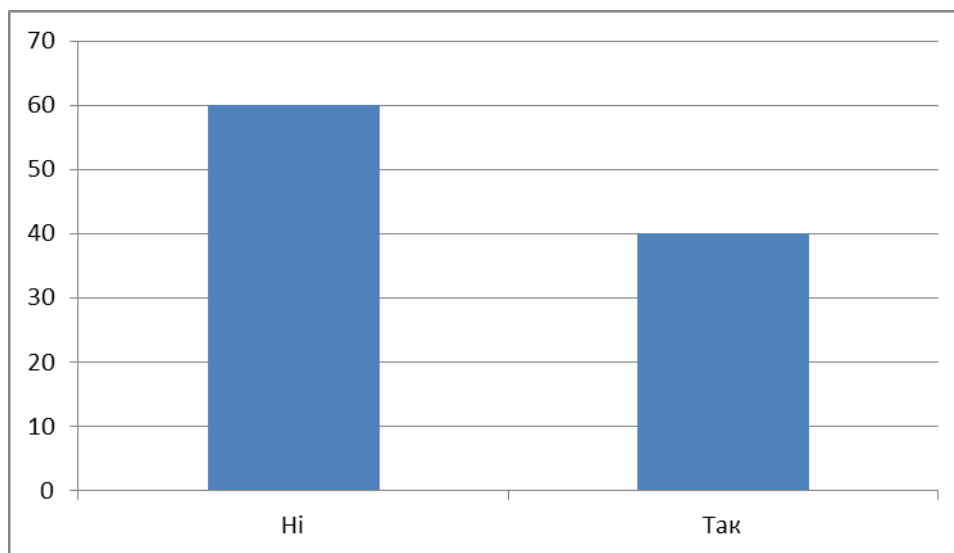


Рис. 4. Результати проведеного опитування щодо створення освітнього середовища, що сприяє творчості кожної дитини

У результаті проведеного анкетування виявилось, що вчителі у цілому спрямовують діяльність згідно вимогам Державного стандарту, проте недостатньо залучують батьків, не часто реалізують обов'язковість створення необхідних осередків освітнього середовища, не завжди освітнє середовище є таким, що сприяє розвитку творчості. Можна стверджувати, що проблема розробки та організації творчого освітньо-розвивального середовища все ще є достатньо актуальною і до кінця не вирішеною. Впровадження основних положень педагогіки партнерства в умовах Нової української школи потребує більшої вмотивованості та професійної підготовленості вчителів.

6.3. Організація ефективного педагогічного партнерства вчителя з батьками в умовах змішаної форми навчання

З метою більш ґрунтовного висвітлення проблеми формування професійної компетентності педагогічного партнерства в майбутніх учителів розглянемо практичний досвід організації партнерства вчителя з батьками, який відображає рівень володіння цією компетентністю в реальних умовах. Вивчення досвіду проводилося в межах наукового дослідження здобувача освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта Малиновської Катерини. Дослідження передбачало вивчення окресленого досвіду роботи вчителів початкової освіти в умовах змішаної форми навчання.

Останні три роки для освіти в Україні були важкими і супроводжувалися складними професійними і життєвими обставинами. Пандемія коронавірусу, повномасштабна війна суттєво обмежили можливість дітей фізично відвідувати школу і тим самим спонукали педагогічних працівників до пошуку нових форм та форматів навчання. І коли під час пандемії COVID-19 основним завданням було обмежити фізичні контакти, щоб мінімізувати розповсюдження вірусу, то в умовах війни перед педагогічними колективами та місцевими громадами постало завдання зробити освітній процес безпечним, не втративши якості.

Формат дистанційної освіти в кризових умовах має переваги і в той же час і певні недоліки. За результатами дослідження, проведеного Державною службою якості освіти спільно із проектом «Супровід урядових реформ в Україні» (SURGe)¹⁸⁹, значними недоліками дистанційної форми, що впливають на результати та якість навчання, педагоги

¹⁸⁹ Супровід урядових реформ в Україні» (SURGe) URL : <https://sqe.gov.ua/diyalnist/mizhnarodne-spivrobitnictvo/proiekt-surge/> (дата звернення 06.04.2024)

назвали відсутність живого спілкування та невміння дітей самостійно вчитися. Брак повноцінних дистанційних курсів на платформах шкіл також негативно позначається на якості навчальних результатів, оскільки основним видом діяльності залишається синхронне навчання (зум-уроки), тоді як асинхронне навчання (самостійна робота) без належного педагогічного супроводу.

Поняття «змішане навчання» потребує деякого уточнення сутності. У загальному розумінні змішане навчання – це навчання, за якого частина пізнавальної діяльності учнів відбувається на уроці під безпосереднім керівництвом учителя, а інша – під час самостійної роботи з друкованими та електронними ресурсами.

Є кілька варіантів «змішування»: поєднання очної форми із дистанційною; поєднання різних форматів навчання у межах одного класу (основне очне/інституційне навчання із використанням технологій дистанційного навчання та різних форм роботи з електронними ресурсами, онлайн-курсами тощо); поєднання самостійного навчання та навчально-пізнавальної діяльності й співпраці в класі; змішування основного навчального контенту (підручників та навчальних матеріалів) із зовнішніми матеріалами (електронними ресурсами).

Найбільш використовуваною в закладах освіти України останні три роки існує практика поєднання очної форми із дистанційною.

Налагодження повноцінної партнерської співпраці з батьками за такої форми навчання викликає значні труднощі та ускладнення. Зауважимо, що досить багато вчителів-практиків мають власні форми роботи з батьками, які адаптовані до кризових умов. Така взаємодія прописана в оновлених документах про дистанційну освіту, але ще немає достатньої кількості методичних рекомендацій для вчителів і батьків з різних нагальних питань організації навчального процесу дітей в умовах змішаного навчання. Багато шкіл розробили власні сайти, де надають активні посилання на розроблені уроки онлайн, розвивальні ресурси тощо. Такі заклади освіти напрацювали значний досвід співробітництва із педагогами, активного залучення батьків до співпраці в освітньому процесі, організації дозвілля дітей тощо.

Важливо для розробки програми роботи з батьками ознайомитися з рекомендаціями МОН України щодо особливостей організації змішаної форми навчання. Забезпечення ефективної роботи педагогічних працівників і здобувачів освіти за умов змішаного навчання зумовлює необхідність оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями. Для цього педагогічно доцільне застосування онлайн-технологій має поєднуватися з відповідними методичними підходами, які забезпечують ефективність і продуктивність освітнього процесу¹⁹⁰.

Для вчителів Міністерство освіти України разом з Державною службою якості освіти України розробили рекомендації щодо проблеми організації освітнього процесу в умовах війни у форматі змішаного навчання¹⁹¹. Запропонований методичний матеріал спрямований допомогти педагогічним працівникам правильно, педагогічно виважено організувати освітній процес, враховуючи переваги та недоліки такого формату навчання. Щодо співпраці педагогів з батьками то інструктивних матеріалів недостатньо.

Для розробки програми ефективної взаємодії вчителя з батьками в умовах змішаної форми навчання під час військового стану важливо було визначити основні проблеми та недоліки. З цією метою було проведено анкетування батьків і вчителів Новогуївинського ліцею ім. С. Процика, Пряжівської гімназії Новогуївинської селищної ради Житомирського

¹⁹⁰ Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти Веб-сайт. URL:<https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/rekomendacij-shodo-vprovadzheniya-zmishanogo-navchannya-u-zakladah-fahovoyi-peredvishoyi-ta-vishoyi-osviti> (дата звернення 07.04.2024)

¹⁹¹ Змішане навчання: як організувати якісний освітній процес в умовах війни <https://sqe.gov.ua/zmishane-navchannya-yak-organizuvati-yaki/> (дата звернення 07.04.2024)

району Житомирської області. В опитуванні взяло участь 6 вчителів початкової школи та 35 батьків учнів 1-3 класів. Опитування проводилося у форматі google forms.

Вчителям було запропоновано відповісти на такі питання як: Які онлайн-платформи та інтернет-сервіси Ви використовуєте під час дистанційного навчання? Які труднощі виникають під час взаємодії з батьками на змішаній формі навчання? Які методи взаємодії з батьками під час змішаної форми навчання є найбільш результативними?

Які онлайн-платформи та інтернет-сервіси Ви використовуєте під час дистанційного навчання?

6 відповідей

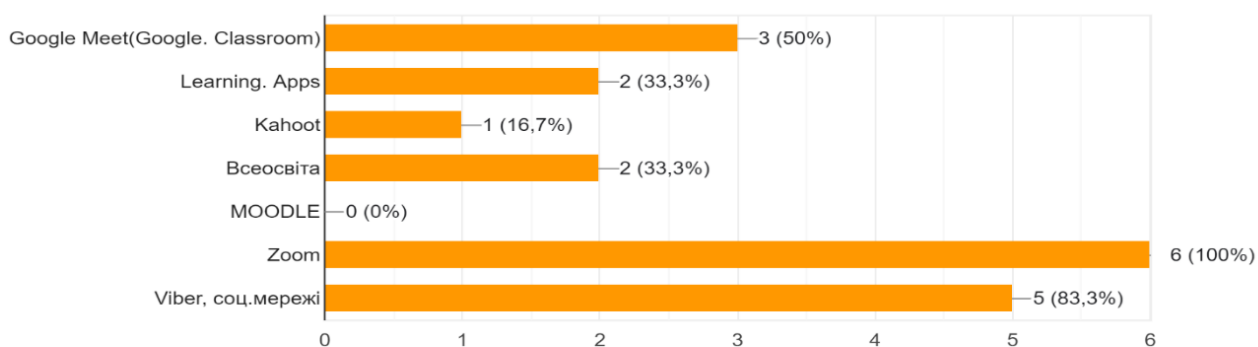


Рис. 5. Результати опитування щодо використання програмних навчальних інтернет-ресурсів.

За результатами опитування видно, що вчителі початкової школи під час навчання надають перевагу таким програмам як Zoom та Viber (соц.мережі), Google Meet(Google. Classroom). Пояснюють це тим, що звикли з ними працювати, вони легкі і зрозумілі як дітям так і батькам. Інші інтернет-сервіси (Learning Apps, Kahoot, Всеосвіта) використовують рідко, а MOODLE взагалі не використовували.

Щодо труднощів, які виникають під час взаємодії з батьками в умовах змішаного навчання, то педагоги найбільше вказували на недостатнє матеріально-технічне забезпечення учасників процесу, а також відсутність живого спілкування та брак досвіду у використанні новітніх технологій на дистанційному навчанні.

Які труднощі виникають під час взаємодії з батьками на змішаній формі навчання?

6 відповідей

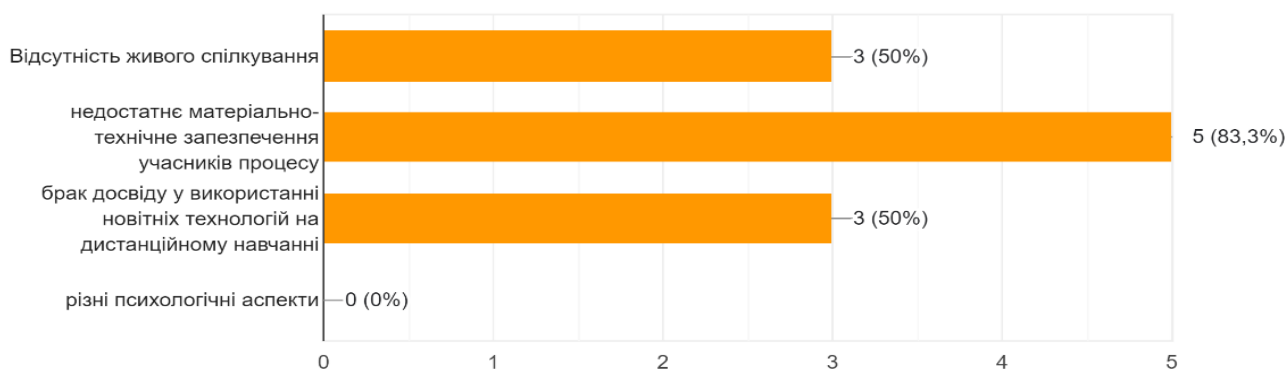


Рис. 6. Результати опитування щодо труднощів взаємодії у форматі змішаного навчання.

Найефективнішими методами взаємозв'язку з батьками учнів початкової школи вчителі вважають індивідуальні зустрічі ("Батьківський день"). Аргументують це тим, що є живе спілкування, а також можна розібрати ті чи інші проблеми в індивідуальній формі.

Практикують також батьківські збори онлайн та повідомлення інформації через інтернет ресурси. Батьківські збори в навчальному закладі та відкриті уроки на час війни не є безпечними.

Які методи взаємодії з батьками під час змішаної форми навчання є найбільш результативними?

6 відповідей

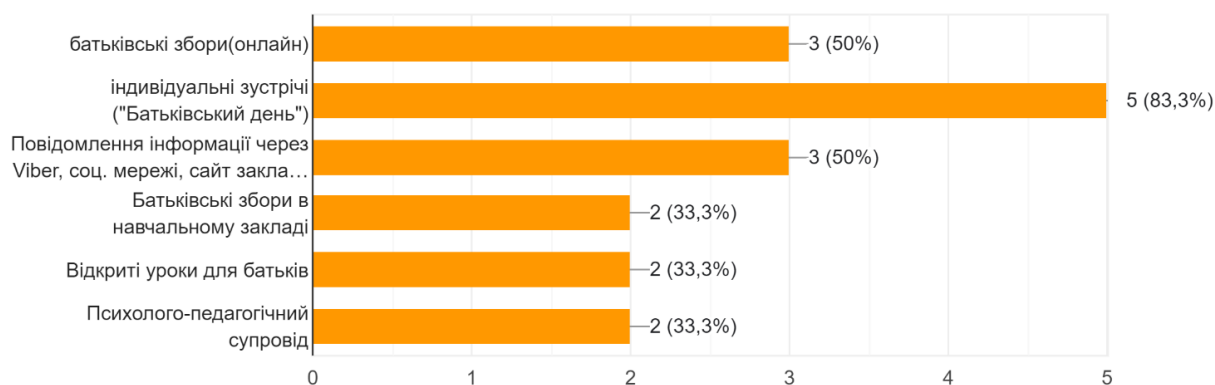


Рис. 7. Результати опитування щодо форм і методів роботи з батьками в умовах змішаного навчання.

Анкетування батьків початкових класів включало в себе такі запитання:

Чи змінилося ставлення дитини до навчання під час змішаної форми навчання? Як часто ви комунікуєте з учителем? Чи виникають труднощі під час дистанційної взаємодії з учителем? Назвіть труднощі у дистанційному спілкуванні. Який спосіб обираєте для взаємозв'язку з учителем? Які методи взаємовідносин вчитель-батьки є для Вас найбільш зручними?

На запитання чи змінилося ставлення дитини до навчання під час змішаної форми, більшість батьків відповіла так (91,7%), що відношення змінилося в негативну сторону.

Щодо труднощів, які виникають, найбільше респондентів вказало на брак живого, спілкування; проблеми з підключенням, технічне забезпечення.

Серед проблем, які виникають під час дистанційного навчання батьки називали:

- У дитини немає зорового контакту з вчителем, тому більш не уважна та не зосереджена.

- Не має спілкування з однолітками, не завжди є зв'язок, не завжди слухають вчителя.

- Складніше сприймається навчальний матеріал. Погана увага .

- Моя дитина має вади по зору та перебуває у окулярах згідно висновку лікаря. Дистанційна форма навчання призводить до зниження гостроти зору моєї дитини, у зв'язку із цілодобовим перебуванням дитини біля ноутбука. Цим порушується медичні норми перебування моєї дитини під час користування гаджетами.

- Дитині не цікаво на дистанційному, немає дисципліни всі кричать один одного перебивають, граються, дитина відволікається на різні забаганки.

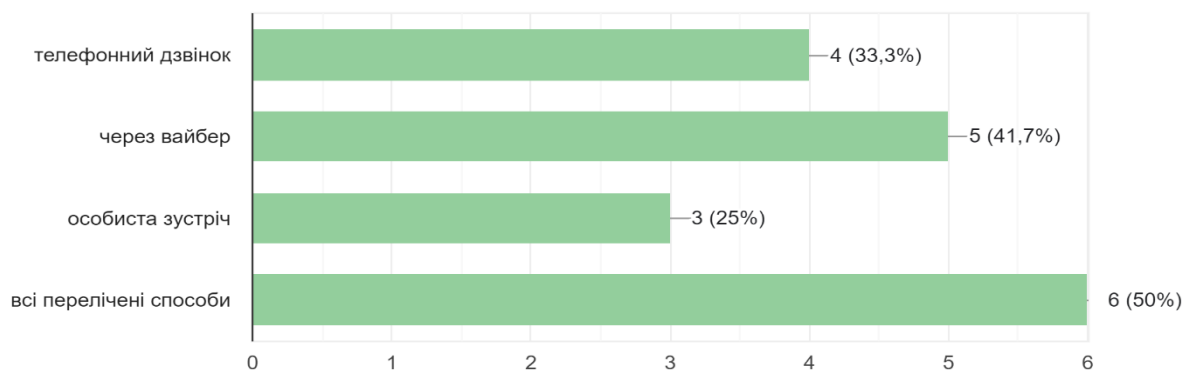
Для взаємозв'язку з учителем найзручнішим способом для батьків є телефонний дзвінок та повідомлення в групу класу чи в особисте (Viber).

Найбільш зручними методами взаємовідносин батьки учнів початкової школи вважають індивідуальні зустрічі (Батьківські дні), батьківські збори та спілкування по

телефону, індивідуальні чати з батьками. Індивідуальні чати є ефективним методом комунікації, оскільки з кожним із батьків ведеться спілкування, щоб якісно підтримувати зв'язок та оперативно реагувати на будь-які питання та пропозиції. Адже кожен із батьків має свої запити та потреби. І таким чином легше розв'язувати проблеми учня. Мета кожного з чатів – це якісна комунікація для реагування на запити батьків.

Який спосіб обираєте для взаємозв'язку з учителем?

12 відповідей



Які методи взаємовідносин вчитель-батьки є для Вас найбільш зручними?

12 відповідей

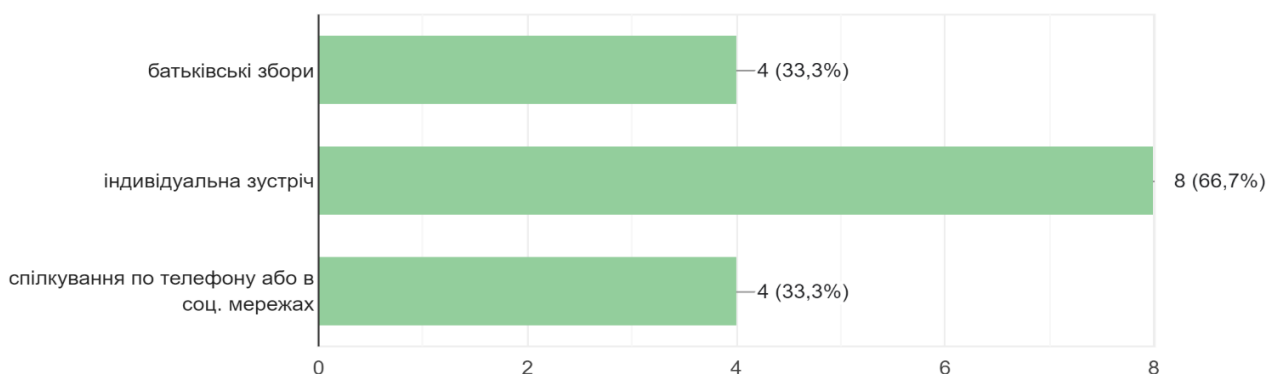


Рис. 8. Методи взаємовідносин вчитель-батьки. Спосіб для взаємозв'язку.

За основі отриманих результатів зроблено висновки, що як вчителі, так і батьки найбільше віддають перевагу живому спілкуванню, індивідуальним зустрічам.

При розробці програми партнерської співпраці вчителя з батьками були враховані недоліки та труднощі в організації взаємодії у форматі змішаного навчання. Розроблена програма передбачала створення закритої групи у соціальних мережах та організації індивідуально-групового спілкування з використанням таких методів співпраці як: індивідуальне та колективне інформування про шкільні програми, події та особистий прогрес школяра; ведення записів з фактами про клас; обмін корисними ресурсами, контактною інформацією, ключовою термінологією та порадами, які допоможуть батькам підтримати розвиток своєї дитини.

Додатковий розділ програми включав методи, які спрямовані на підвищення рівня комунікативної компетентності батьків через включення їх в життя класу та освітнього закладу, наприклад:

- добровільна участь батьків у ролі асистентів у програмі, організованій в школі (наприклад, батьківському клубі, вечірніх курсах навчання батьків та ін.);
- обмін інформацією з родинами через участь у групі «Маю досвід»;
- функціонування гарячої лінії щодо обміну терміновою інформацією, виконанням домашніх завдань, забутих або пропущених завдань, тощо;
- створення відео-записів звертання вчителя до батьків щодо вирішення окремих проблем, надання порад та рекомендацій тощо.

Розроблена програма була апробована в 2022-2023 навчальному році на базі Пряжівської гімназії Новогуївинської селищної ради Житомирського району Житомирської області у межах дослідження здобувача освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта Малиновської Катерини.

Таблиця .1.

Програма партнерської співпраці вчителя початкової школи з батьками в умовах змішаної форми навчання

Місяць	Зміст роботи
Березень	<ul style="list-style-type: none"> • Індивідуальні тематичні консультації у зручному для батьків форматі. • «Батьківський день» (щоп'ятниці, з 14.00-19.00); • Поширити (група класу Viber) серед батьків рекомендацію, щодо перегляду відео-інструкцій з безпечної реєстрації та використання онлайн платформ. (http://school138.edu.kh.ua/domashnye_zavdannya/instrukcii_dlya_uchniv_i_batjkiv_schodo_roboti_z_osvitnimi_platformami/) • Читацька конференція до дня народження Т. Г. Шевченка за участю дітей та батьків. • Батьківська конференція (класна) за участю психолога на тему: «Заохочення до навчання дітей молодшого шкільного віку» (Zoom).
Квітень	<ul style="list-style-type: none"> • Анкетування батьків (google forms) « Чи достатньо Ви контактні з дітьми»? • За результатами анкетування, індивідуальні бесіди(за необхідності за участю психолога); • «Батьківський день» (щоп'ятниці, з 14.00-19.00); • Онлайн-тренінг для батьків (Google Meet) «Як підтримати дитину під час війни» https://courses.zrozumilo.in.ua/courses/course-v1:eef+EEF-024+May2022/about • Проведення зустрічі онлайн разом з дітьми. Тема: Емоційний інтелект. Гра «Вирішення складних ситуацій».
Травень	<ul style="list-style-type: none"> • Конференція присвячена дню Матері(спільно з дітьми) • Батьківські збори (онлайн Zoom). Тема: «До уваги батьків: готуємось до літніх канікул» https://shovkini.webnode.com.ua/news/do-uvagi-batkiv-gotujemos-do-litnikh-kanikul1/ • Аналіз навчальної роботи за чверть. Лист батькам про досягнення дітей у різних видах діяльності. • Спільна прогулянка на природі.

В розробленій програмі було враховано проблему недостатньої обізнаності батьків в освітніх програмах та платформах, невміння ними користуватися. Тому було запропоновано батькам переглянути відео-інструкції з безпечної реєстрації та використання онлайн платформ. За поданим посиланням батьки мали змогу переглянути відео. Після чого вони мали змогу індивідуально звернутися з питаннями до педагога.

Вкрай важливою є психологічна допомога учням від батьків. Такі поради розроблені психологами і мають бути враховані в сім'ї. Батьки мають стати психологами для своїх дітей, для чого бажано підвищити свій рівень обізнаності з основних позицій:

- знання вікових та психологічних особливостей дітей відповідного віку;
- проведення консультацій зі шкільним психологом за потреби та раз на пів року з метою визначення можливих причин утруднень та рівня тривожності дитини;
- визначення кола інтересів дитини в даний період її розвитку;
- вивчення відповідності реального віку дитини та її психічного розвитку (раз на рік);
- визначення відповідності рівня фізичного здоров'я дитини та її навантажень. У програмі передбачалася робота на виявлення психологічної атмосфери в сім'ї під час війни за допомогою анкетувань та тренінгу.

Аналіз отриманих результатів наприкінці проведеного дослідження з перевірки ефективності розробленої програми дав підстави стверджувати, що показники групи, у якій впроваджувалася програма, порівняно із початковими результатами, були вищими на 15%. Отже, школа і родина є найбільш вагомими чинниками, які визначають формування особистості молодшого школяра і їх тісна взаємодія це об'єктивна необхідність. І організація партнерської співпраці вчителя початкової школи з батьками в умовах змішаного навчання є перспективною і оптимальною формою в умовах обмежень, спричинених кризовими явищами.

Перспективними напрямками дослідження проблеми педагогічного партнерства в організації роботи з учнями та батьками можна окреслити такі: дослідження продуктивних форм і методів залучення батьків до організації освітнього процесу та управління життєдіяльністю школи; розробку методичного інструментарію науково-методичного та інформаційного супроводу психолого-педагогічного навчання та підвищення культури й компетентності спілкування батьків з учнями; розробку методик діагностування запитів та реалізації освітніх потреб як батьків, так і учнів.

Список використаної літератури

1. Барановська О. В. Змішане навчання у початковій школі: нові форми взаємодії : методичні рекомендації. Київ : Фенікс, 2021. 64 с
2. Безпечна і дружня до дитини школа в контексті реформи «НУШ» / В. Пономаренко та ін. Київ. : Алатон, 2020. 64 с. URL: <https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2021/10/Bezpechna-i-druzhnya-do-ditini-shkola-v-konteksti-reformi-NUSH.pdf> (дата звернення 05.04.2024)
3. Дідук І. Студентоцентроване навчання як інструмент забезпечення якісної вищої освіти в Україні. Scientific Collection “InterConf”. 2023. Вип. 162. С. 86–90. URL: <http://surl.li/lheam> (дата звернення 04.04.2024).
4. Джолінген В. Пізнавальні інструменти для навчання відкриттів. Міжнародний журнал штучного інтелекту в освіті. №10, 1999. С.385-397.
5. Заблоцька, О. С., & Ніколаєва, І. М.. Студентоцентризм як тренд сучасної освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2021. Вип. 194. С.29-33. URL : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-194-29-33> (дата звернення 05.04.2024)
6. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. *Законодавство України* : база даних / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18> (дата звернення: 05.04.2024)

7. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Законодавство України : база даних / Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/conv#n316> (дата звернення: 05.04.2024)
8. Інноваційні технології навчання: навч. посібн. для студ. вищих технічних навчальних закладів / кол. авторів; відп. ред. Бахтіярова Х.Ш.; наук. ред. Арістова А.В.; упорядн. словника Волобуєва С.В. Київ. : НТУ, 2017. 172 с. URL: <https://ukreligieznavstvo.wordpress.com/2019/01/18/itn/> (дата звернення 03.04.2024)
9. Ковальчук В.А. Педагогіка партнерства у професійній діяльності вчителя: навч. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2023. 100 с.
10. Ковальчук В.А., Малиновська К.В. Організація взаємодії вчителя початкової школи з батьками учнів в умовах змішаної форми навчання. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі*: зб. матеріалів III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 07-08 листопада 2023 р. / за наук. ред. докт. пед. наук, проф., дійсного члена (академіка) НАПН України О. Топузова; докт. пед. наук, професора О. Малихіна. Київ : Видавництво «Людмила», 2024. 387 с. С.228-231.
11. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року, URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> (дата звернення 05.04.2024)
12. Литвин А.Ф. Актуальні виклики сучасної професійної освіти: роль педагогіки у формуванні компетентностей сьогодення. *Наукові інновації та передові технології*. 2023. Вип.12 (26), с. 594-605. <http://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/6742/6777> (дата звернення 06.04.2024)
13. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування загальної середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 05.04.2024)
14. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
15. Проектування моделі нового освітнього середовища закладу загальної середньої освіти: методичні рекомендації / автори-укладачі: Т.О.Кузьміч, Н.І.Мітєєва. Херсон: Вид-во КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2019. 35 с.
16. Професійний стандарт вчителя з початкової освіти. 2020. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення 06.04.2024)
17. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти Веб-сайт. URL:<https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/rekomendacij-shodo-vprovadzhennya-zmishanogo-navchannya-u-zakladah-fahovoyi-pereadvishoyi-ta-vishoyi-osviti> (дата звернення 06.04.2024)
18. Сівак Н. А. Налагодження партнерської взаємодії між батьками та вчителями сучасної початкової школи. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. Вип. 8 (52). С. 410-429.
19. Ставицький А. Роль викладача-лідера у сучасному університеті : навч. посібн. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. 40 с.
20. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). Київ: ТОВ “ЦС”, 2015. 32 с. URL: https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf (дата звернення 06.04.2024)
21. Супровід урядових реформ в Україні» (SURGe) URL : <https://sqe.gov.ua/diyalnist/mizhнародne-spivrobitnictvo/proiekt-surge/> (дата звернення 06.04.2024)

22. Сучасні технології в освіті. *Сучасні технології навчання* : наук.-допом. бібліогр. покажч. Вип. 2 / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського /упоряд.: Філімонова Т. В. та ін. Київ, 2015. 377 с.
23. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / Вибр. твори: У 5-ти т. Т. 1. Київ, 1976. С. 55-206.
24. Тлумачний словник сучасної української мови: Загальноживана лексика / за заг. ред. В. Калашника. Харків: ФОП Співак, 2009, 960 с.
25. Шевчук Г. Й. Студентоцентроване навчання в умовах сучасних освітніх викликів теорія і методика професійної освіти. Вип. 63. Т 2. 2023. с.127-130. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/63/part_2/26.pdf (дата звернення 06.04.2024)
26. Шевчук, О. М. Роль і значення педагогічних кадрів у професійній освіті в Україні. Педагогічна Академія: наукові записки, 2024. №3. URL : <https://doi.org/10.57125/pedacademy>. (дата звернення 06.04.2024)
27. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти Веб-сайт. URL:<https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/rekomendacij-shodo-vprovadzhennya-zmishanogo-navchannya-u-zakladah-fahovoyi-pereadvishoyi-ta-vishoyi-osviti> (дата звернення 07.04.2024)
28. Змішане навчання: як організувати якісний освітній процес в умовах війни <https://sqe.gov.ua/zmishane-navchannya-yak-organizuvati-yaki/>(дата звернення 07.04.2024)

РОЗДІЛ 7. ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ЯК СКЛАДОВА БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*«Я зроблю все, що в моїх силах, щоб підтримувати і підвищувати рівень моєї професії»
Флоренс Найтінгейл «Клятва»¹⁹².*

7.1. Організація післядипломного освітнього процесу з підвищення кваліфікації спеціалістів медсестринства

Постановка проблеми. Нові технології та підходи щодо безперервної освіти вже мають чіткий і позитивний вплив на вищу освіту. Їх впровадження може підтримати зусилля в рамках Болонського процесу щодо модернізації вищої освіти з метою підвищення якості надання освітніх послуг в Україні, що сприяє інтеграції української вищої освіти в європейський освітній простір.

Вища освіта суттєво змінюється в результаті технологічних інновацій. Ми спостерігаємо зміни в організації освітнього процесу, у способі викладання та навчання студентів і слухачів у вищій школі, включаючи і систему післядипломної освіти.

Стрімкий розвиток науково-технічного прогресу наповнив також систему охорони здоров'я сучасною апаратурою, новими видами діагностичних рентгенологічних, ендоскопічних, телекомунікаційних, ізотопних, лазерних, ультразвукових методів дослідження. Фармацевтична промисловість на основі доказової фармації випускає нові лікарські засоби з меншою кількістю протипоказів та ефективним впливом на збудники захворювань, що змінює перебіг хвороб, пришвидшує лікування і зменшує ризик ускладнень. Змінилися підходи до тривалості перебування пацієнта на стаціонарному консервативному лікуванні і після оперативних втручань (скоротилася тривалість ліжко-днів), оскільки широко застосовується лапароскопія, лазеротерапія, тощо.

Відповідно до таких змін у формах, методах, засобах обстеження, лікування пацієнтів, спостереження і догляду за пацієнтами, постійно відбувається оновлення стандартів і клінічних протоколів. Все це вимагає висококваліфікованих кадрів, здатних до гнучкості у вивченні нового, прогресивного. Такі підходи мають забезпечити надання медичної / медсестринської допомоги на високому професійному рівні всім, хто її потребує будь-коли, будь-де, незалежно від ступеня важкості стану пацієнта.

Проаналізувавши нормативну базу, знаходимо в Законі Про охорону здоров'я вимогу, що медичні працівники зобов'язані: «сприяти охороні та зміцненню здоров'я людей, запобіганню і лікуванню захворювань, подавати своєчасну та кваліфіковану медичну і лікарську допомогу; безплатно надавати першу невідкладну допомогу громадянам у разі нещасного випадку та в інших екстремальних ситуаціях; поширювати наукові та медичні знання серед населення, пропагувати, в тому числі власним прикладом, здоровий спосіб життя; дотримувати вимог професійної етики і деонтології, зберігати лікарську таємницю; постійно підвищувати рівень професійних знань та майстерності; подавати консультативну

¹⁹² Всеосвіта. (2019). 12 травня – Міжнародний День медсестри. URL: <https://vseosvita.ua/library/embed/01008caz-cbc8.doc.html>

допомогу своїм колегам та іншим працівникам охорони здоров'я»¹⁹³. Таке трактування обов'язків медичних працівників ще раз підтверджує необхідність мати відповідну кваліфікацію, наявність загальних і спеціальних компетенцій, які можна і потрібно набути в процесі фахової медичної освіти на всіх її рівнях та поступово і постійно оновлювати в процесі післядипломної підготовки впродовж життя.

Кожна людина, як особистість і фахівець у своїй галузі знань, має наполегливо прагнути до досконалості. Це ж стосується і спеціалістів медсестринства. Постійний пошук нових шляхів і засобів власного вдосконалення, усвідомлення потреби узагальнювати свій власний досвід, аналізувати і співставляти його з досвідом інших медичних сестер / медичних братів не тільки України, але і інших країн, сприятиме творчості, постійній різносторонній обізнаності, стимулюватиме до поповнення багажу знань¹⁹⁴.

Виробити в собі стереотип мислення про потенційний особистий успіх у родині, в житті, в діяльності, який прямопропорційний вкладенню в самого себе, загострює почуття відповідальності, гідності, гордості за власне «я». Усвідомлення і розуміння, що «від мене багато залежить», допомагає не тільки саморозвитку, але і викликає бажання та інтерес внести щось нового від себе, опираючись на професійний і життєвий досвід.

Відчуття значущості у можливості внести змін до теоретичної і практичної системи медсестринства, щось змінити в практичній діяльності і в освітньому процесі, формує медичних сестер нової генерації, прогресивної фахової формації, небайдужих до проблем медсестринської сфери діяльності. Так з'являються активні, ініціативні, творчі, натхненні особистості, здатні вести за собою, відповідальні за власний розвиток та розвиток медичної галузі у сфері медсестринської діяльності, яку обрали на все життя.

Очевидним є той факт, що кожен має свої інтереси, своє бачення, прагнення до особистого і професійного розвитку, що базується на мотивації і розумінні власної значущості і свідомого рівня домагань щодо власного зростання. Ось лише деякі із чинників, які впливають на наш розвиток:

- тип темпераменту, процеси збудження і гальмування в корі головного мозку;
- набір позитивних і негативних рис характеру, які сформувалися з часом і залежать, в певній мірі, від типу темпераменту, оточення, виховання і самовиховання;
- пізнавальні процеси (пам'ять, мислення, увага, уява, відчуття, сприймання);
- рівень розвитку і інтелектуальної тренуваності, яких робить нас різними і неповторними;
- інтереси, потреби, мотивація що особистісного і професійного зростання, амбітні плани для досягнення чогось більшого в особистому житті, професійній діяльності, кар'єрі.

Все це індивідуальні особливості особистості, які потрібно враховувати, будуючи взаємовідносини із учасниками освітнього процесу та плануючи освітнє навантаження.

Який би освітній чи освітньо-кваліфікаційний рівень освіти випускники не здобули, цей рівень завжди буде оцінюватися відповідно до державних стандартів освіти із встановленими вимогами до змісту, обсягу і рівня освітньої та фахової підготовки в Україні¹⁹⁵.

¹⁹³ Закон України Основи законодавства України про охорону здоров'я від 19.11.92 № 2801-ХІІ зі змінами та доповненнями Документ 2801-ХІІ, чинний, поточна редакція від 03.03.2024, підстава - 3576-ІХ URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2801-12#Text>

¹⁹⁴ Шарлович З.П. Науковий підхід до аналізу процесу підготовки сімейних медсестер в системі фахової та неперервної медичної освіти // Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії : зб. матеріалів конференції. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – С. 230-236. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/13723/1/%D0%A8%D0%B0%D1%80%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87%20%D0%97.pdf>

¹⁹⁵ Державні стандарти освіти і національне освітнє законодавство. [текст] : навч. посіб. / Г. В. Лаврик, Г. В. Терела, Т. О. Харченко [та ін.] ; за ред. Г. В. Лаврик. – К. : «Центр учбової літератури», 2014. – 208 с. URL: <https://library.nusta.edu.ua/depositary/%D0%9E%D1%86%D0%B8%D1%84%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D1%96%20%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%B8/>

Законом України Про освіту визначено складники освіти дорослих, серед яких:

- післядипломна освіта;
- професійне навчання працівників;
- курси перепідготовки та / або підвищення кваліфікації;
- безперервний професійний розвиток;
- інші, передбачені законодавством складники, запропоновані суб'єктом освітньої діяльності або самостійно визначені особою (ст. 18.3)¹⁹⁶.

Складові післядипломної освіти показано на рис. 1.



Рис. 1. Складові післядипломної освіти (ст. 18.6)¹⁹⁷

Джерело: Закон України Про освіту Документ 2145-VIII, чинний, поточна редакція від 24.03.2024, підстава - 3482-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

Послуги з післядипломної освіти можуть надавати наукові установи, ЗВО, їх відповідний структурний підрозділ, заклади післядипломної освіти.

Безперервний професійний розвиток включає в себе післядипломну освіту, підвищення кваліфікації та стажування (ст.60.)¹⁹⁸

Післядипломна освіта це спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань,

D0%94%D0%95%D0%A0%D0%96%D0%90%D0%92%D0%9D%D0%86%20%D0%A1%D0%A2%D0%90%D0%9D%D0%94%D0%90%D0%A0%D0%A2%D0%98%20%D0%9E%D0%A1%D0%92%D0%86%D0%A2%D0%98.pdf

¹⁹⁶ Законом України Про освіту Документ 2145-VIII, чинний, поточна редакція від 24.03.2024, підстава - 3482-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

¹⁹⁷ Законом України Про освіту Документ 2145-VIII, чинний, поточна редакція від 24.03.2024, підстава - 3482-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

¹⁹⁸ Закон України Про вищу освіту Документ 1556-VII, чинний, поточна редакція від 24.03.2024, підстава - 3482-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

умінь та навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду. Вона включає здобуття другої (наступної) вищої освіти – здобуття ступеня бакалавра (магістра) за іншою спеціальністю на основі здобутої вищої освіти не нижче ступеня бакалавра та практичного досвіду (ст. 60.1)¹⁹⁹.

Кожен студент і випускник освітніх медичних закладів має прагнути поступово підвищувати свій рівень від молодшого спеціаліста, молодшого бакалавра, бакалавра і до магістра. Однак, не всі користуються такою можливістю і не всі бачать перспективи цього розвитку. Зрозуміло, що чим вищий рівень освіти, тим вищий рівень кваліфікації дипломованого спеціаліста. На посаді медичної сестри можуть працювати випускники всіх рівнів.

Нажаль, в Україні не впроваджено диференційованого підходу залежності заробітної плати спеціаліста медсестринства від його рівня освіти. У медичних сестер, які мають освіту молодшого спеціаліста, відсутня мотивація професійного зростання наступного рівня освіти через фінансову складову, адже поряд з ними працюють бакалаври і магістри, а їх заробітна плата має той самий розмір, який отримує молодший спеціаліст.

Але, поряд з тим, є вимоги щодо кваліфікації медичних працівників. Пункт в) статті 77. «Професійні права та пільги медичних і фармацевтичних працівників» розділу Х. «Медична та фармацевтична діяльність «Основ законодавства України про охорону здоров'я», що вступив в дію з дня опублікування 15.12.1992р. (згідно з Постановою Верховної Ради України від 19 листопада 1992р. № 2802-XI та із змінами і доповненнями, внесеними Декретом Кабінету Міністрів України від 31.12.1992р. № 23-92 та Законом України від 7.10.2010р. №2592-VI, регламентує, що «медичні і фармацевтичні працівники мають право на підвищення кваліфікації, перепідготовку не рідше одного разу на п'ять років у відповідних закладах та установах»; а в пункті д) статті 78. «Професійні обов'язки медичних і фармацевтичних працівників» підтверджено, що медичні і фармацевтичні працівники «зобов'язані постійно підвищувати рівень професійних знань та майстерності»²⁰⁰.

Таким чином, курси підвищення кваліфікації не тільки дають право атестуватись медичним і фармацевтичним працівникам, але, в першу чергу, забезпечують їх право здійснювати практичну діяльність на умовах професійної майстерності²⁰¹.

Як та на підставі чого здійснюється підвищення кваліфікації спеціалістів медсестринства на теперішній час?

Від часів незалежності України майже 30 років діяв наказ МОЗ України від 07.09.1993 р. №198 Про підвищення кваліфікації молодших спеціалістів з медичною та фармацевтичною освітою²⁰². За цей час в медичній / медсестринській освіті і професійній практиці системи вищої освіти і охорони здоров'я відбулося багато змін:

- заклади медичної освіти почали підготовку спеціалістів медсестринства, які здобувають рівень бакалаврів і магістрів;
- введено підговку спеціалістів за новими спеціальностями, до прикладу, 227 «Терапія і реабілітація», 224 «Технології медичної діагностики і лікування», 229 «Громадське здоров'я», тощо;

¹⁹⁹ Закон України Про вищу освіту Документ 1556-VII, чинний, поточна редакція від 24.03.2024, підстава - 3482-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

²⁰⁰ Закон України Основи законодавства України про охорону здоров'я. Документ 2801-XII, чинний, поточна редакція — Редакція від 03.03.2024, підстава - 3576-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2801-12#Text>

²⁰¹ Антонова О.Є., Шарлович З.П. Професійно-педагогічна компетентність медичних сестер сімейної медицини: сутність, структура, технологія формування: монографія. – Житомир: Вид-во Полісся, 2016. – 258с. URL:

<http://eprints.zu.edu.ua/22325/1/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F%20%D0%A8%D0%90%D0%A0%D0%9B%D0%9E%D0%92%D0%98%D0%A7%2C%20%D0%90%D0%BD%D1%82%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%20.pdf>

²⁰² Наказ МОЗ України від 7.09.1993 №198 Про підвищення кваліфікації молодших спеціалістів з медичною та фармацевтичною освітою. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0206-93#Text>

- введено поняття «брат медичний», оскільки медсестринську освіту здобувають як особи жіночої, так і чоловічої статі;
- перейменовано назви посад відповідно до штатного розпису, наприклад, з «медична сестра», на «сестра медична»;
- до спеціальності 223 «Медсестринство» віднесено акушерок і фельдшерів, які завжди могли працювати і тепер працюють на посадах сестер медичних;
- введено косметологію, як спеціальність, вимогою до здійснення діяльності за якою має бути обов'язково медична / медсестринська освіта, тощо.

Одже, відповідно до вимог часу, наказ МОЗ України №198 від 07.09.1993р. визнано таким, що втратив чинність, як не актуальний. Його замінив удосконалений наказ МОЗ України від 10.11.2022 р. № 2016 Про подальше удосконалення системи післядипломної освіти та безперервного професійного розвитку фахівців з фаховою передвищою, початковим рівнем (короткий цикл) та першим (бакалаврським) рівнем вищої медичної і фармацевтичної освіти та магістрів з медсестринства²⁰³

Цей наказ охоплює:

1) Положення про деякі заходи післядипломної освіти та безперервного професійного розвитку фахівців з фаховою передвищою, початковим рівнем (короткий цикл) та першим (бакалаврським) рівнем вищої медичної і фармацевтичної освіти та магістрів з медсестринства: визначено основні вимоги до організації підвищення кваліфікації, проходження слухачами циклів спеціалізації і циклів тематичного удосконалення²⁰⁴;

2) Перелік циклів спеціалізації за фахом та за профілем роботи фахівців з фаховою передвищою, початковим рівнем (короткий цикл) та першим (бакалаврським) рівнем вищої медичної і фармацевтичної освіти та магістрів з медсестринства: визначено назви циклів спеціалізації, контингент слухачів, назву спеціальності (кваліфікації) після циклу спеціалізації і вказана максимальна кількість навчальних годин²⁰⁵;

3) Перелік циклів тематичного удосконалення фахівців з фаховою передвищою, початковим рівнем (короткий цикл) та першим (бакалаврським) рівнем вищої медичної і фармацевтичної освіти та магістрів з медсестринства: визначено назви циклів, контингент слухачів і максимальна кількість навчальних годин²⁰⁶.

Варто зазначити, що ці два накази, що стосуються підвищення кваліфікації спеціалістів медсестринства, значно відрізняються між собою. Якщо організаційна складова залишилася майже без змін, то змістове наповнення кардинально відрізняється назвами циклів спеціалізації і тематичного удосконалення, контингентом слухачів, назвами кваліфікацій і кількістю навчальних годин. Для порівняння важливо звернути увагу, що спеціалізацією передбачена значно більша кількість годин, залежно від циклу, наприклад, сестра медична / брат медичний – анестезист, фельдшер медицини невідкладних станів, сестра медична операційна / брат медичний операційний – по 420 год. Це пояснюється тим, що ці спеціалізації вузькопрофільні, потребують знань, умінь, навичок, загальних і спеціальних професійних компетенцій, пов'язаних із складними станами пацієнта під час надання їм невідкладної допомоги, проведення реанімаційних заходів, оперативних втручань, місцевого чи загального знеболення (анестезії). Від компетентності сестер медичних, які обіймають ці посади, від того, як вони асистують лікарю, залежить виведення хворого із стану наркозу, успіх реанімаційних заходів, попередження ускладнень, повернення пацієнта до життя.

²⁰³ Наказ МОЗ України від 10.11.2022 р. № 2016 Про подальше удосконалення системи післядипломної освіти та безперервного професійного розвитку фахівців з фаховою передвищою, початковим рівнем (короткий цикл) та першим (бакалаврським) рівнем вищої медичної і фармацевтичної освіти та магістрів з медсестринства URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0039-23#Text>

²⁰⁴ <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0039-23#n23>

²⁰⁵ <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0040-23#n4>

²⁰⁶ <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0041-23#n4>

Циклами спеціалізації оптометрист, лаборант (фельдшер-лаборант) клініко-діагностичної лабораторії, рентгенлаборант, сестра медична / брат медичний в педіатрії, сестра медична / брат медичний загальної практики – сімейної медицини передбачено по 360 годин. Перших три цикли передбачають вивчення апаратури, освоєння уміння працювати на ній, дотримуючись правил техніки безпеки і охорони праці. Натомість, медсестри сімейної медицини і педіатрії повинні знати і вміти надавати допомогу пацієнтам з усіх спеціальностей (внутрішніх хвороб, педіатрії, хірургії, травматології, гінекології, акушерства, неврології, психіатрії, тощо), а також усім верствам населення різного віку (дітям від народження, підліткам, дорослим і людям старшого і старечого віку).

Навчальна програма на 120 годин передбачена для циклів: медико-профілактичного, медичної статистики, неврології, патологічної анатомії, помічників стоматологів, зубних гігієністів. Їх діяльність не пов'язана із загрозою життя для пацієнта, вони, в переважній більшості, працюють із документацією і допомагають лікареві під час прийому пацієнтів.

Що стосується циклів тематичного удосконалення, який проходять спеціалісти медсестринства кожних п'ять років, то кількість годин тут значно менша, адже вони уже працюють і мають відповідну спеціалізацію, тому лише відновлюють знання, уміння, навички, компетентності, додають інноваційні підходи у вирішенні проблем пацієнтів і задоволення їх потреб; знайомляться із новими стандартами, протоколами, апаратурою, обладнанням і оснащенням, що з'явилося в період від попереднього проходження спеціалізації чи тематичного удосконалення. Так, до прикладу, 75 годин – це максимальна кількість годин, передбачених циклами тематичного удосконалення для тих, чия діяльність підвищеної складності, а для решти циклів тематичного удосконалення навчальні програми передбачають по 45 годин.

Проходженню циклів спеціалізації чи тематичного удосконалення передують клопітка спільна злагоджена діяльність замовників (заклади охорони здоров'я чи самі спеціалісти медсестринства) та надавачів освітніх послуг. Департаментами, обласними управліннями охорони здоров'я видається наказ про затвердження календарного плану підвищення кваліфікації, згідно якого замовники освітніх послуг подають заявки. Відповідно до поданих заявок, випишуються і передаються до відділів кадрів закладів охорони здоров'я іменні путівки, з якими слухачі приїждять на цикли спеціалізації і тематичного удосконалення. Окрім путівок, вони мають надати наказ про відправлення їх на навчання, документ, що підтверджує особу, диплом про фахову освіту і попередні свідоцтво (отримане після спеціалізації) чи посвідчення (отримане після тематичного удосконалення), що підтверджує проходження післядипломного навчання.

По завершенню циклу спеціалізації слухачі отримують свідоцтво з відповідним реєстраційним номером про проходження циклу спеціалізації в якому зазначають номер диплому; ПІБ; рік проходження, найменування закладу фахової передвищої / вищої (післядипломної) освіти, назву циклу спеціалізації, тривалість циклу, спеціальність після проходження циклу спеціалізації, займана посада під час проходження циклу спеціалізації. Таке свідоцтво зберігається у слухача, а копія надається у відділ кадрів за місцем працевлаштування спеціаліста медсестринства. Коли слухач проходить наступну спеціалізацію, то йому у це свідоцтво вписують дані про нову спеціалізацію.

Про успішне завершення циклу тематичного удосконалення слухачі отримують посвідчення з номером реєстрації, в якому вказується номер диплому, ПІБ; рік проходження, найменування закладу фахової передвищої / вищої (післядипломної) освіти, назва циклу тематичного удосконалення, тривалість циклу, займана посада під час проходження циклу тематичного удосконалення. Посвідчення зберігається у слухача, а копія надається у відділ кадрів за місцем працевлаштування спеціаліста медсестринства. Після проходження чергового циклу тематичного удосконалення, заклад освіти вписує результати до цього ж посвідчення слухача.

Таким чином, потрібно відзначити, що організаційна складова підвищення кваліфікації, нормативно-правова база постійно оновлюються, відповідно до вимог часу. Змінюються протоколи, стандарти, а, відтак, і цикли спеціалізації і тематичного удосконалення у відповідь на запити медичної галузі системи практичної охорони здоров'я, спеціалістів медсестринства та суспільства.

7.2. Обґрунтування потреби підвищення кваліфікації спеціалістів медсестринства через післядипломну освіту

Діяльність спеціалістів медсестринства в закладах охорони здоров'я спрямована на компетентне виявлення і формулювання проблем пацієнта щодо його стану здоров'я чи хвороби, кваліфікування потреб, планування медсестринських втручань, реалізація плану та контроль якості надання медсестринської допомоги із спостереження, догляду, виконання лікарських призначень, опіки над хворим, співпраці з пацієнтом і його родиною, пропагування здорового способу життя та профілактики захворювань, навчання пацієнта і його родини елементам само- і взаємодопомоги.

Молодші медичні спеціалісти, бакалаври, магістри (медичні сестри / медичні брати, фельдшера, акушерки та ін.), які складають найчисельнішу групу кадрового потенціалу медичних працівників, являються цінним кадровим ресурсом практичної охорони здоров'я. Своєю діяльністю вони здатні забезпечити вирішення існуючих і попередити потенційні проблеми пацієнта, задовольнити його потреби, надати кваліфіковану доступну, ефективну і своєчасну медичну / медсестринську допомогу населенню.

З огляду впливу спеціалістами медсестринства на відновлення здоров'я населення, в повній мірі можна заявити, що медсестринський персонал впливає на економіку України, збільшуючи потенціал кожного у можливості бути здоровим, навчатися, працювати, забезпечує здорову націю створенням валового продукту і наповнення державного бюджету, як потенціал розквіту кожного громадянина, суспільства і країни.

Вся діяльність медсестринського персоналу лягає в основу і кваліфікується, як медсестринський процес, який спрямований на виявлення і вирішення проблем пацієнта і забезпечує задоволення його потреб, пов'язаних із життям в умовах хвороби на всіх етапах від постановки діагнозу, лікування, спостереження, догляду і до одужання. Він є універсальною технологією медсестринської справи, найефективнішим і найдосконалішим способом організації і здійснення медсестринського спостереження за пацієнтом, догляду і опіки над ним. Спільно з лікарем, іншими працівниками закладів практичної охорони здоров'я, організовується та систематично здійснюється науково-обґрунтоване лікування і професійний догляд за пацієнтом, відповідно до стандартів і протоколів надання лікарської і медсестринської допомоги. Такий підхід комплексної медико-санітарної допомоги у своїй повсякденній діяльності медичних працівників сприяє своєчасному виявленню захворювань на етапі їх появи, усуненню ризику загроз для життя, попередженню ускладнень, що, в свою чергу, дозволить покращити якість життя пацієнта.

Поява і впровадження нових інноваційних технологій в систему охорони здоров'я, нових методів діагностики і лікування захворювань, призводить до зростання вимог щодо рівня медсестринської допомоги і опіки, а, відтак, вимагає високого ступеня компетентності і кваліфікації медичної сестри / медичного брата.

Протоколи медичної сестри (фельдшера, акушерки) з догляду за пацієнтом та виконання основних медичних процедур та маніпуляцій²⁰⁷ втратили чинність²⁰⁸, а тому

²⁰⁷ Наказ МОЗ України 01.06.2013 № 460 Про створення координаційної ради з розвитку медсестринства. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0460282-13#Text>

²⁰⁸ наказ МОЗ України "Про внесення зміни до Методичних вказівок з мікробіологічної діагностики менінгококової інфекції та гнійних бактеріальних менінгітів і визнання такими, що втратили чинність, деяких наказів Міністерства охорони здоров'я України" 03.11.2021 № 2415. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2415282-21#n19>

спеціалісти медсестринства здійснюють свою діяльність відповідно до кваліфікаційних вимог щодо освіти і займаних посад²⁰⁹ та визначеної ролі медсестер у клінічних протоколах і стандартах з надання допомоги пацієнтам при різних захворюваннях²¹⁰.

В Україні створена Координаційна рада з розвитку медсестринства, яка діє «на засадах консультативно-дорадчого органу з метою експертного супроводу завдань та функцій МОЗ, участі у формуванні стратегії та розвитку медсестринства, координації своєї роботи з МОЗ у сфері охорони здоров'я за напрямом "медсестринство"»²¹¹.

Діяльність спеціалістів медсестринства постійно спрямована на реалізацію розвитку медсестринства в Україні. В суспільстві формується думка щодо значимості ролі середнього медичного персоналу в наданні медичної / медсестринської допомоги дітям, підліткам, дорослим, всім, хто її потребує, а в закладах охорони здоров'я всіх рівнів і всіх форм власності створюються умови для підвищення ефективності впровадження медсестринського процесу.

Таким чином, основними напрямками розвитку медсестринства України та проблемами, які потрібно вирішити, на наш погляд, є:

- підготовка високоякісних кадрів медсестринства рівнів бакалавра і магістра, які б відповідали вимогам часу і запитам суспільства;
- оновлення підходів щодо післядипломної освіти медичних сестер на принципах безперервності та навчання впродовж життя;
- нормативно-правове забезпечення діяльності медичних сестер, відповідно до європейських і світових стандартів та протоколів;
- розширення повноважень спеціалістів медсестринства, сприйняття професії медичної сестри як самостійної, незалежної спеціальності, фахівці якої можуть брати на себе управлінські функції в діяльності під час виконання функціональних обов'язків, відповідно до займаних посад;
- активна участь спеціалістів у професійних об'єднаннях та асоціаціях з метою поширення досвіду діяльності та вироблення і корекція концептуальних підходів щодо вдосконалення системи медсестринської діяльності;
 - надання пропозиції про диференціацію зарплати від ступеня та рівня освіти;
- відкриття будинків / центрів медсестринського піклування під керівництвом спеціалістів медсестринства;
- активна участь у налагодженні міжнародної співпраці у сфері медсестринства з метою обміну та запозичення досвіду;
- розвитку медсестринства як наукової спеціальності, участі у наукових медсестринських дослідженнях, науково-практичних конференціях, семінарах, нарадах, написання наукових праць, захисту дисертації на присвоєння наукових ступенів з медсестринства.

Всі ці проблеми та завдання вимагають нових підходів щодо професійного розвитку спеціалістів медсестринства на засадах систематизації знань, постійного їх оновлення та доповнення; формування умінь і навичок, сучасних компетенцій; заохочення та мотивації медсестринського персоналу до постійної праці над собою, безперервного навчання впродовж професійної діяльності і життя.

7.3. Змістове наповнення навчальних програм циклів спеціалізації

²⁰⁹ Наказ МОЗ України від 29 березня 2002 р. № 117 Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Випуск 78 Охорона здоров'я. Документ va117282-02, чинний, поточна редакція від 25.01.2023, підстава - v0138282-23. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va117282-02#Text>

²¹⁰ Державний експертний центр МОЗ України. Галузеві стандарти та клінічні настанови. URL: https://www.dec.gov.ua/cat_mtd/galuzevi-standarti-ta-klinichni-nastanovi/

²¹¹ Наказ МОЗ України 27.08.2021 № 1794 Про створення координаційної ради з розвитку медсестринства. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1794282-21#Text>

та тематичного удосконалення спеціалістів медсестринства

Метою реформи системи вищої освіти, включаючи і післядипломну підготовку, є її безперервність, постійний пошук організаційних, знансвих, методичних і дидактичних інноваційних підходів у створенні доступного, відкритого, наповненого сучасними дієвими поліінтегральними методами, формами і засобами організації і впровадження освітнього процесу, спрямованих на досягнення відповідного рівня ефективності надання освітніх послуг на додипломному і післядипломному рівнях.

Щоб досягнути поставлених завдань, забезпечити підготовку високоякісних кадрів, необхідно уміло поєднувати традиційні та інноваційні освітні технології. Якісний, добре організований освітній процес забезпечить безперервну підтримку рівня професійної кваліфікації спеціалістів медсестринства. В цьому контексті, найважливішим завданням, що стоїть перед сучасною вищою школою, є питання щодо матеріально-технічного забезпечення, орієнтування на уміле поєднання і застосування методів, дидактичних засобів з теорії і методики професійної освіти, створення моделі для формування конкурентноспроможного фахівця на сучасному ринку праці з розвитком у нього всіх складових професійної майстерності.

Суспільство України сьогодні, як ніколи раніше, потребує досвідчених, кваліфікованих фахівців у сфері охорони здоров'я, оскільки щоденно існує загроза життю і здоров'ю кожному через війну в країні. Сучасні виклики, неспокій, постійна стресовість призводить до погіршення стану здоров'я населення. Цим викликана потреба перегляду і переосмислення підходів щодо організації циклів спеціалізації та тематичного удосконалення медичних працівників практичної охорони здоров'я.

Із змінами і загрозами в суспільстві синхронно повинні відбуватися зміни і в освітньому процесі закладів вищої медичної освіти. Потрібно вносити корективи в навчальні програми, наповнювати їх новим змістом, із включенням тем тактичної медицини, медицини катастроф, які сьогодні є актуальними і потребують засвоєння через глибинні сучасні виклики, щоб забезпечити якісне надання медичної допомоги населенню.

Чітка організація освітнього процесу, матеріально-технічне і дидактичне наповнення та високодосвідчені науково-педагогічні кадри забезпечать спеціалісту медсестринства його безперервний професійний розвиток через післядипломну освіту.

Особливістю впровадження освітнього процесу післядипломної освіти спеціалістів медсестринства є залучення до викладання теоретичних тем, проведення практичних занять спеціалістів практичної охорони здоров'я із числа лікарів і медичних сестер магістрів, адже заняття відбуваються на клінічних базах, безпосередньо у відділеннях стаціонару, поліклініках, дитячих і жіночих консультаціях, центрах невідкладної медичної допомоги та медицини катастроф, спеціалізованих диспансерах. Участь медичних працівників у ролі викладачів і наставників потребує відповідного високого рівня їх кваліфікації і компетентності з клінічної медицини та педагогіки. Це мають бути фахівці високого гатунку, професіонали, які не тільки досягли високого рівня освіти і освіченості, але й здатні надавати якісні освітні послуги на сучасному ринку праці, вести за собою всіх учасників освітнього процесу і надихати їх на постійний професійний і особистісний розвиток.

Проаналізуємо навчальні програми тематичного удосконалення спеціалістів медсестринства на прикладі циклу «Кардіологія. Медсестринський супровід пацієнтів із захворюваннями серцево-судинної системи».

Чому саме для аналізу взята програма циклу тематичного удосконалення для кардіологічних медсестер? Відповідно до статистики, саме серцево-судинні захворювання складають 64% випадків смертей в Україні, а це щорічно 450000 втрачених життів. Найбільша захворюваність серех нозологій кардіологічного профілю припадає на інфаркти, ішемічні хвороби серця, інсульти, тощо. Ось чому так важливо працівникам кардіологічних відділень і кабінетів:

- постійно підвищувати рівень своєї компетентності, безперервно навчатися;
- засвоювати інноваційні підходи щодо оволодіння апаратурою, інструментарієм, технікою виконання обстежень і маніпуляцій;
- здійснювати на високому рівні догляд за пацієнтами після інфарктів, інсультів, інших захворювань серцево-судинної системи;
- навчити пацієнта жити в умовах хвороби та прагнути і наполегливо працювати над собою для відновлення функцій і систем організму;
- заохочувати пацієнта і його родину до співпраці з медичними працівниками на всіх етапах від виявлення хвороби, лікування і до одужання та відношення всіх функцій організму
- проводити реабілітаційні заходи для відновлення стану здоров'я;²¹²

Програма циклу тематичного удосконалення «Кардіологія. Медсестринський супровід пацієнтів із захворюваннями серцево-судинної системи», що аналізується, розроблена фахівцями Львівського коледжу післядипломної освіти для підвищення кваліфікації спеціалістів медсестринства, які працюють в кардіологічних відділеннях і кабінетах закладів практичної охорони здоров'я і розміщена у вільному доступі на сайті коледжу²¹³.

Програма включає найменування модулів із тематичним змістом, які наповнюють ці модулі та кількістю годин теорії і практики по кожному із них. Всього з цього циклу тематичного удосконалення передбачено 72 години, із них 28 годин виділених на теорію і 44 години на практичні заняття.

Спеціальний (професійний) модуль включає вибрані питання медсестринства в кардіології: оцінку стану пацієнтів, визначення потреб пацієнтів, здійснення загального та спеціального догляду. Для засвоєння модулю передбачено одна лекція і 6 практичних годин.

Наступний модуль «Медсестринський супровід пацієнтів» (54 години, із них 22 години теорії і 32 години практики) передбачає засвоєння та відпрацювання практичних навичок слухачами з надання допомоги пацієнтам із:

- гострим коронарним синдромом, (кардіологічний скринінг, синдром Дреслера, ЕКГ – моніторинг при ІМ);
- артеріальною гіпертензією, (гіпертензивні кризи);
- атеросклерозом; ревматичною хворобою; міокардитами, кардіоміопатіями, ендокардитами;
- гострою і хронічною серцевою недостатністю; тромбоемболією легеневої артерії (ТЕЛА).

Другий модуль включає в себе медсестринський супровід до і після інвазивних втручань в палатах інтенсивної терапії.

Третій модуль «Догляд та монітування сестрою медичною стану пацієнтів в палатах інтенсивної терапії» передбачає 10 годин, із них 4 години теорії і 6 годин практичних занять.

По завершенню циклу тематичного удосконалення для медсестер кардіологічних відділень і кабінетів слухачі проходять підсумковий тестовий контроль.

²¹² Центр Громадського здоров'я МОЗ України. Вбивця XXI століття: як вберегтися від серцево-судинних захворювань? URL: <https://phc.org.ua/news/vbivcya-xxi-stolittya-yak-vberegtisya-vid-sercevo-sudinnikh-zakhvoryuvan>

²¹³ Львівський коледж післядипломної освіти. Навчальні плани післядипломної освіти та безперервного професійного розвитку фахівців з фаховою передвищою, початковим рівнем (короткий цикл) та першим (бакалаврським) рівнем вищої медичної і фармацевтичної освіти та магістрів з медсестринства. Навчальна програма циклу тематичного удосконалення «Кардіологія. Медсестринський супровід пацієнтів із захворюваннями серцево-судинної системи», 2023. С. 39-41. URL: https://www.medcolpo.lviv.ua/wp-content/uploads/2024/01/zbirnyk_navch.-planiv-2023r.pdf

Друга частина, компетентнісна, навчальної програми циклу тематичного удосконалення «Загальні компетентності сестри медичної / брата медичного кардіологічних відділень та кабінетів» розкриває знаннєвий, вміннєвий і компетентнісний компоненти програми (72 год, із них 34 год. Теорії і 38 год практики). Перший модуль другої складової навчальної програми включає в себе теми із їх змістовим і практичним наповненням:

1. «Комунікаційна та інформаційна взаємодія у професійній діяльності» :

- психологічні аспекти спілкування в професійній діяльності;
- стрес та його подолання;
- психотравма; подолання психотравми; перша психологічна допомога та самопомога;
- сучасні інформаційні технології в медицині.

2. Забезпечення безпечного середовища закладів охорони здоров'я:

- інфекційна безпека; інфекції, пов'язані з наданням медичної допомоги (ІПНМД); профілактика; інфекційний контроль в закладах охорони здоров'я; стандартні заходи інфекційного контролю;
- ВІЛ – інфекція; СНІД – індикаторні захворювання; вірусні гепатити з парентеральним шляхом зараження; заходи інфекційного контролю при наданні медичної допомоги пацієнтам хворим з Covid-19, тощо.

3. Правові аспекти в діяльності медичної сестри закладу охорони здоров'я.

4. Охорона праці в галузі:

- гігієнічна характеристика умов праці медичних працівників; професійні і професійно зумовлені захворювання медичних працівників;
- нещасні випадки та аварії в закладах охорони здоров'я; навчання з питань охорони праці.

5. Перша медична долікарська допомога:

- термінальні стани; принципи надання першої медичної долікарської допомоги на догоспітальному етапі при невідкладних станах;
- кровотечі; травми; алгоритм дій невідкладної допомоги;
- долікарська медична допомога при гострих терапевтичних та хірургічних захворюваннях;
- загальні принципи надання долікарської допомоги при гострих отруєннях, укусах тварин та комах;
- надання долікарської допомоги при дії пошкоджуючих факторів навколишнього середовища.

В другому модулі навчальне наповнення має наступні теми:

1. Вибрані питання медсестринства в кардіології:

- історія медицини та розвиток медсестринства в Україні;
- серцево-судинний ризик; шкала SCORE; профілактика серцево-судинних захворювань; роль медичної сестри;
- функції та професійна роль сестри медичної кардіологічних відділень та кабінетів.

2. Функціональні методи обстеження пацієнта в кардіології:

- основи ЕКГ; техніка запису; інтерпретація ЕКГ; добове моніторування;
- порушення ритму та провідності серця: класифікація; ЕКГ при інфаркті міокарда, гіпертрофії та перевантаженнях передсердь і шлуночків;
- ЕКГ при підозрі на фібриляцію або тріпотіння передсердь / шлуночків, асистолія, електрична активність без пульсу, ТЕЛА.

Завершується цикл тематичного удосконалення підсумковим тестовим контролем.

Як видно із змісту навчальної програми циклу тематичного удосконалення, розробленого для медичних сестер / медичних братів кардіологічних відділень і кабінетів, в навчальну програму вкладено всі питання, які входять до переліку знань, умінь, навичок,

компетенцій відповідно до кваліфікаційних вимог для цієї категорії спеціалістів медсестринства, які здійснюють свою діяльність у сфері кардіології.

Окрім питань, які безпосередньо торкаються проблем, пов'язаних із захворюваннями, профілактикою серцево-судинної системи, є цілий ряд тем, які окреслюють:

- організацію медсестринської діяльності в системі практичної охорони здоров'я;
- роль і значення діяльності медсестри в кардіологічній практиці;
- забезпечення медичною сестрою безпечного лікарняного середовища;
- дотримання лікувально-профілактичних і санітарно-протиепідеміологічних вимогів;
- дотримання техніки безпеки і охорони праці медичних працівників з метою попередження професійних захворювань.

Передбачено також і обговорення питань морально-етичних і етико-деонтологічних взаємовідносин у лікувальних закладах.

Оскільки професія медичної сестри / медичного брата передбачає діяльність, пов'язану з людьми, важливими є питання комунікації, спілкування, вибудовування взаємовідносин як серед медичного персоналу, так і медичного персоналу з пацієнтами та їх родинами.

Навчальні програми циклів, на прикладі програми для медичних сестер кардіологічного профілю, забезпечать надання якісних медсестринських послуг із:

- спостереження та догляду за пацієнтами;
- асистування лікарю кардіологу;
- підготовки пацієнта до обстежень;
- виконання лікарських призначень;
- планування і впровадження медсестринських втручань;
- ведення медичної документації;
- проведення бесід з пацієнтами перед та після обстежень і маніпуляцій;
- навчання пацієнтів і їх родин елементам само- та взаємодогляду;
- проведення бесід та навчання правильному харчуванню, здоровому способу життя, дозованому фізичному навантаженню, формуванню емоційної стійкості та психо-емоційної рівноваги, профілактики виникнення та загострення наявних захворювань.

Пройшовши навчання за цим циклом спеціалізації чи тематичного удосконалення, спеціалісти медсестринства сприятимуть поліпшенню здоров'я громадян, допоможуть пацієнтам адаптуватися після хвороби, та, найважливіше, повернутися до родини, звичного до життя, улюбленої професії, щоб самостійно забезпечувати себе та бути корисним своєму суспільству.

Висококваліфіковані медсестринські послуги, які надаються в кардіології, починаючи від виконання призначень лікаря, спостереження і догляду за пацієнтами, навчання пацієнтів елементів само- і взаємодопомоги, санітарно-освітньої діяльності, дозволять зменшити термін перебування пацієнта в стаціонарі, скоротять тривалість тимчасової непрацездатності, сприятимуть профілактиці інвалідності і передчасної смерті громадян.

Всього на потреби закладів охорони здоров'я МОЗ України розроблено і затверджено та успішно впроваджується 17 спеціалізацій за фахом і 23 за профлем роботи²¹⁴, а також 55 назв циклів тематичного удосконалення із їх змістовим наповненням для відповідного контингенту слухачів із числа спеціалістів медсестринства²¹⁵.

²¹⁴ Перелік циклів спеціалізації за фахом та за профілем роботи фахівців з фаховою передвищою, початковим рівнем (короткий цикл) та першим (бакалаврським) рівнем вищої медичної і фармацевтичної освіти та магістрів з медсестринства URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0040-23#n4>

²¹⁵ Перелік циклів тематичного удосконалення фахівців з фаховою передвищою, початковим рівнем (короткий цикл) та першим (бакалаврським) рівнем вищої медичної і фармацевтичної освіти та магістрів з медсестринства URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0041-23#n4>

Таким чином, нами проаналізовано одну із навчальних програм циклу тематичного удосконалення медичних сестер кардіологічного профілю, де структуровано всі питання, які входять до кваліфікаційної характеристики спеціалістів, відповідно до займаних посад в кардіологічних відділеннях і кабінетах.

Високий рівень підготовки цих фахівців забезпечить надання ними якісної медсестринської допомоги та догляду за кардіологічними хворими та сприятиме їх одужанню.

7.4. Узагальнений аналіз словесних і практичних методів навчання для спеціалістів медсестринства як слухачів і працівників закладів охорони здоров'я

Аналізуючи освітні форми організації і проведення занять під час підвищення кваліфікації спеціалістів медсестринства, методів, які ми обираємо та засобів, якими будемо користуватися, слід враховувати специфіку спеціальності слухачів, адже заняття будуть організовані як у закладі фахової передвищої чи вищої освіти, а також у закладах практичної охорони здоров'я. Більше того, практикуючі спеціалісти медсестринства теж у своїй діяльності застосовують педагогічні основи навчання пацієнтів і їх родин і освітні методи навчання.

Як в педагогічній діяльності, так і в медсестринській, цікавими і такими, що потрібно застосовувати і ними потрібно володіти є методи навчання, серед яких методи організації освітнього процесу та їх реалізація; методи стимулювання і мотивації освітньої діяльності та методи контролю і самоконтролю. Розглянемо лише деякі з них, які переплітаються як в освітній діяльності спеціалістів медсестринства закладів практичної охорони здоров'я, так і в їх професійній педагогічній діяльності.

Із методів організації освітнього процесу зупинемося на словесних, наочних і практичних. Для викладу теоретичного матеріалу в післядипломній освіті викладачі використовують лекції. До прикладу, на початку циклу спеціалізації чи тематичного удосконалення логічно провести вступну лекцію, далі може бути лекція-презентація, лекція-бесіда, лекція-дискусія, лекція-розповідь, оглядова, тематична і на завершення – заключна. Слухачі також працюють з книгами, методичними рекомендаціями. Під час лекцій викладач використовує також ілюстративні методи: демонструє презентацію, відеофільми, пропонує роздатковий матеріал, а на практичних заняттях демонструє муляжі, фантоми, інструментарій, обладнання, оснащення, за допомогою яких формуються уміння і навички та фахові компетенції.

За допомогою пояснення можна обґрунтувати доцільність введення лікарських засобів, розкрити суть проведення певної призначеної маніпуляції. На практичних заняттях викладачі і слухачі теж використовують пояснення при розмові з уявним пацієнтом, наприклад, для переконання пацієнта в необхідності обстеження, прийому ліків, стаціонарного лікування, оперативного втручання, тощо.

За допомогою розповідей і бесід слухачі проводять санітарно-освітню роботу, де розповідають пацієнтам, їх родинам, населенню про чинники ризику для здоров'я, профілактику захворювань, важливість дотримання здорового способу життя для його якості та подовження тривалості.

Перед проведенням практичних занять, викладач проводить інструктаж, розповідає правила техніки безпеки і охорони праці, знайомить з інструкціями до роботи з апаратурою, обладнанням, оснащенням, яка буде застосовуватися. В процесі проходження практики викладач інструктує (поточний інструктаж) і в кінці заняття проводить заключний інструктаж. Якщо говорити про слухачів, то під час практичних занять слухачі вчаться інструктувати пацієнтів, наприклад з питань прийому ліків, підготовки до лабораторних, інструментальних і рентгенологічних обстежень, правильного харчування, дотримання особистої гігієни, тощо.

Серед практичних методів доцільно використовувати різні вправи, відпрацювання практичних навичок в доклінічних і симуляційних кабінетах під час післядипломної освіти спеціалістів медсестринства. Важлива імітація, моделювання клінічної ситуації.

Завжди маємо пам'ятати про індивідуальний підхід при виборі методу викладу матеріалу, а у випадку нашого дослідження, яке полягає на пошуку теоретичних і методичних засад розвитку професійної майстерності спеціалістів медсестринства в системі післядипломної освіти, маємо використовувати слухачоцентрований підхід.

Методи навчання повинні краще відповідати потребам окремих слухачів, а досягнення в процесі навчання дозволяють пришвидшити зворотний зв'язок щодо успішності слухача. Здійснюючи навчання в аудиторіях закладів вищої медичної освіти, кабінетах доклінічної практики, симуляційних центрах і безпосередньо в закладах практичної охорони здоров'я, наповнені практичні заняття новими освітніми і професійними інструментами, методами викладання та багатьма іншими можливостями, що розширить сприйняття та розуміння цілісності медсестринської діяльності.

Викладачі мають бути обізнаними в питаннях планування, організації та проведення післядипломного навчання. Заходи безперервного професійного розвитку – освітні заходи медичного, реабілітаційного та/або фармацевтичного спрямування мають на меті підтримання і підвищення рівня фаховості та сприяють розвитку індивідуальної практики, задоволення потреб пацієнтів, оптимізації сфери охорони здоров'я²¹⁶

Безперервний професійний розвиток медичних фахівців – це важливий аспект процесу забезпечення якості медичної допомоги. Постійне оновлення знань, умінь, навичок, формування компетенцій, вивчення сучасних клінічних протоколів та їх дотримання в практичній діяльності є одним із принципів надання медичної допомоги населенню, вимогою до професії, потребою до самовдосконалення та професійного зростання²¹⁷.

Отже, обираючи методи навчання, передаючи інформацію слухачам курсів підвищення кваліфікації, викладачі не тільки передають знання з клінічного медсестринства, але і прямо чи опосередковано показують своїм прикладом, як можна використовувати різні методи навчання (словесні, наочні, практичні) під час виконання слухачами своїх обов'язків у лікувальному закладі з огляду професійного медсестринства та педагогічної складової їх діяльності щодо бесід з пацієнтами, навчання їх елементам само- та взаємодопомоги, догляду, профілактики захворювань та пропагування здорового способу життя. Слухачі засвоюють навчальний матеріал, розбирають клінічні випадки, імітують клінічні ситуації, вирішують проблеми пацієнта, застосовуючи і педагогічні знання, уміння та компетенції. Викладачі курсів підвищення кваліфікації є для слухачів прикладом до наслідування та наставниками у педагогічній діяльності.

5. Підвищення кваліфікації (стажування) науково-педагогічних і педагогічних працівників закладів медичної освіти як передумова розвитку професійної майстерності спеціалістів медсестринства

Аналізуючи наукову проблему щодо пошуку механізмів розвитку професійної майстерності спеціалістів медсестринства, як здобувачів післядипломної освіти, варто заглибитися в питання, а який рівень підготовки надавачів освітніх послуг?

Одним із факторів високого рівня підготовки здобувачів, включаючи і післядипломне навчання, є рівень освіти, професійно-педагогічної компетентності науково-педагогічних і педагогічних кадрів закладів фахової передвищої і вищої медичної освіти,

²¹⁶ Кабінет Міністрів України Постанова від 14 липня 2021 р. № 725 Київ Про затвердження Положення про систему безперервного професійного розвитку працівників сфери охорони здоров'я URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/725-2021-%D0%BF#Text>

²¹⁷ Medical education development Розвиток медичної освіти. Україно-Швейцарський проєкт «Система безперервного професійного розвитку» URL: <https://mededu.org.ua/>

які в процесі освітньої діяльності формують понятійний, знанневий, уміннєвий, компетентівний складові безперервної освіти спеціалістів медсестринства та закладають основи розвитку їх професійної майстерності.

Варто зазначити, що коли оцінюється надання послуг закладами освіти, наприклад, в процесі ліцензування, акредитації закладу чи освітньої програми, завжди враховується, в тому числі, рівень підготовки, підвищення кваліфікації (стажування) викладачів і науковців закладу освіти, адже професійно мають зростати усі учасники освітнього процесу. Науково-педагогічні і педагогічні працівники повинні стати прикладом професіоналізму, що є одним із показників забезпечення якості освітнього процесу.

Законодавчо унормовано безперервний професійний розвиток науково-педагогічних і педагогічних працівників закладів фахової передвищої і вищої освіти. Основними видами підвищення кваліфікації є:

навчання за програмою підвищення кваліфікації, у тому числі участь у семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах, стажування, тощо²¹⁸.

Розгалужена мережа освітніх закладів, центрів професійного навчання пропонують підвищення кваліфікації викладачам і науковцям як в Україні, так і за її межами. Для реформування галузей освіти і охорони здоров'я в Україні, які є спорідненими і мають одну мету – підготовку висококваліфікованих медичних фахівців – необхідно поновлювати знання, черпати сучасну інформацію, цікавитися розвитком обох галузей, здобувати досвід, порівнювати, співставляти, брати і впроваджувати інноваційні освітні і медичні технології з метою інтеграції з системою освіти і медицини Європейського Союзу. Якраз міжнародне стажування і є освітнім майданчиком для такої інтеграції.

Стажування визначено Постановою Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. №800 як вид підвищення кваліфікації, в якому один день стажування оцінюється у 6 годин або 0,2 кредиту ЄКТС²¹⁹.

Проаналізуємо освітню програму Міжнародного стажування «Формування компетентності та розвиток професійно-педагогічної майстерності викладача закладу фахової передвищої та вищої освіти», яка була розроблена і впроваджена автором у Міжнародній Академії Прикладних Наук в Ломжі (MANS w Łomży, Республіка Польща)²²⁰.

Програма стажування включає 6 модулів, кожен з яких охоплює 30 годин (1 кредит ECTS) і планується на 6-тижневий цикл, який в кінцевому рахунку включатиме 180 годин (6 кредитів ECTS), з яких 30 годин (1 кредит ECTS) лекції у формі синхронізованих; 60 годин (2 кредити ECTS) практична робота з виконання практичних завдань; 90 годин (3 кредити ECTS) самостійної роботи. Форма навчання: дистанційне навчання.

Загальні цілі стажування: надання освітніх послуг у галузі підвищення кваліфікації слухачів в організації освітньої діяльності з ефективним залученням усіх учасників процесу дистанційного навчання; підвищення кваліфікації науково-педагогічних та педагогічних працівників закладів фахової передвищої та вищої освіти відповідно до сучасних вимог у галузі освіти та забезпечення якості освіти; набуття слухачами нових компетентностей та вдосконалення набутих раніше компетентностей як частини їхньої професійної діяльності.

Опис одержаних результатів освіти:

Модуль 1. Організація освітнього процесу в сучасному закладі фахової передвищої та вищої освіти: єдність теорії і практики, включаючи дуальну освіту (30 годин / 1 кредит ECTS).

²¹⁸ Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» / URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text>

²¹⁹ Те ж саме джерело.

²²⁰ Програма міжнародного стажування розроблена автором та впроваджена в Міжнародній Академії Прикладних Наук в Ломжі (MANS w Łomży, Республіка Польща) з 2021 р.

Модуль 2. Професійні вимоги до компетентності викладача та умови розвитку його професійної майстерності (30 годин / 1 кредит ECTS).

Модуль 3. Сучасні інноваційні педагогічні й інформаційні технології та їх застосування у освітньому процесі, включаючи інклюзивну освіту (30 годин / 1 кредит ECTS).

Модуль 4. Науково-дослідницька та пошукова робота як невід'ємна складова сучасної додипломної підготовки фахівців (30 годин / 1 кредит ECTS).

Модуль 5. Інтеграція сучасної фахової передвищої та вищої школи в європейський освітній простір: академічна мобільність викладача та студента (30 годин / 1 кредит ECTS).

Модуль 6. Взаємодія викладачів та студентів в мультинаціональному освітньому середовищі: унікальні можливості особистісного та професійного зростання (30 годин / 1 кредит ECTS).

Дидактичні цілі стажування:

I. Знання – слухач знає і розуміє: глобальні наукові і творчі досягнення та наслідки для практики, включаючи:

1) теоретичні основи та загальні питання, а також окремі конкретні питання, що стосуються організації освітнього процесу в сучасному закладі фахової передвищої та вищої освіти;

2) професійні вимоги щодо компетентностей академічного викладача та умов для розвитку його / її професійних навичок;

3) фундаментальні дилеми сучасної цивілізації та основні умови науково-дослідної діяльності як невід'ємної частини сучасної університетської освіти;

4) новітні досягнення в галузі наук, що складають теоретичні основи педагогічних та інформаційних методів і технологій та їх застосування в дидактичному процесі в галузі професійної діяльності;

5) новітні інформаційно-комунікаційні методи та технології, що використовуються в роботі зі студентами;

6) необхідність інтеграції сучасних професійних університетів в європейський освітній простір, включаючи академічну мобільність викладачів та студентів;

7) необхідність планування та реалізації постійного професійного розвитку викладачів.

II. Навички - слухач може:

1) зробити аналіз і творчий синтез наукових та творчих досягнень з метою виявлення й вирішення дослідницьких проблем, а також проблем, пов'язаних з інноваційною та творчою діяльністю;

2) створити нові елементи цього результату, готуючи публікації та презентації на міжнародних конференціях;

3) планувати власний розвиток та надихати на розвиток інших дослідників та студентів;

4) організація та створення освітнього середовища поряд з активізацією пізнавальної діяльності студентів;

5) брати участь в обміні досвідом та ідеями, включаючи і в міжнародному середовищі; ініціювати дебати та брати участь у науковому дискурсі; використовувати іноземну мову в мірі, що дозволяє брати участь у міжнародному науковому та професійному середовищі;

6) вирішувати найскладніші проблеми, створювати інноваційні рішення, також із використанням результатів досліджень;

7) розробляти матеріали для студентів та інші навчальні матеріали у галузі професійної діяльності із застосуванням ІКТ;

8) брати на себе професійну та особисту відповідальність за результати власної професійної діяльності.

III. Соціальна компетентність – слухач готовий:

1) проводити незалежні дослідження, що збільшують існуючі наукові та творчі досягнення; приймати виклики у професійній та публічній сфері, беручи до уваги: їх етичний вимір, відповідальність за їх наслідки та формування моделей належної поведінки в таких ситуаціях;

2) критично оцінювати досягнення репрезентованої наукової дисципліни; давати критичну оцінку власного внеску у розвиток цієї дисципліни; визнання важливості знань у вирішенні пізнавальних та практичних проблем;

3) до виконання соціальних зобов'язань дослідників і науковців; ініціювання діяльності в інтересах суспільства; мислити та діяти по-підприємницьки;

4) підтримувати та розвивати суть дослідницького та творчого середовища, включаючи: проведення досліджень самостійно, з дотриманням принципу публічної власності на результати досліджень з урахуванням принципів захисту інтелектуальної власності;

5) до спілкування та має інтерактивні компетентності через здатність будувати взаємодію між викладачами та студентами на основі компетентностей та студентського підходу, використовуючи інноваційні методи навчання, включаючи міжнародне освітнє середовище, підтримуючи та створюючи відповідні стосунки у міжнародному професійному середовищі.

Навчання розраховано на освітян, які прагнуть безперервно підвищувати свій фаховий рівень, вдосконалювати свої здібності, формувати компетенції, розвивати педагогічну майстерність для реалізації в професійній діяльності. Мова стажування польська і англійська з перекладом на українську та українська.

Під час міжнародного стажування слухачі знайомляться із системою вищої освіти Польщі та Європейського Союзу, вивчають кращі педагогічні практики і дидактичні методики, відбувається інтеграція української і європейської вищої освіти. Слухачі мають постійний доступ до навчальних матеріалів, беруть участь у лекціях, семінарах, майстер-класах, науково-практичних конференціях, вебінарах²²¹, обговореннях, обмінюються професійно-педагогічним досвідом. Під час реалізації програми стажування є можливість зворотнього зв'язку. Також дається час на самоосвіту як важливу складову безперервного особистісного і професійного розвитку фахівця²²²

Слухачі виконують практичні завдання модулів. Кінцевим результатом стажування є індивідуальне завдання у вигляді наукової статті, підготовленої до публікації англійською мовою.

По завершенню міжнародного стажування слухачі отримують сертифікати англійською мовою і додатки англійською і українською мовами, в яких вказуються досягнення та програмні результатами міжнародного стажування.

Нами було проведено дослідження по завершенню міжнародного стажування. В опитуванні взяли участь 97 слухачів. Нам було цікаво, чи формат проведення стажування був зручним для слухачів (рис. 2).

²²¹ Шарлович, З. П. (2023а). Вебінар як інтерактивна форма післядипломної освіти і самоосвіти для розвитку професійної майстерності фахівця. *Rozwój zawodowy i integracja uczestników procesu edukacyjnego z europejską przestrzenią edukacyjną: materiały z Międzynarodowego webinarium naukowo– praktycznego*, Łomża- Cherson, 18.04.2023r. Redakcja naukowa Andrzej Borusiewicz, Zoia Sharlovych. – Wydawnictwo: MANS w Łomży, 127–133. URL: https://mans.edu.pl/fcp/iOEUFzs9BjEkLTg1Y1BSe0N_YAVTHwII0gIaTAIABCRvRQME0jBBaHICPX-NtSBk6PjIyBV4RBDYnD1cYTk8cOjYCEg/2/public/wydawnictwa/zbior_prac_naukowych_18042023-1.pdf

²²² Шарлович, З. П. (2023b). Самоосвіта як важлива складова безперервного особистісного і професійного розвитку фахівця. *Teoria i metodyka doskonalenia zawodowego kadry akademickiej jako elementu kształcenia ustawicznego w systemie szkolnictwa wyższego, nauki i praktyki pedagogicznej*. Tom 1: Zbiór prac naukowych / Redakcja naukowa Zoia Sharlovych. – Łomża, Wydawnictwo: MANS w Łomży, 207–213. ISBN978-83-967643-2-4 <https://doi.org/10.58246/KVGQ4966>

Чи був формат проведення стажування зручним для Вас?

97 odpowiedzi

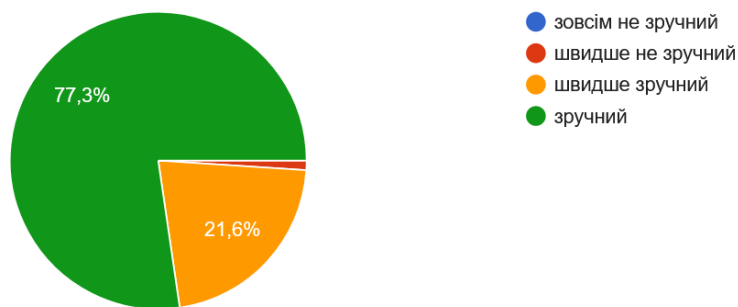


Рис. 2. Щодо формату проведення міжнародного стажування

Джерело: результати власних наукових досліджень

Як бачимо із результатів опитування слухачів, формат проведення міжнародного стажування відповідав їх баченням і вимогам.

На питання, наскільки в загальному ви задоволені участю в стажуванні (в опитуванні взяли участь 97 слухачів) маємо результат: 72,2% слухачів залишилися дуже задоволеними, 24,7% - задоволеним і 3,1% слухачів – швидше задоволеними (рис. 3).

Наскільки в загальному Ви задоволені участю в стажуванні?

97 odpowiedzi

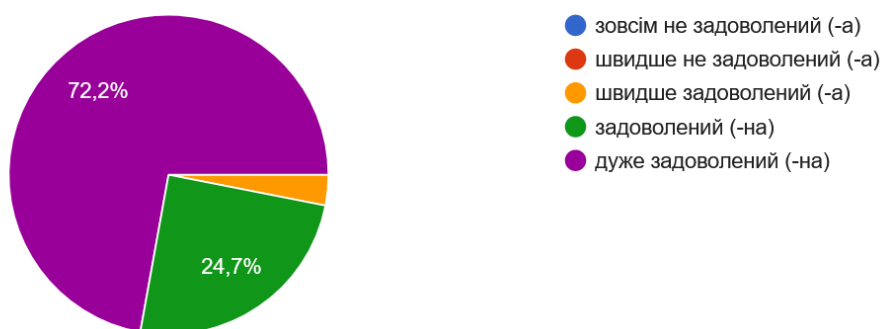


Рис. 3. Задоволеність участю в міжнародному стажуванні

Джерело: результати власних наукових досліджень

Причинами, де слухачі швидше задоволені, були: не завжди був інтернет, велике навантаження в праці, сигнали повітряної тривоги, тобто слухачі зазначали зовнішні причини, які виникали у самих слухачів.

На питання, що було найціннішим у стажуванні, слухачі відзначили:

- системний підхід;
- актуальність проблематики щодо змін в педагогічному середовищі;
- гарно структуровані модулі та їх контент;
- цікаві презентації та синхронний переклад;
- можливість спілкування та обміну досвідом з колегами з різних куточків України та професорсько-викладацьким складом Міжнародної Академії Прикладних Наук в Ломжі, де була можливість перейняти їхній досвід;
- нові актуальні знання для формування компетентності та розвитку професійно-педагогічної майстерності викладача закладу фахової передвищої та вищої освіти;

- кваліфікована підтримка щодо усіх запитань, які виникали в процесі стажування;
- позитивна колегіальна атмосфера, нетворкінг;
- чіткі консультації щодо різних аспектів виконання завдань до кожного модулю;
- надання різних можливостей під час стажування: навчальні заняття, майстер-класи, дискусії, участь у конференції та публікація наукової статті;
- можливість для розвитку та професійного зростання, інформаційна наповненість модулів, відкритість до співпраці та дружня атмосфера.

Таким чином, міжнародне стажування є ефективним видом підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних кадрів закладів фахової передвищої і вищої освіти, їх особистого та професійного-педагогічного зростання, що сприятиме:

- впровадженню ними в освітній процес нового досвіду, цікавих методичних і дидактичного інструментів;
- забезпечить якісну підготовку здобувачів всіх форм, ступенів і рівнів професійної освіти та освіти дорослих;
- стане прикладом безперервного навчання з перспективним розвитком професійної майстерності усіх учасників післядипломної освіти²²³.

Доведено, що успіх розвитку професійної майстерності спеціалістів медсестринства прямо залежить від безперервного навчання як самих медсестринських кадрів, так і від підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів закладів фахової передвищої і вищої освіти усіх її рівнів²²⁴.

Висновки та перспективи подальшого розвитку післядипломної освіти спеціалістів медсестринства

Проаналізувавши стан справ щодо післядипломної освіти спеціалістів медсестринства, що стосується нормативної бази, організації освітнього процесу дипломованих спеціалістів закладами фахової передвищої і вищої освіти, співпраці зацікавлених сторін щодо впровадження і реалізації сучасних технологій в програми циклів спеціалізації та тематичного удосконалення спеціалістів медсестринства, важливо звернути увагу на чітке планування заходів, які сприятимуть безперервному навчанню впродовж професійної діяльності та життя. Між замовниками, надавачами і споживачами післядипломних освітніх послуг має бути тісна чітка паритетна взаємодія, яка буде спрямована на задоволення потреб в наданні і здобуванні якісних освітніх послуг.

Ось лише кілька пропозицій, реалізація яких сприятиме покращенню системи післядипломної освіти спеціалістів медсестринства:

1. Створення та забезпечення діяльності обласних Координаційних рад з питань безперервної післядипломної освіти спеціалістів медсестринства.
2. Проводити семінари-наради керівників циклів відділення післядипломної освіти на тему: «Організація та методичне забезпечення освітнього процесу з підвищення кваліфікації спеціалістів медсестринства».
3. Проводити моніторингування сучасних інновацій практичної охорони здоров'я з метою корекції і удосконалення навчальних програм циклів спеціалізації та тематичного удосконалення освітніми закладами, які надають послуги з післядипломної освіти.

²²³ Zoia Sharlovych Ciągły rozwój zawodowy i pedagogiczny nauczyciela uczelni wyższej szkolnictwa medycznego. Актуальні проблеми методології вищої та фахової передвищої медичної (фармацевтичної) освіти: сучасні виклики та нові можливості: матеріали Міжнародної науково-методичної інтернет-конференції, м. Черкаси, 15 жовтня 2021 р. / Черкаська медична академія; уклад.: І. Я. Губенко, О. Т. Шевченко, П. О. Гайдай. – Черкаси: Видавець Ольга Вовчок, 2021. – С. 245-247.

²²⁴ Шарлович З. П. Розвиток професійної майстерності спеціалістів медсестринства через безперервне навчання науково-педагогічних працівників післядипломної освіти. URL: https://www.researchgate.net/publication/373514189_ROZVITOK_PROFESIJNI_MAJSTERNOSTI_SPECIALISTI_V_MEDSESTRINSTVA_CEREZ_BEZPERERVNE_NAVCANNA_NAUKOVO-PEDAGOGICNIH_PRACIVNIKIV_PISLADIPLOMNOI_OSVITI [accessed Apr 02 2024].

4. Впровадження та забезпечення необхідним обладнанням і оснащенням кабінети доклінічної практики та симуляційні центри для відпрацювання практичних навичок, проведення тренінгів для слухачів курсів підвищення кваліфікації з питань:

- імунопрофілактики, ВІЛ-інфекції, СНІДу, туберкульозу;
- впровадження і реалізації медсестринського процесу;
- профілактики вірусних гепатитів з парентеральним механізмом зараження, як загрози професійних заражень;
- невідкладної медичної допомоги та медицини катастроф;
- паліативної медицини;
- інтегрованого ведення хвороб дитячого віку;
- надання першої долікарської медичної допомоги хірургічного профілю в умовах сьогодення, профілактики посттравматичних синдромів;
- психологічної допомоги в стресових ситуації;
- формувати професійно-педагогічну компетентність медичних сестер загальної практики сімейної медицини;
- навчати педагогічним основам навчання пацієнта і його родини основам само- та взаємодогляду.

5. Забезпечувати всіма зацікавленими сторонами виконання регіонального плану підвищення кваліфікації спеціалістів медсестринства.

6. Забезпечувати роботу атестаційних комісій медичних та фармацевтичного коледжів, керівного складу ЗВМ(Ф)О, соціальних психологів, вихователів лікувально-профілактичних закладів охорони здоров'я.

7. Проводити наради керівників та викладачів циклів підвищення кваліфікації спеціалістів медсестринства щодо оновлення, доповнення та удосконалення комплексів методичного забезпечення лекцій і практичних занять, контрольних тестових завдань початкового та кінцевого рівнів знань.

8. Співпрацювати із закладами охорони здоров'я, просвітницьким відділами обласних центрів громадського здоров'я, громадськими медичними та немедичними організаціями з метою поширення просвітницької діяльності слухачами курсів підвищення кваліфікації серед населення.

9. Проводити заходи серед слухачів курсів підвищення кваліфікації, що інформують про реформування системи охорони здоров'я, пропагують ступеневу медсестринську освіту, престиж діяльності спеціалістів медсестринства, їх позитивний імідж, просувати концепцію здорового способу життя та профілактику захворювань.

10. Впроваджувати в освітній процес післядипломної освіти активні форми роботи (диспути, семінари, зустрічі, «круглі столи», орієнтаційно-рольові ігри, роботу в малих групах, години спілкування, тренінги), тощо.

11. Практикувати проведення спільних розширених засідань обласних Координаційних рад з питань безперервної післядипломної освіти практикуючих медсестер області з актуальних питань охорони здоров'я.

12. Постійно проводити підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних кадрів закладів фахової передвищої і вищої освіти, які здійснюють надання освітніх послуг на спеціальності 223 «Медсестринство», включаючи і післядипломну освіту.

РОЗДІЛ 8. ФОРМУВАННЯ ГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНЖЕНЕРНОЇ ТА КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ: ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД

8.1. Актуальність формування графічної компетентності сучасного фахівця

Оскільки базовими поняттями дослідження виступають поняття «компетентність», «професійна компетентність», «графічна компетентність», вважаємо здійснити термінологічний аналіз цих категорій з точки зору діяльнісного підходу.

Протягом останніх десятиліть в освіті відбувається перехід від знанневої парадигми до компетентнісної. Вітчизняні та зарубіжні науковці досить детально розробили понятійний та термінологічний апарат компетентнісної освіти. Компетентнісний підхід в освіті досліджують такі вітчизняні та зарубіжні науковці, як І. Бех, Н. Бібік, О. Вознюк, Б. Вульфсон, О. Дубасенюк, І. Зимня, Т. Кроул, С. Камінські, С. Лісова, В. Лозова, В. Лозовецька, Н. Нагорна, С. Ніколаєва, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равен, В. Радул, О. Савченко, Г. Селевко, В. Фрицюк, В. Химинець, Л. Хоружа, А. Хуторської, А. Ярошенко та ін.

Наукові розробки знайшли своє відображення і в офіційних документах. Зокрема, в Законі України «Про освіту» під поняттям «компетентність» розуміється «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» [1, с. 1].

Існує декілька наукових підходів до визначення поняття компетентності – системний, соціокультурний, діяльнісний, контекстно-інформаційний тощо. В контексті даного дослідження найбільший інтерес представляє діяльнісний підхід, що базується на теорії діяльності, розробленій в психології, сутність якої полягає у встановленні нерозривної єдності особистості та діяльності, оскільки саме різноманітні види діяльності призводять до змін у структурі особистості (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн), а також концепції «навчання через діяльність» (Д. Дьюї) та відображає основну ідею про те, що в процесі навчання визначальна роль належить діяльності, причому людина сама або опосередковано може здійснювати вибір таких видів діяльності, які б найкраще задовольняли потреби її особистісного розвитку. Науковці зазначають, що діяльнісний підхід орієнтує не лише на засвоєння знань, але й на способи цього засвоєння, зразки та різні варіанти мислення і діяльності [2].

З точки зору діяльнісного підходу компетентність визначається, як стійка здатність особистості успішно та ефективно виконувати певний вид діяльності «із знанням справи» і містить як знанневий, так і процесуальний компоненти, коли компетентний фахівець повинен не лише розуміти сутність проблеми, але й уміти практично її вирішувати, враховуючи конкретні умови та обставини.

Крім цього, в межах діяльнісного підходу поняття «компетентність» поєднується, але не отожднюється з поняттям «готовність». Під готовністю розуміють наявність у людини комплексу знань, вмінь та навичок, які потрібні для успішної діяльності; вчасне здійснення конкретної програми дій у відповідь на появу певного інформаційного сигналу. Отже, компетентність означає готовність людини застосовувати знання та вміння на практиці, що відрізняє її від освіченості. Освічена людина знає та розуміє, а компетентна здатна успішно та ефективно застосовувати знання для вирішення проблеми [3, с. 61].

Отже, поняття «компетентність» з точки зору діяльнісного підходу включає такі аспекти:

Поняття «компетентність» з точки зору діяльнісного підходу включає такі аспекти:

- глибоке розуміння змісту задач та проблем, що потребують вирішення;
- обізнаність щодо накопиченого досвіду в цій галузі та активне опанування найбільш ефективними засобами і способами його використання;
- активна рефлексія своїх дій, здатність визнавати помилки, що виникли в процесі роботи, та вміння своєчасно корегувати їх згідно зі встановленими цілями;
- вміння критично оцінювати загальні обставини та обрати методи, найбільш адекватні конкретній ситуації;
- відповідальність за кінцевий результат роботи.

Зауважимо, що науковці виокремлюють різні види компетентності – життєву, соціальну, професійну, громадянську, психологічну, комунікативну, інформаційну тощо, проте акцентують увагу на тому, що однією із ключових є професійна компетентність фахівця.

Наведемо декілька визначень професійної компетентності, які корелюють із діяльнісним підходом:

- всебічна обізнаність фахівця щодо умов та способів вирішення виробничих проблем, а також уміння професійно грамотно застосовувати свої знання на практиці;
- інтегральна якість, що включає високий рівень опанування комплексом професійних знань та вмінь, а також особистісну компетентність, що виявляється у творчих та комунікативних здібностях, креативності, готовності до постійного саморозвитку та самовдосконалення [4, с. 7];
- головна характеристика діяльності фахівця, що характеризується поглибленим знанням предмета та мобільністю знань, гнучкістю методів і способів професійної діяльності, розвиненим критичним мисленням;
- необхідна умова професійно результативного виконання функціональних обов'язків, творчої діяльності та інноваційних підходів у професійній діяльності;
- процес, що передбачає пізнавальну, професійну діяльність, самоосвіту та саморозвиток [2].

Отже, згідно з діяльнісним підходом, головними характеристиками професійної компетентності є постійне оновлення знань для успішного вирішення професійних завдань у даний час і в даних умовах, а також здатність фахівця застосовувати наукові та практичні знання до предмета професійної діяльності [5].

Важливою складовою професійної компетентності сучасного фахівця є графічна компетентність. Огляд науково-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що, в основному, автори розглядають поняття графічної компетентності в контексті підготовки майбутніх фахівців конкретної спеціальності (бакалаврів з комп'ютерних наук, інженерів, педагогів з технологій, інженерів-будівельників тощо), тому зазначене поняття відображає специфіку певного виду професійної діяльності чи особливості професійної підготовки зазначених фахівців.

В даному дослідженні ми будемо використовувати узагальнене визначення графічної компетентності, абстраговане від конкретного виду професійної діяльності, а саме [2, с. 62; 6]: графічна компетентність – це інтегративна властивість особистості, яка базується на графічних знаннях, уміннях та навичках володіння графічними інформаційними технологіями, досвіді графічної професійно-орієнтованої діяльності та виражається у готовності до успішного та ефективного вирішення графічних задач.

8.2. Змістова структура графічної компетентності майбутнього фахівця

У контексті даного дослідження розробку структури графічної компетентності сучасного фахівця доцільно здійснювати, використовуючи діяльнісний та особистісний наукові підходи.

Сутність діяльнісного підходу виражається в наступному:

- формування графічної компетентності майбутніх фахівців здійснюється в процесі вивчення освітньої компоненти «Інженерна та комп'ютерна графіка» за рахунок здійснення цілеспрямованого педагогічного впливу на всі компоненти графічної компетентності;

- повинні бути організовані дидактичні та психологічні умови навчання, за яких здобувачі освіти займають активну позицію та включені в навчальний процес у якості суб'єкта пізнання та навчально-пізнавальної діяльності;

- навчальна діяльність повинна здійснюватись в атмосфері взаємодопомоги та співробітництва між усіма учасниками навчального процесу, що посилює позитивну внутрішню мотивацію здобувачів освіти до навчання та сприяє розвитку їх пізнавальної активності;

- діяльність викладача має спрямовуватись на максимальне розкриття потенціалу здобувачів освіти, на їх здатність самостійно знаходити траєкторію власних дій при вирішенні графічних завдань.

Особистісний підхід передбачає врахування мотивів, індивідуальних потреб, особливостей, здібностей, досвіду здобувачів освіти та спрямований на мотивоване опанування здобувачами освіти знаннями, вміннями та навичками щодо вирішення графічних задач у майбутній професійній діяльності.

Отже, з урахуванням діяльнісного та особистісного підходів, графічна компетентність майбутнього фахівця повинна складатися з чотирьох основних компонентів: мотиваційного, когнітивного, практичного та особистісного. Наведемо характеристику кожного з цих компонентів.

Мотиваційний компонент змістової структури графічної компетентності містить потреби, мотиви, бажання, ціннісні орієнтири, тобто, все те, що сприяє виникненню у здобувачів освіти зацікавленості та бажання здійснювати графічну діяльність на високому професійному рівні та мотивує до постійного професійного зростання.

Здійснюючи цілеспрямований педагогічний вплив на розвиток мотиваційного компонента графічної компетентності, можна сприяти виникненню у здобувачів вищої освіти стійкого бажання та вольової готовності до здійснення графічної діяльності та вирішення графічних завдань в процесі навчання та в майбутній професійній діяльності.

Показниками сформованості мотиваційного компонента можуть бути:

- мотивація до вивчення інженерної та комп'ютерної графіки та інших графічних дисциплін (наприклад, нарисної геометрії, креслення, комп'ютерного дизайну тощо);

- мотивація до здійснення графічної діяльності на високому професійному рівні;

- орієнтація на успіх у сфері графічної діяльності.

Когнітивний компонент змістової структури графічної компетентності представлений фаховими знаннями в сфері інженерної та комп'ютерної графіки чи інших графічних дисциплін та загальною технічною ерудицією. Даний компонент графічної компетентності формується у здобувачів освіти під час їх навчання в ЗВО, в процесі вивчення графічних дисциплін, і представляє собою комплекс знань, потрібних для ефективного виконання професійно орієнтованих графічних завдань (під час навчання) та графічної діяльності в процесі майбутньої роботи за обраним фахом.

Показниками сформованості когнітивного компонента можуть виступати:

- графічні знання;

- навчальна успішність з освітньої компоненти «Інженерна та комп'ютерна графіка» (чи інших графічних дисциплін, якщо в навчальному плані така освітня компонента відсутня);

- обізнаність щодо сучасних технологій та тенденцій у сфері інженерної, комп'ютерної графіки та дизайну;

- загальна технічна ерудиція.

Графічні знання – це результат сприйняття, усвідомлення та узагальнення геометричних, креслярських, просторових, інших понять графічної мови під час пізнавальної, навчальної, практичної, виробничої діяльності, що створює достатню теоретичну базу для ефективного вирішення графічних задач [7].

Під графічними знаннями, отриманими в результаті вивчення освітньої компоненти «Інженерна та комп'ютерна графіка» будемо розуміти:

- знання особливостей тих чи інших популярних форматів збереження графічної інформації різних типів;
- розуміння основних принципів кодування та опису кольорів в межах різних колірних моделей (RGB, CMYK, Lab та ін.);
- знання принципів поділу кольорів та підготовки зображень до двовимірного друку;
- знання принципів підготовки 3D-моделей до друку, з урахуванням особливостей різних технологій тривимірного відтворення (наприклад, друку чи фрезерування);
- розуміння принципів роботи та особливостей конструкції сучасних популярних апаратних засобів введення та виведення графічної інформації;
- знання особливостей використання найбільш популярних форматів комп'ютерних файлів для збереження та передачі графічної інформації (растрових, векторних, 3D, мультимедійних проєктів);
- знання основних форматів та принципів кодування мультимедійних потоків;
- знання теоретичних основ нарисної геометрії та креслення, необхідних для побудови креслеників.

Практичний компонент змістової структури графічної професійної компетентності майбутнього фахівця містить графічні вміння та навички, що сформувалися в процесі опанування комплексу знань з інженерної та комп'ютерної графіки. Обов'язковими елементами даного компонента повинні також виступати просторова уява та просторове мислення, творче мислення (креативність), а також естетичний смак. Розглянемо зазначені елементи більш детально.

Графічні вміння – це свідоме володіння множиною конкретних практичних дій, які дозволяють працювати з графічними образами. Підґрунтям для формування графічних вмінь виступають графічні знання, які втілюються у конкретній послідовності операцій [8, с. 39].

Алгоритми вирішення типових графічних задач можуть з часом трансформуватися у графічні навички, які виконуються за певним «автоматичним» шаблоном, що дозволяє заощаджувати час та енергію на роздуми і пошуки оптимального способу вирішення поставлених завдань. Сформовані навички часто не потребують свідомого контролю і розумового напруження з боку досвідченого фахівця.

Досвід практичної роботи з графікою, осмислення результатів роботи, зворотній зв'язок та відгуки – все це збагачує та розширює обсяг графічних знань, що в свою чергу дозволяє більш оптимально використовувати графічні вміння для вирішення майбутніх графічних задач.

Набуття графічних вмінь і навичок неможливе без умілого використання комп'ютерної техніки та опанування сучасними інформаційно-комп'ютерними технологіями. Сучасний фахівець повинен:

- вміти обирати найбільш ефективні інформаційні засоби і канали комунікацій, працювати з комп'ютерними інформаційними системами, включаючи всесвітню мережу Internet;
- володіти прийомами раціонального пошуку, систематизації, використання, збереження і передачі інформації, необхідної для виконання професійних обов'язків, з використанням ЕОМ;
- вміти працювати з програмним забезпеченням загального призначення та використовувати спеціалізовані програмні продукти;

– вміти використовувати у професійній діяльності сучасні інформаційні джерела (електронні бібліотеки, бази даних, бази знань, системи підтримки прийняття рішень);

– вміти використовувати інформаційно-комунікаційні технології для організації особистого інформаційного середовища з метою вирішення професійних завдань.

Під графічними вміннями та навичками, що формуються в результаті вивчення освітньої компоненти «Інженерна та комп'ютерна графіка» будемо розуміти:

– вміння створювати, редагувати та зберігати зображення різних типів, використовуючи сучасні популярні пакети прикладних графічних програм;

володіння методами проведення операцій перетворення графічних об'єктів з одного типу представлення в інші (наприклад, растрові в векторні чи тривимірні) з мінімальними втратами якості графічної інформації;

– вміння представляти (конвертувати) зображення одного типу в різні графічні формати, виходячи з умов їх подальшого використання;

– вміння підготувати цифровий опис зображення до візуалізації за різними технологіями;

– вміння обирати та використовувати різні засоби введення та виведення графічної інформації відповідно до вирішуваних задач щодо створення, обробки та візуалізації графічної інформації;

– вміння обирати тип медіаконтейнеру та оптимальні параметри кодування відеоінформації;

– уміння виконувати креслення та готувати технічну документацію згідно зі стандартами ЄСКД;

вміння створювати схеми, розробляти проекти та вирішувати професійно орієнтовані графічні задачі;

– вміння користуватись системою автоматизованого проектування (САПР) для вирішення інженерних задач.

Аналіз літератури показав, що поняття «просторова уява» психологи і педагоги трактують, як процес утворення в свідомості людини образів об'єктів (їх форми, розмірів, взаємного розташування на площині та у просторі) за їх кресленням, схемою, моделлю чи словесним описом [4, с.43]. Іншими словами, це вид розумової діяльності, який забезпечує створення просторових образів.

Просторова уява є надзвичайно важливою здатністю інтелекту. Вона виступає передумовою формування просторового мислення людини, тобто вміння вільно орієнтуватися в тривимірному просторі та подумки маніпулювати зоровими образами дво- і тривимірних об'єктів під час різних видів діяльності та в процесі вирішення різноманітних теоретичних, практичних, технічних або технологічних задач. [3, с. 70].

Науковці відзначають, що розвиток уяви, в т.ч., просторової уяви, сприяє формуванню творчого мислення, оскільки творчість суттєво залежить від усіх психічних процесів, у тому числі, вона тісно пов'язана з уявою.

Фахівці з творчим мисленням надзвичайно затребувані на ринку праці і характеризуються тим, що:

– володіють методами вирішення проблем на основі стимулювання творчої активності та навичками продукування оригінальних, нестандартних ідей;

– мають добре розвинені навички самостійного та критичного мислення;

– вміють долати стереотипи мислення та пропонувати оригінальні рішення нестандартних завдань у професійній сфері;

– позитивно ставляться до впровадження інновацій у сфері своєї професійної діяльності;

– здатні до новаторства та раціоналізаторства.

Таким чином, орієнтація на розвиток творчого мислення та креативності у здобувачів освіти в ЗВО дозволяє готувати фахівців, які не лише знають стандартні алгоритми дій та

вміють їх застосовувати для вирішення типових професійних завдань, але й здатні до генерування нових ідей, до впровадження інновацій, до пошуку оригінальних рішень для розв'язання нетипових задач. Наявність у майбутніх фахівців творчих здібностей підвищує їхню конкурентоспроможність у сучасних складних економічних умовах.

Поняття «естетичний смак» можна трактувати як вироблену суспільною практикою здатність людини через почуття задоволення чи незадоволення диференційовано сприймати та емоційно оцінювати різні естетичні об'єкти, відрізнити прекрасне від потворного в дійсності і в мистецтві, а також мати потребу сприймати і створювати прекрасне в побуті, поведінці, професійній та мистецькій діяльності [5, с. 8]. Також науковці відзначають, що естетичний смак виявляється у здатності розуміти гармонію, яка «охоплює симетрію, рівновагу, ритміку, періодичність» [6, с. 49].

На думку Чемерис Г. Ю., яка досліджувала проблему формування графічної компетентності майбутніх фахівців спеціальності «Комп'ютерні науки», розвинутий естетичний смак є одним із важливих компонентів їх графічної компетентності [3, с. 71]. З нашої точки зору естетичний смак є необхідною складовою графічної компетентності будь-якого фахівця, незалежно від його спеціальності.

Потрібно зазначити, що, з одного боку, естетичний смак є суто індивідуальною соціальною та духовною якістю конкретної людини. З іншого боку, естетичний смак – це не вроджена властивість; він розвивається в певному соціальному середовищі, в процесі виховання та навчання, зокрема, графічним дисциплінам.

Таким чином, показниками сформованості практичного компонента графічної компетентності можуть виступати:

- графічні вміння та навички;
- просторова уява та просторове мислення;
- творче мислення (креативність);
- естетичний смак.

Особистісний компонент змістової структури графічної компетентності майбутнього фахівця полягає в усвідомленні власного рівня самосвідомості, саморегуляції, самоорганізованості і є важливим регулятором особистих досягнень та професійного вдосконалення. Цей компонент містить у собі елементи самоорганізації та емпатійні здібності, що є основою як для успішного навчання, так і для ефективної професійної діяльності в будь-якій сфері.

Сучасний фахівець повинен:

- володіти навичками самоаналізу та адекватної самооцінки, вміннями переборювати власні недоліки і згубні звички;
- володіти різноманітними методами і прийомами самовиховання, самовдосконалення;
- вміти адаптуватися до зростаючих потоків інформації, до досягнень науково-технічного прогресу;
- вміти свідомо контролювати результати своєї діяльності і оцінювати рівень власного фізичного, розумового розвитку, визначати й усвідомлювати межі своїх знань;
- вміти реалістично й оптимістично ставитись до себе, контролювати свій емоційний стан, спокійно сприймати свої невдачі й учитися на них, бути впевненим у собі;
- вміти розробляти здоровий режим праці і відпочинку, дозувати навантаження, уникати систематичного перевантаження, розвивати власну стійкість до стресів, підтримувати гарну фізичну форму, вести здоровий спосіб життя;
- вміти зберігати високу трудову активність в екстремальних ситуаціях, підтримувати і швидко відновлювати свою працездатність.

Важливим елементом особистісного компонента змістової структури графічної компетентності майбутнього фахівця є здатність до емпатії. Емпатія є усвідомленим співпереживанням емоційного стану іншої людини; здатність стати на точку зору іншої

людини, зберігаючи при цьому спроможність мислити критично та раціонально, оскільки відчуття зовнішнього походження переживання не втрачається; вміння відчувати емоційні стани інших людей, розуміти їх взаємовідносини та прогнозувати міжособистісні події; знаходити порозуміння з різними людьми, уникати і вирішувати конфліктні ситуації; вміння поважати традиції і звичаї свого народу, надбання світової культури. Зважаючи на це, можна стверджувати, що емпатія виступає основою нормальної комунікації та гармонійних міжособистісних стосунків.

Отже, здійснення педагогічного впливу на особистісний компонент графічної компетентності майбутніх фахівців дозволяє стимулювати розвиток механізмів самооцінки, розуміння власної значущості для інших людей, дисциплінованості та відповідальності за результати своєї діяльності.

Можна обрати такі показники сформованості особистісного компонента графічної компетентності:

- самоорганізованість;
- саморозвиток;
- орієнтація на здоровий спосіб життя;
- емпатійні здібності.

Таким чином, процес формування графічної компетентності сучасного фахівця буде більш ефективним, якщо спрямовувати педагогічний вплив на розвиток окреслених чотирьох компонентів.

8.3. Форми, методи і засоби формування графічної компетентності в процесі вивчення графічних дисциплін

Згідно з діяльнісним підходом важливою умовою успішної професійної підготовки компетентних фахівців у ЗВО є активна роль особистості здобувача освіти в навчальному процесі. При цьому створення відповідних психолого-педагогічних умов, в яких студент зможе зайняти активну особистісну позицію, розпочати самостійну пізнавальну діяльність, проявити творчий підхід до вирішення професійно орієнтованих задач, багато в чому залежить не лише від змісту навчання, а й від того, які застосовується форми організації навчальних занять, методи та засоби навчання. Потрібно зазначити, що в умовах стрімкого розвитку інформаційного суспільства та враховуючи сучасні складні геополітичні умови, здійснення підготовки здобувачів вищої освіти не повинне відбуватися лише з використанням традиційних технологій навчання. Завдяки розвитку інформаційних технологій та широкій доступності до Інтернету, все більшого поширення набувають хмаро орієнтовані форми, методи і засоби навчання. В науковій педагогічній літературі з'явилися нові поняття:

– «хмаро орієнтовані інформаційно-комп'ютерні технології навчання» – це сукупність методів, засобів і прийомів діяльності, що використовуються для організації і супроводу навчального процесу, збирання, впорядкування, збереження, обробки, передачі, представлення навчально-методичних матеріалів та використовують апаратні та програмні он-лайн ресурси, доступні через мережу для будь-яких кінцевих персональних пристроїв [9, с. 152];

– «хмаро орієнтоване навчальне середовище», під яким розуміють спеціально створене середовище, що складається з хмарних сервісів і охоплює будь-які аспекти використання хмарних обчислень для організації навчально-виховного процесу учнів усіх категорій за різними формами і моделями навчання [10, с. 9];

– «хмаро орієнтоване освітньо-наукове середовище вищого навчального закладу», що означає широке активне та кероване використання сервісів і технологій хмарних обчислень, як для навчання, так і для здійснення наукової діяльності [11, с. 74];

– «хмаро орієнтоване навчальне середовище навчальної дисципліни», під яким розуміють орієнтоване на особистість навчальне оточення, що базується на використанні он-лайн сервісів, які забезпечують рівні умови доступу до навчального контенту, дозволяють ефективно співпрацювати всім суб'єктам навчання під час вивчення навчальної дисципліни [12, с. 159].

Враховуючи досить велике поширення та різноманіття хмаро орієнтованих сервісів та систем, полегшення способів доступу до віртуальних ресурсів, а також, зважаючи на те, що не всі здобувачі освіти мають можливість відвідувати аудиторні заняття, а заклад освіти в будь-який час може бути переведеним на дистанційне навчання, вважаємо доцільним використовувати при вивченні графічних дисциплін змішану систему навчання, яка передбачає застосування як традиційних, так і хмаро орієнтованих форм, методів і засобів навчання. При цьому потрібно зауважити, що, навіть традиційні форми організації навчання мають на увазі широке використання інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ).

Основні форми організації навчання при вивченні графічних дисциплін, наприклад, освітньої компоненти «Інженерна та комп'ютерна графіка», наведені в табл. 1.

Таблиця 1

Форми організації навчання при вивченні графічних дисциплін на прикладі освітньої компоненти «Інженерна та комп'ютерна графіка»

Вид навчальної роботи	Форми організації навчання	
	Традиційні, з використанням ІКТ	Хмаро орієнтовані
Навчальні заняття	<ul style="list-style-type: none"> - лекції у форматі мультимедійної презентації; - лабораторні заняття в комп'ютерному класі; - консультації. 	<ul style="list-style-type: none"> - відеолекції; - текстові та презентаційні матеріали лекцій з дисципліни, розташовані у хмарному сервісі; - лабораторні роботи, що проводяться дистанційно у форматі відеоконференції; - он-лайн консультації.
Самостійна робота	<ul style="list-style-type: none"> - робота з літературою в процесі підготовки до занять; - завдання для самоперевірки та самоконтролю - індивідуальне завдання (проект); - спільний (груповий) проєкт. 	<ul style="list-style-type: none"> навчальні та інформаційні матеріали, розміщені у хмарному сервісі: - методичні рекомендації до виконання лабораторних робіт; - методичні вказівки до самостійної роботи з дисципліни; - навчальні відеоматеріали з дисципліни (зокрема, відеоуроки з вивчення графічних редакторів); - індивідуальні та групові он-лайн проєкти.
Поточні та підсумкові форми контролю	<ul style="list-style-type: none"> - контрольні питання під час захисту лабораторної роботи та індивідуального завдання (проекту); - модульна контрольна робота, у формі комп'ютерного тестування; - іспит у формі комп'ютерного тестування. 	<ul style="list-style-type: none"> - он-лайн опитування; - он-лайн тестування.

Наведемо коротку характеристику наведених в табл. 1 форм організації навчальних занять.

Лекції у вигляді мультимедійної презентації передбачають послідовне і логічне подання навчального матеріалу з розділів конкретної науки із використанням засобів мультимедіа, що вимагає використання відповідних засобів навчання, про що мова йтиме далі.

На думку науковців, навчальний матеріал, поданий з використанням графічних зображень, елементів анімації, звуку, пояснень викладача, задіє декілька каналів сприйняття інформації, посилює увагу та інтерес здобувачів освіти до змісту лекції, що сприяє кращому сприйняттю навчального матеріалу.

Потрібно також наголосити на тому, що в процесі підготовки слайдів необхідно враховувати функціональну асиметрію півкуль головного мозку людини [13] і те, що кожна півкуля контролює протилежну частину тіла (рис. 1).

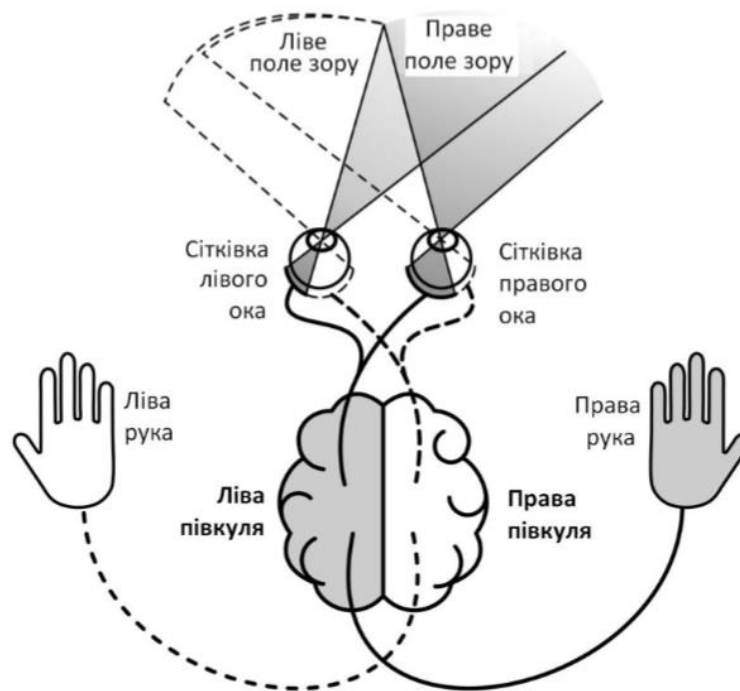


Рис. 1. Схема зв'язку головного мозку людини з різними частинами тіла

З огляду на те, що права півкуля мозку краще сприймає ліве зорове поле, а ліва півкуля, відповідно, праве, то числа, букви, слова, символи бажано розташовувати в правій частині слайду, а зображення об'єктів та іншу образну інформацію – в лівій частині слайду [1].

Також, для активізації розумової та пізнавальної діяльності тих, хто навчається, потрібно гармонізувати функції обох півкуль. З цією метою вербальну інформацію, яка сприймається лівою півкулею, оскільки спирається на абстрактно-логічне мислення, доцільно комбінувати з графічними образами, що дозволить задіяти праву півкулю, яка спирається на наочно-образне мислення. В результаті суттєво покращується цілісне сприйняття інформації та її переведення в довгострокову пам'ять.

Ще однією перевагою проведення лекцій у форматі мультимедійних презентацій є те, що викладач не відволікається на здійснення рутинних операцій (наприклад, малювання схем чи написання формул) та може зосередити увагу на поясненні та обговоренні найбільш складних питань.

З нашої точки зору, під час лекції, крім викладання навчального матеріалу, необхідно влаштовувати так звані «5 хвилин мотивації». Мається на увазі включення в презентацію декількох слайдів та коротку інформацію про новинки, сучасні тренди та перспективні

професії в галузі інженерної та комп'ютерної графіки і дизайну, розповідь про персональні історії успіху в цій сфері. Це здійснюватиме позитивний вплив на мотиваційний компонент графічної компетентності і сприятиме посиленню внутрішньої мотивації здобувачів освіти до кращого опанування графічними знаннями, до професійного зростання та досягнення успіху в сфері графічної діяльності.

Відеолекція – це лекція, яка зафіксована за допомогою відеокамери і доповнена малюнками, фотографіями, інфографікою та іншими відеофрагментами, які ілюструють навчальний матеріал. Така форма подачі інформації сприяє розвитку наочно-образного мислення та активізує пізнавальну діяльність тих, хто навчається. Відеолекції можна успішно використовувати в дистанційному навчанні, оскільки, вони можуть бути використані в зручний для навчального процесу час, а також неодноразово відтворені здобувачами освіти у зручних для них умовах для повторення вивченого матеріалу.

Розміщення усіх лекційних та презентаційних матеріалів у хмарному сервісі також дозволяє здійснювати успішне он-лайн та дистанційне навчання.

Таким чином, проведення лекцій у форматі мультимедійних презентацій, створення відеолекцій (з урахуванням описаних вище особливостей) та розміщення усіх навчальних матеріалів у хмарному сховищі дозволяє формувати у здобувачів освіти графічні знання, розширювати їх обізнаність щодо сучасних технологій та тенденцій у сфері інженерної, комп'ютерної графіки, дизайну та загальну технічну ерудицію, підвищувати мотивацію до навчання. Це позитивно впливає на розвиток переважно когнітивного та мотиваційного компонентів графічної компетентності.

Лабораторні роботи під час вивчення графічних дисциплін проводяться в комп'ютерних класах, з використанням традиційних інформаційно-комп'ютерних та хмаро орієнтованих засобів навчання, більш детальний опис яких наведено нижче.

Проведення лабораторних занять з інженерної та комп'ютерної графіки характеризується певними особливостями [14, с. 77]:

1) передбачає використання діяльнісного підходу, що, зокрема, виражається у розв'язанні здобувачами освіти професійно орієнтованих графічних задач (більш детально описано в наступному параграфі);

2) включення нетривіальних, творчих завдань з обов'язковим обговоренням отриманих результатів;

3) передбачає використання особистісного підходу, що виражається у диференціації завдань за двома рівнями складності та відповідно оцінку їх різною кількістю балів.

Таким чином, під час проведення лабораторних занять здійснюється позитивний вплив переважно на практичний та особистісний компоненти графічної компетенції майбутніх фахівців.

Самостійна робота здобувачів освіти є формою навчання, основним завданням якого є самостійне опанування як обов'язкового, так і додаткового навчального матеріалу, а також більш глибоке засвоєння отриманих на аудиторних заняттях знань, умінь, навичок.

Основне завдання викладача в організації самостійної роботи здобувачів освіти – мотивувати їх до активної самостійної пізнавальної діяльності, ознайомити з ефективними технологіями самонавчання та забезпечити належні умови для навчання. Зокрема, усі необхідні навчально-методичні матеріали повинні бути у вільному доступі студентів. Найкращим варіантом є їх розміщення в хмарному сховищі. Необхідно також передбачити можливість проведення самоконтролю з боку студента (наприклад, за допомогою проходження он-лайн тестів) так і з боку викладача, зокрема, встановити кінцевий термін виконання завдань.

Особливістю самостійної роботи при вивченні дисципліни «Інженерна та комп'ютерна графіка» є необхідність опрацювання значного обсягу додаткової інформації, крім навчального матеріалу, підготовленого викладачем. В цьому допомагає широке використання інформаційних ресурсів глобальної мережі та хмарних сервісів.

Для збільшення ефективності опрацювання навчального матеріалу здобувачам пропонується виконати творче індивідуальне завдання, а також груповий проєкт. Це вимагає від здобувачів освіти високого рівня самоорганізованості, дисциплінованості та самостійності, а також достатнього рівня графічних знань та володіння основними графічними редакторами. Покращити свої навички роботи з редакторами двовимірної і тривимірної графіки, можна, переглянувши відеоуроки з вивчення Adobe Photoshop, The GIMP, Inkscape, FreeCAD, Blender, Shotcut та ін., які неможливо досконало опанувати лише на аудиторних заняттях.

Також важливою умовою успішного виконання індивідуального завдання та групового проєкту з дисципліни «Інженерна та комп'ютерна графіка» є можливість інтерактивного спілкування між здобувачами освіти, а також отримання консультацій від викладача. В цьому аспекті використання електронної пошти, різноманітних месенджерів та хмарних сервісів, у т.ч., для спільної роботи над проєктами, є незамінною допомогою і може зробити самостійну роботу студентів більш ефективною.

Таким чином, в процесі самостійної роботи над опануванням освітньої компоненти «Інженерна та комп'ютерна графіка» здійснюється позитивний вплив на усі компоненти графічної компетентності, з акцентом на особистісному та практичному компонентах.

Поточні та підсумкові форми контролю, доцільно проводити у формі комп'ютерного тестування або он-лайн тестування в хмарному сервісі, оскільки це має низку переваг та можливостей, зокрема:

- вибір різних алгоритмів тестування (послідовного або випадкового подання тестових завдань);
- включення в завдання графічних зображень, аудіо- та відеофрагментів, інтерактивних елементів;
- автоматичне обмеження часу виконання тестових завдань;
- наявність автоматичної вибірки, яка дозволяє щоразу генерувати нову групу завдань із загального банку питань;
- автоматичний підрахунок балів;
- в разі необхідності суміщення функцій контролю та навчання завдяки демонстрації підказок в ході проходження тестів та правильних відповідей після виконання завдань.

В процесі викладання дисципліни «Інженерна та комп'ютерна графіка» доцільно використовувати як традиційні методи навчання (розповіді, пояснення, демонстрації, обговорення, дискусії), так і активні (тобто такі, що спонукають здобувачів освіти до активної розумової і практичної діяльності в процесі оволодіння навчальним матеріалом), які реалізовані за допомогою ІКТ (інтерактивне спілкування, метод проєктів, спільна робота над проєктом, професійно орієнтовані графічні завдання).

Як зазначалось вище, серед завдань, які студенти виконують на лабораторних роботах, передбачені нетипові, творчі завдання з подальшим обговоренням отриманих результатів у студентській аудиторії чи дистанційно, за допомогою відеоконференції.

Творчі завдання розвивають просторову уяву та творче мислення естетичний смак, самостійність та самоорганізованість. Подальша демонстрація виконаних робіт та обговорення результатів розвивають у здобувачів освіти вміння вести конструктивну дискусію та відстоювати свою думку.

У ході дискусії відбувається активне залучення здобувачів освіти до обміну думками, розвиваються їх комунікативні вміння та емпатійні здібності. З метою демонстрації найбільш цікавих чи дискусійних моментів обговорення, доцільно організувати його відеозапис. Це надасть можливість учасникам обговорення поглянути на себе «збоку», що є досить дієвою мотивацією для особистісного самовдосконалення.

Спільна робота над проєктом щодо вирішення професійно орієнтованої графічної задачі також є ефективним методом формування графічної компетентності майбутніх фахівців. При цьому під час виконання проєкту здобувачі освіти можуть не лише поглибити

свої графічні знання, а й розширити загальну технічну ерудицію, розвинути просторову уяву та мислення, творчі риси, емпатійні здібності, набути практичного досвіду самоорганізації, співробітництва, групової взаємодії з метою досягнення спільного кінцевого результату.

До засобів навчання, які доцільно використовувати в процесі викладання та вивчення дисципліни «Інженерна та комп'ютерна графіка» потрібно віднести: ПЕОМ, мережне обладнання, мультимедійне обладнання (проектор, акустична система), 3-D принтер, програмне забезпечення загального та спеціального призначення (табл. 2).

Таблиця 2

Програмне забезпечення дисципліни «Інженерна та комп'ютерна графіка»

	Тип програмного засобу	Програмні засоби	
		Традиційні	Хмарні
1	Пакет офісних програм загального призначення	Безкоштовний набір програм від Apache OpenOffice	Безкоштовний набір сервісів від Google https://about.google/intl/ALL_en/products/
2	Графічний редактор векторної графіки	Безкоштовні: Inkscape, OpenOffice.org Draw, Calligra Flow, Calligra Karbon, Dia. Платні: Adobe Illustrator, Corel Draw	Безкоштовні: drawio.com, vectr.com, boxy-svg.com, canva.com, figma.com.
3	Графічний редактор растрової графіки	Безкоштовні: The GIMP, Krita. Платні: Adobe Photoshop, Adobe Lighroom, Corel Photo-Paint.	Безкоштовні: pixlr.com, fotor.com, canva.com, shutterstock.com/en/create/editor
4	Відеоредактор	Безкоштовні: Kdenlive, Shotcut, Avid Media Composer First, Openshot, Videopad, VSDC. Платні: DaVinci Resolve, Adobe Premiere Pro	Безкоштовні: online-video-cutter.com, clipchamp.com, veed.io, canva.com, kapwing.com
5	Редактор тривимірної графіки	Безкоштовні: Blender, Anim8or, SketchUp Платні: Autodesk 3dsMax, Maya	Безкоштовні: tinkercad.com
6	Системи автоматизованого проектування	Безкоштовні: FreeCAD, OpenSCAD, AutoCAD (ліцензія для викладачів та студентів); Autodesk Fussion (ліцензія для викладачів та студентів).	-

		Платні: Solidworks 3d CAD	
--	--	------------------------------	--

Як видно з таблиці, майже все програмне забезпечення, необхідне для викладання та вивчення дисципліни «Інженерна та комп'ютерна графіка», є безкоштовним і таким, що вільно розповсюджується.

Потрібно зазначити, що досить зручним хмарним сервісом, який доцільно використовувати, є Google Workspace, який дозволяє організувати спільну роботу викладача зі студентами через хмарне середовище. Розглянемо основні сервіси Google Workspace, які використовуються при вивченні дисципліни «Інженерна та комп'ютерна графіка», у т.ч., при виконанні групового професійно орієнтованого графічного проекту.

– Google Classroom – основний сервіс для організації взаємодії між викладачем та здобувачами освіти. В межах віртуального класу відбувається обмін електронними документами (завдання від викладача, довідкові матеріали, результати роботи студентів тощо) та письмове спілкування між учасниками роботи над проектами;

– Google Drive – використовується як центральне сховище для зберігання файлів (ескізів, проєктів, моделей та супутньої інформації);

– Google Docs, Google Sheets та Google Slides – ця низка сервісів дозволяє організувати спільну роботу над текстовими документами, проводити обчислення в електронних таблицях та оформляти підсумкові презентаційні матеріали.

– Google Meet – використовується для проведення онлайн спілкування в реальному часі в форматі відео-конференцій, що сприяє підвищенню ефективності пошуку розв'язку навчальних задач.

8.4. Досвід реалізації діяльнісного підходу при викладанні дисципліни «Інженерна та комп'ютерна графіка» (на прикладі підготовки фахівців з інформаційних технологій та комп'ютерних наук)

Освітня компонента «Інженерна та комп'ютерна графіка» відіграє провідну роль у формуванні графічної компетентності майбутніх фахівців та входить до блоку обов'язкових дисциплін для всіх інженерно-технічних спеціальностей.

В результаті вивчення освітньої компоненти «Інженерна та комп'ютерна графіка» у здобувачів освіти відбувається формування графічних знань і вмінь, розвивається уява та просторове мислення, інтелект, загальна технічна ерудиція, творче мислення та здатність до технічної творчості.

Такий позитивний вплив зумовлений, перш за все, тим, що графічними образами мозок оперує більш ефективно, ніж сучасний комп'ютер. Внаслідок того, що загальна швидкість розпізнавання зорових образів людиною набагато вища, ніж сприйняття описової (вербальної) інформації, відтворення графічних образів у свідомості через співставлення геометричних форм, масштабів, кольорів, текстур поверхонь тощо створює передумови для більш швидкого формування навичок просторового мислення та збільшення загальної ефективності засвоєння нової інформації [15, с. 2].

Як відомо, людське пізнання використовує два основних механізми мислення, за кожним з яких закріплена відповідна півкуля мозку. Ліва півкуля краще сприймає вербальну інформацію і відповідає за аналітичне, класифікаційне, абстрактне, алгоритмічне мислення. Права півкуля мозку маніпулює цілісними конструкціями, працює з чуттєвими образами і уявленнями про них та є основою наочно-образного, творчого мислення.

Таким чином, робота з образами в процесі вивчення інженерної та комп'ютерної графіки позитивно впливає на праву півкулю головного мозку, що сприяє розвитку уяви, просторового і творчого мислення – важливих компонентів графічної компетентності.

Розглянемо досвід реалізації діяльнісного підходу при викладанні дисципліни «Інженерна та комп'ютерна графіка» майбутнім бакалаврам з інформаційних технологій та комп'ютерних наук (спеціальності 015 «Професійна освіта», спеціалізації «Цифрові технології» та 122 «Комп'ютерні науки»), яка вивчається на другому курсі та має запланований загальний обсяг 120 год. (4 кредити ECTS – Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи) для спеціальності 015 та 150 год. (5 кредитів ECTS) для спеціальності 122. Проте потрібно зазначити, що обсяг даної дисципліни між цими спеціальностями відрізняється лише кількістю годин, відведених на самостійну роботу.

Передумовами вивчення даної дисципліни є успішне засвоєння матеріалу освітніх компонент «Алгебра та геометрія», «Історія розвитку комп'ютерних наук», «Інформаційні технології». В подальшому, знання, отримані в процесі вивчення «Інженерної та комп'ютерної графіки» використовуються студентами при опануванні дисципліни «Web-технології та web-дизайн», а також при виконанні курсових робіт та кваліфікаційної роботи.

Предметом вивчення освітньої компоненти «Інженерна та комп'ютерна графіка» є теоретичні та практичні методи побудови зображень, виконання графічних робіт на комп'ютері, графічне оформлення технічної документації.

Метою вивчення даної освітньої компоненти є формування у здобувачів вищої освіти системи спеціальних графічних знань у сфері інженерної та комп'ютерної графіки, набуття ними практичних навичок використання сучасних графічних програм растрової, векторної, тривимірної графіки, а також систем автоматизованого проектування і розрахунку.

Дисципліна «Інженерна та комп'ютерна графіка» складається з двох модулів: «Основи комп'ютерної графіки» та «Основи інженерної графіки».

Хоча у назві дисципліни спочатку вказана інженерна графіка, а потім зазначена комп'ютерна, проте педагогічний досвід свідчить, що, виходячи з сьогоденних реалій, опанування навчального матеріалу даного курсу краще розпочинати з основ комп'ютерної графіки. Обґрунтуємо дане твердження.

Ще декілька десятиліть тому доступність комп'ютерів була значно меншою, програмне забезпечення не було настільки універсальним і зручним у користуванні, периферійні пристрої, які сьогодні значно спрощують роботу з графікою, взагалі ще не були винайдені.

Традиційним способом створення креслеників в ті часи було креслення олівцем чи пером з тушшю на папері, а традиційними інструментами – лінійка, транспорир, циркуль, кутник, набір лекал. Незважаючи на те, що побудову креслеників значно спрощувало використання спеціальних приладів – різноманітних пантографів, кульманів, лінійок з металевими роликками для виконання паралельних зсувів тощо, трудомісткість виконання графічних робіт була суттєвою і будь-які операції по зміні та корегуванню креслеників потребували значних зусиль та витрат часу.

Відповідно до таких умов програма навчання правилам створення креслеників була орієнтована на вироблення навичок роботи з цими простими інструментами та вивчення способів створення зображень з їх допомогою.

В наш час основним інструментом для створення будь-яких графічних зображень виступають персональний комп'ютер, мобільні пристрої та різноманітні програми загального та спеціального призначення (графічні редактори). Тому сьогодні вивчення освітньої компоненти «Інженерна та комп'ютерна графіка» варто розпочинати саме з опанування графічних редакторів, як основних робочих інструментів.

Основними завданнями вивчення освітньої компоненти «Інженерна та комп'ютерна графіка» є:

- набуття навичок роботи з сучасними пакетами прикладних програм створення та редагування векторної, растрової та тривимірної графіки;
- ознайомлення з принципами опису та кодування кольорів на прикладі поширених колірних моделей;

- знання основних принципів створення врівноважених та гармонійних за кольором і формами композицій;
- набуття навичок кольороподілу та підготовки зображень до відтворення за допомогою сучасних технологій візуалізації;
- ознайомлення з сучасними апаратними засобами введення-виведення графічної інформації;
- ознайомлення з найбільш популярними форматами комп'ютерних файлів для збереження та передачі графічної інформації (растрової, векторної, тривимірної та мультимедійних проєктів);
- ознайомлення з теоретичними основами нарисної геометрії, необхідними для побудови креслень;
- розвиток навичок читання та виконання креслень згідно зі стандартами ЄСКД;
- набуття практичного досвіду проєктування та вирішення професійно орієнтованих графічних інженерних задач;
- ознайомлення зі способами технічного документування та розробки комплексів проєктно-конструкторської документації;
- набуття навичок створення і редагування графічних тривимірних моделей та їх адаптації до друку на 3D-принтері.

Тематичний зміст модулю «Основи комп'ютерної графіки» представлено в таблиці 3.

Таблиця 3

Тематичний зміст модулю «Основи комп'ютерної графіки»

№	Назва теми	Стислий зміст теми
1	Основи створення та обробки растрових зображень	Основні поняття растрової графіки: растр, піксель, роздільна здатність растру. Переваги та недоліки растрової графіки. Сучасні редактори растрової графіки. Основні інструменти роботи з растровою графікою.
2	Колірні моделі	Особливості людського зору: колірне охоплення. Моделі опису кольорів: RGB, CMY та CMYK. Бітова глибина кольору. Особливості використання кольірних моделей Lab, HSV та HLS. Принципи опису та кодування чорно-білих та напівтонових зображень. Особливості друку кольорових зображень: інтерполяція кольорів, кольороподіл, плашечні кольори. Основи гармонійного поєднання кольорів: градієнти, колірне коло, тріади та інші схеми підбору кольорів.
3	Основи створення та обробки векторних зображень	Базові поняття векторної графіки: крива Безьє, контур, вузол, сегмент, об'єкти-примітиви. Переваги та недоліки векторної графіки. Найбільш поширені редактори векторної графіки. Основні інструменти роботи з векторною графікою.
4	Засоби введення графічної інформації	Принцип дії та будова цифрового фотоапарату та відеокамери, растрового сканеру планшетного типу, лідару, сканеру тривимірних об'єктів. Особливості застосування нетрадиційних пристроїв введення графічної інформації.
5	Засоби виведення графічної інформації	Принцип дії та будова друкувальних пристроїв: матричні, струменеві, лазерні принтери, принтери на твердих барвниках, графопобудовники, 3D-принтери. Поняття роздільної здатності друкувальних пристроїв. Принцип дії та будова дисплеїв із довільним скануванням променя (векторних дисплеїв) та растрових рідкокристалічних дисплеїв.
6	Формати файлів для збереження графічної	Стиснення графічної інформації з втратою якості та без втрати якості зображення. Популярні формати файлів для збереження растрових зображень та їх порівняння. Формати файлів для

інформації	збереження векторних зображень та особливості їх використання. Ефективні кодеки та формати файлів (контейнери) для збереження відеоінформації. Параметри налаштування відео- та аудіопотоку для різних алгоритмів стиснення.
------------	--

Як зазначалось вище, на лабораторних роботах з інженерної та комп'ютерної графіки здобувачам освіти пропонуються завдання двох рівнів складності, які оцінюються різною кількістю балів. Такий підхід дозволяє зробити процес навчання особистісно орієнтованим та підвищує мотивацію здобувачів до опанування дисципліни.

Наприклад, під час вивчення модуля «Основи комп'ютерної графіки», у завданнях першого рівня складності здобувачу освіти пропонується вирішити графічне завдання згідно із запропонованою послідовністю дій. При цьому студенти засвоює базові операції створення та редагування графічних зображень. В цей час у студентів формуються навички роботи з конкретними графічними програмними інструментами та формується уявлення про кінцевий результат дії цих інструментів на зображення.

Виконання завдань другого рівня складності передбачають самостійний пошук і вибір студентом кольорової гами, розміру і типу шрифту, елементів оздоблення композиції тощо. Під час виконання такого типу завдань студенту не надається чіткого алгоритму дій, що автоматично призводить до активації просторової уяви, формування художнього смаку, більш активного використання фантазії, творчого пошуку.

Особливістю комп'ютерної графіки як навчального модулю, є те, що вона складається з двох взаємопов'язаних компонентів: оволодіння інструментами і методами створення різних видів графічних зображень та використання творчого підходу для виконання навчальних проєктів, які можуть бути застосовані в інших галузях знань. Саме тому в лабораторні роботи важливо включати нетривіальні завдання з подальшим обговоренням отриманих результатів.

Наприклад, при вивченні основних інструментів роботи з растровими зображеннями, здобувачам освіти пропонується створити плакат з соціальною рекламою, використовуючи редактор растрової графіки. При цьому студенти поглиблюють свої знання щодо психології сприйняття графічних образів та побудови композиції; отримують практичні навички щодо впорядкування об'єктів композиції, створення акцентів на головному, застосування базових інструментів редакторів растрової графіки для створення багат шарового зображення; отримують навички кольороподілу та загальної підготовки пояснюючого плакату до друку. Виконання такого завдання здійснює позитивний вплив на практичний, мотиваційний та особистісний компоненти графічної компетентності, оскільки стимулює здобувачів освіти до творчого пошуку, сприяє розвитку образного мислення, емпатійних здібностей, самостійності та формуванню активної життєвої позиції.

При виконанні підсумкового творчого завдання за умовою завдання заборонено вказувати на рисунку назви тих понять, які необхідно відтворити в композиції. У процесі виконання завдання здобувачі освіти демонструють навички роботи з різними графічними редакторами, отримані під час вивчення дисципліни.

Особливо цікавим та важливим є обговорення результатів, під час яких кожен автор представляє свої роботи студентській аудиторії, що має суттєвий виховний вплив, тому що дозволяє проаналізувати певні стереотипи мислення молоді щодо життєвих цінностей та сприйняття навколишнього світу.

Виконання подібних творчих графічних завдань дає змогу показати напрацьовані навички роботи з різними графічними редакторами, отримані під час вивчення курсу, розвиває самостійність, ініціативність, творчу уяву, нестандартне мислення, естетичний смак, вміння відстоювати свою думку і вести аргументовану дискусію.

Тематичний зміст модулю «Основи інженерної графіки» представлено в табл. 2.

Тематичний зміст модулю «Основи інженерної графіки»

№	Назва теми	Стислий зміст теми
1	Введення в нарисну геометрію та інженерну графіку	Центральні та паралельні проекції, їх основні властивості. Метод Монжа. Способи завдання площини на кресленнику. Сліди площини. Положення площини у просторі відносно площин проекцій. Пряма та точка в площині. Взаємне розташування площин. Способи перетворення проекцій. Класифікація поверхонь. Поверхні та їх визначники. Багатогранники та тіла обертання.
2	Основні правила виконання ескізів та креслень	АксонOMETричні проекції. Сутність аксонOMETричного проєціювання. Види та осі. АксонOMETрія точки, багатокутника, кола. Штриховка в розрізах, умовності та нанесення розмірів на аксонOMETричних проєкціях. Схеми. Види та типи схем. Загальні правила та алгоритми їх оформлення.
3	Креслення виробу	САПР та її можливості. Ознайомлення з інтерфейсом та командами креслення Побудова зображення деталі. Креслення об'єктів з урахуванням прив'язок. Розміри та виносні елементи. Умовності та спрощення. Вибір зображення та планування кресленника. Складальний кресленик.

Проведення лабораторних занять з модулю «Основи інженерної графіки» передбачає використання діяльнісного підходу, що, зокрема, виражається у розв'язанні здобувачами освіти професійно орієнтованих графічних задач.

Професійно орієнтована графічна задача являє собою навчальну задачу, під час розв'язання якої здобувачі освіти цілеспрямовано вирішують навчальну проблему пошуку способів оптимальної передачі геометричної, технічної та технологічної інформації про різноманітні матеріальні об'єкти (деталі, конструкції, споруди тощо) або інформаційні сутності (алгоритми, кінематичні, електричні та структурні схеми тощо).

Професійно орієнтована графічна задача містить не лише графічну складову, але й несе технічну інформацію про зображений об'єкт, яка в подальшому надає змогу відтворити його на виробництві. Таким чином, вирішення подібних задач сприяє не лише формуванню графічних вмінь, а й розвитку загальної технічної ерудиції.

Розглянемо приклад професійно орієнтованого графічного завдання (групового проєкту) при вивченні модуля «Інженерна графіка».

Мета: спроектувати та адаптувати до друку тривимірну модель збірного кінематичного механізму, що складається з декількох деталей.

Завдання:

1. Обрати варіант конструкції збірного кінематичного механізму із запропонованих викладачем, чи підібрати його самостійно. Прикладами можуть слугувати такі механізми: планетарний, телескопічний, храпово-важельний, грейферний, просторовий шарнірний (карданний), паралелограмний, кривошипно-шатуний, мальтійський, циклоїдний редуктор, пантограф тощо (рис. 2).

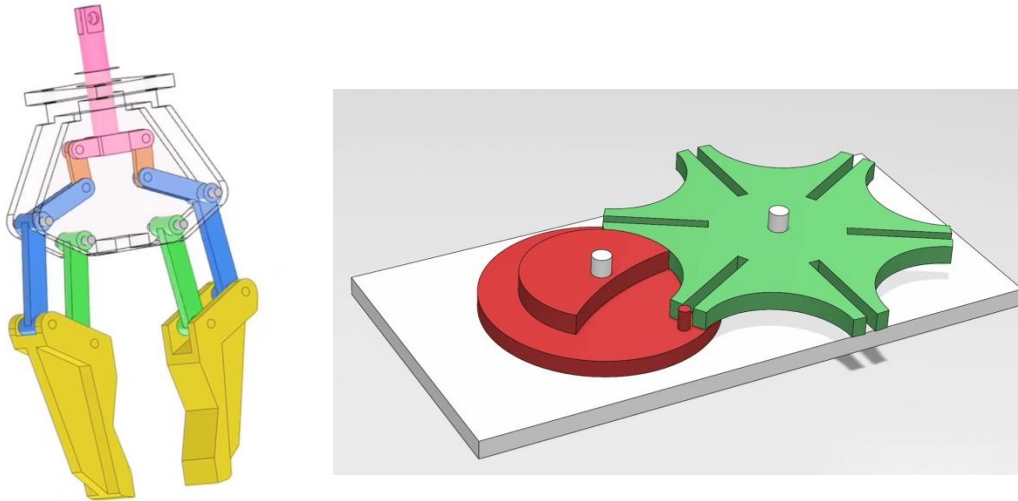


Рис. 2. Приклади збірних кінематичних механізмів

2. Для обраного механізму підготувати конструкторську документацію у вигляді кресленника кожної деталі та складального кресленника.

3. Створити тривимірну модель кожної деталі.

4. Адаптувати моделі тривимірних деталей для друку на конкретному принтері за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення, яке враховує особливості конкретної технології друку конкретним матеріалом на наявному обладнанні.

5. При необхідності провести чистову обробку деталей, змастити рухомі з'єднання та зібрати кінематичний механізм.

При виконанні групового проєкту по створенню збірного кінематичного механізму кожен студент готує кресленник та модель певної частини механізму. Результати моделювання можуть бути використані в якості наочного приладдя при вивченні розділу «Механіка» загального курсу фізики. Таким чином, можна зазначити, що під час виконання спільно проєкту здобувачі освіти проходять шлях від конструкторського задуму через графічне моделювання до виготовлення реального об'єкта. Тобто в процесі вирішення професійно орієнтованого графічного завдання формується графічна компетентність майбутніх фахівців через втілення основних принципів діяльнісного підходу.

Висновки

Таким чином, викладання дисципліни «Інженерна та комп'ютерна графіка» з використанням діяльнісного підходу дозволяє здійснювати цілеспрямований педагогічний вплив на розвиток основних компонентів графічної компетентності (мотиваційний, когнітивний, практичний та особистісний), що сприяє формуванню графічної компетентності здобувачів освіти, необхідної для успішної професійної діяльності фахівців будь-якої інженерно-технічної спеціальності. Розвиток таких важливих якостей, як просторова уява, естетичний смак, творче мислення дає додаткові можливості для досягнення успіху в умовах жорсткої конкуренції.

Перспективами подальших досліджень є розробка та експериментальна перевірка моделі формування графічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій та комп'ютерних наук.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ЛІТЕРАТУРИ

1. Про освіту: Закон України. Редакція від 24.03.2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Друшляк М.Г. Словник «візуальної» освіти: графічна компетентність і візуальна компетентність. Фізико-математична освіта. 2019. Вип. 3(21). С. 59–65. DOI 10.31110/2413-1571-2019-021-3-009
3. Чемерис Г. Ю. Формування графічної компетентності майбутніх бакалаврів з комп'ютерних наук. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Мелітополь, 2020 р. 320 с.
4. Доценко С. О. Формування просторової уяви в учнів початкової школи на уроках математики. Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». Харків, 2015. Вип. 51. С.38–49.
5. Термінологічний словник з етики та естетики. URL: <http://www.tsatu.edu.ua/shn/wp-content/uploads/sites/59/terminolohichnyj-slovnuk-etyka-ta-estetyka.pdf>
6. Муха О. Я. Естетичний смак в динаміці розвитку: структурно-факторний аналіз. *Вісник Дніпропетровського університету*, 2012. №9/2. С. 46–52.
7. Нишак І. Д. Інженерно-графічна культура вчителя технологій як професійний феномен. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім.Т.Г.Шевченка*. 2015. С.186–188.
8. Друшляк М.Г. Словник візуальної освіти: графічна культура, візуальна культура. Фізико-математична освіта. 2019. Вип. 4(22). С. 36–44. DOI 10.31110/2413-1571-2019-022-4-006
9. Стрюк А. М., Рассовицька М. В. Система хмаро орієнтованих засобів навчання як елемент інформаційного освітньо-наукового середовища ВНЗ. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1087/829>
10. Литвинова С. Г. Хмаро орієнтоване навчальне середовище загальноосвітнього навчального закладу URL: <file:///C:/Users/NOTE/Downloads/vol5-7-12.pdf>
11. Шишкіна М. П., Попель М. В. Хмаро орієнтоване освітнє середовище навчального закладу: сучасний стан і перспективи розвитку досліджень. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/903/676>
12. Коротун О. В. Основні компоненти методики використання ХОСДН CANVAS при організації змішаного навчання баз даних майбутніх вчителів інформатики. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/25365/1/%D0%9A%D0%BE%D1%80%D0%BE%D1%82%D1%83%D0%BD%20%D0%9E.%20%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf>
13. Springer S. P., Deutsch G. N. Left Brain, Right Brain: Perspectives from Cognitive Neuroscience:[monograph]. Y.: Freeman. 326 p.
14. Горобець С. М. Методичні підходи щодо навчання комп'ютерній графіці студентів ВНЗ засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 2018. Вип. 1(92). С. 75–79.
15. Дорошенко Ю. О. Завадський І. О. Програма курсу за вибором «Основи комп'ютерної графіки» для основної школи. URL: <http://fz-09.at.ua/grafika.doc>

РОЗДІЛ 9. ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ЗАСІБ МОТИВАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

9.1. Гейміфікація освітнього процесу як педагогічна проблема

Розвиток новітніх технологій спонукає вчених до пошуку ефективних засобів освітньої діяльності або переосмислення та модернізації наявних. Одним із таких засобів можна назвати гейміфікацію, що все частіше згадується у науково-педагогічних колах, в основу якої покладено використання у процесі навчання ігрової діяльності, зокрема комп'ютерних ігор. Упровадження ігрових технологій в освітній процес допомагає ще на початкових етапах навчання сформувати в учнів інтерес до знань, розвивати в них креативність та ініціативність, підвищувати пізнавальну активність.

Оскільки поняття "гейміфікація" достатньо нове, передусім проаналізуємо його значення. Учені трактують поняття "гейміфікація" по-різному, що супроводжується обговореннями та дискусіями. Зауважимо, що термін відомий ще з дев'яностих років ХХ століття (час, коли ігрова індустрія набула поширення). Однак вперше до наукового обігу його було введено у 2002 р. британським розробником відеоігор Ніком Пелінгом (Nick Pelling), який застосував його у власних розробках [9], створюючи користувацький інтерфейс. Проте масове його застосування у різних сферах діяльності започатковано з 2010 року.

Загалом, термін "гейміфікація" походить від слів "gamification", "game" (гра), а термін "ед'ютейнмент" – від англійського слова "education" (освіта) і "entertainment" [17, с. 67], тобто за основу взято слово "game" (з англ. – гра). При цьому слід зазначити, що не зважаючи на схожість цих понять, вони є різними. Більшість ігор має розважальну мету, тоді як ключовою метою гейміфікації все ж таки є досягнення певної користі, засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок. Тобто, гейміфікація (ігрофікація, геймізація, від англ. gamification) – це використання ігрових практик та механізмів у неігровому контексті для "залучення користувачів до вирішення проблем" [8].

На сьогодні існує багато наукових розвідок дослідників, присвячених уточненню розуміння феномена гейміфікації. Попри те, що це поняття є порівняно новим, у науковій літературі можна знайти багато його визначень. Проте в ході аналізу цих досліджень стає зрозумілим, що в науковій спільноті поки немає єдиного усталеного трактування цього терміну.

Зважаючи на те, що проблемою використання ігор в освітньому процесі, зокрема комп'ютерних, вже певний час займаються світові вчені, звернемося до їхнього досвіду. Так, Кевін Вербах (K. Werbach) – викладач університету Пенсильванії, США – тлумачить гейміфікацію як спосіб залучення аудиторії до вирішення освітніх завдань шляхом "використання ігрового мислення і динаміки ігор"; "перетворення чогось на гру"[15]. В одній із своїх робіт 2012 року він трактує гейміфікацію як використання ігрових елементів та ігрових методик у неігровому контексті. Карл Капп (K. Capp) [53], дає більш розгорнуте розуміння поняття гейміфікації як використання принципів ігрової методики, естетики і мислення з метою залучення суб'єктів освіти (учнів, студентів тощо) до навчального процесу, підвищення їхньої мотивації до навчання та кращого засвоєння матеріалу. При цьому він зазначає, що особливу ефективність гейміфікація демонструє при вивченні точних наук [6; 13].

Тобто, поняття гейміфікація поєднує в собі як використання комп'ютерних ігор, так і окремих елементів ігор у неігрових практиках. Так, Кеті Сален і Ерік Циммерман зазначають, що гейміфікація одразу орієнтує учасників на цілі реальної діяльності, а не на гру як таку, чим відрізняється від інших ігрових форматів. Елементи гри застосовуються у реальних ситуаціях для мотивації певних форм поведінки у певних умовах [35].

Нік Пеллінг (N. Pelling) ще у 2011 р. визначав гейміфікацію як процес зміни підходів до навчання, щоб зробити звичайні, буденні завдання більш веселими та схожими на гру [9]. Дослідники Г. Ціхерман та К. Каннінгем [61] (G. Zicherman, C. Cunningham) розширили це розуміння, акцентуючи увагу на використанні ігрових елементів у неігровому середовищі для покращення засвоєння інформації користувачами [19]. Розвиваючи ці ідеї, Тае Мацумото (Tae Matsumoto) [55], визначив способи підвищення інтересу студентів до навчання, запропонував застосування новітніх методів змішаного навчання, зокрема методики "перевернутого класу", шляхом їх гейміфікації. На думку вчених, це робить навчання приємним і цікавим. Гейміфікацію визначають також як спосіб залучення користувачів для вирішення освітніх проблем [52, с. 12-13] засобами ігрових практик та механізмів у неігровому контексті [6; 7]. Так, у роботах І. Атталі гейміфікація тлумачиться як *інструмент* підвищення залученості користувачів [44; 53]. У працях Л. Вареніної вивчається позитивний досвід застосування гейміфікації в освітньому середовищі на прикладі технічних дисциплін. У дослідженнях Ю. Олійника здійснено огляд різних підходів до розкриття сутності феномена "гейміфікація" [24]. О. Орлова зазначає, що впровадження комп'ютерних ігор у навчальний процес не лише збагачує мотивацію, а й "сприяє підвищенню інтересу до завдання, збільшує ймовірність досягнення поставленої мети з отриманням якісних результатів" [9]. Дослідники Х. Дічев (С. Dichev) і Д. Дічева (D. Dicheva) тлумачать гейміфікацію як "розвивальний підхід для підвищення мотивації та залучення учнів до навчання шляхом застосування елементів ігрового дизайну в освітньому середовищі" [57].

У своїх дослідженнях К. Сален та Е. Циммерман зазначають, що гейміфікація – це певна система, де гравці задіяні у вирішенні штучного конфлікту, що визначається правилами та має своє вираження у кількісному результаті. Гейміфікація орієнтована, передусім, на формування в учасників конкретної цілі навчання, а не на саму гру. Також гейміфікацію можна розуміти як використання ігрових механізмів, що зустрічаються в сучасних ігрових проєктах (особливо в багатокористувацьких іграх). Тобто різниця між гейміфікацією та іншими ігровими формами полягає в тому, що її учасники зорієнтовані на ціль та прикінцевий результат своєї діяльності, а не на гру як таку, де ігрові елементи синтезуються з реальними ситуаціями для мотивації поведінки у конкретних ситуаціях [57].

На думку Гейба Зіхермана (G. Zichermann), гейміфікація передбачає використання технологій і, так званих, ігрових "механік" для залучення і мотивації людей за допомогою їх ключових внутрішніх стимулів. Науковець вважає, що споживачі мають винагороджуватись за будь-яку діяльність отриманням певного статусу, який набувається у процесі гри [61]. При цьому, на його думку, використовується унікальна властивість мозку – йому подобається отримувати винагороду за виконану роботу. Застосування ігрових форм та методів у програмних аспектах неігрових сфер життя дозволяє досягти значних результатів у залученні та мотивації користувачів. Тому, зазвичай, в іграх використовуються методи мотивації у вигляді *нагород* (бонуси під час уроку, додаткові бали, призи тощо), надання переваги при виконанні наступних завдань, чи навіть використання систем рольової гри для підкреслення сильних сторін учнів.

Досліджуючи сутність гейміфікації *в освітньому процесі*, Олена Ткаченко [35] слідом за іншими дослідниками зазначає, що в загальному значенні під гейміфікацією слід розуміти використання елементів гри та ігрових технік у неігровому контексті для залучення безпосередніх користувачів до вирішення проблем у різних галузях. Гейміфікацію освіти вона розглядає як використання ігор, ігрових технік та ігрових практик з освітньою метою. Тобто, на її думку, у гейміфікації освіти є два провідних напрями: *застосування ігрових технік* (ігрових моделей, ігрового матеріалу, ігрових правил, тобто *елементів гри*), коли учні засвоюють матеріал за допомогою лекцій або підручників; *освітні ігри*, які занурюють учнів у вигаданий ігровий світ, де навчальний матеріал сприймається на основі гри [35].

Дослідниця робить висновок, що варто розрізняти поняття гейміфікації у широкому й вузькому значеннях: 1) у *широкому значенні* це – використання як ігор, так і ігрових технік та ігрових практик з освітньою метою; 2) у *вузькому значенні* передбачається використання виключно ігрових технік і механік, тобто елементів гри [35, с. 307]. О. Ткаченко зазначає, що у вузькому значенні гейміфікація освіти може позитивно вплинути на успішність, однак при цьому вона не буде викликати зацікавленості. Педагогічна ж гра одночасно і викликає зацікавленість, і занурює учня у дидактичний матеріал за допомогою ігрової моделі, ігрового кодексу, правил і приписів, а також ігрового матеріалу у вигляді жетонів, ігрових дошок, ролей, сюжету тощо.

На думку Олени Коваленко, найбільш поширеним і загально прийнятим визначенням гейміфікації у навчанні можна вважати її тлумачення як організації гейміфікованих освітніх процесів за допомогою ігрового мислення, механіки, кейсів, спеціальних мотиваційних механізмів з метою отримання якісних програмних результатів навчання [16; 46].

Таким чином, гейміфікована освіта представляє собою таку організацію освітнього процесу, сутнісною складовою якого, змістом та формальною оболонкою слугує гра. За допомогою певної ігрової програми учень здобуває нові знання у процесі залучення у певну гру, яка відбувається за правилами, встановленими викладачем, з застосуванням окремої особливої системи заохочень.

Із вищезазначеного можна зробити висновок, що головною метою гейміфікованого навчання є засвоєння та застосування знань, а не просто проходження етапу чи отримання гарної оцінки [22]. При цьому гейміфікація в освіті реалізує такі *функції*: формування визначених освітніми цілями компетентностей шляхом включення здобувачів до ігрового процесу; здійснення моніторингу наявних у здобувачів компетентностей, а також тих, що лише розвиваються; розв'язання комбінованих завдань, спрямованих на формування та оцінку компетентностей.

Застосування ігрових технологій у закладах загальної середньої освіти має відповідати віковим потребам школярів, адже за своєю природою гейміфікація – одна з форм життєдіяльності дитини, спосіб "розбавити" серйозну роботу і перетворити її на захопливу діяльність. О. Макаревич, підкреслюючи значущість використання ігрових технологій в освіті, зазначає, що освітня діяльність є складною і рутинною роботою, вимагає зусиль та часто викликає втому і нудьгу, а включення ігрових механік може значно вплинути на ефективність результатів [19, с.276]. Звикаючи до повторюваної діяльності, яка з часом стає автоматичною, рутинною, людина перестає думати про якість результату і свій внесок у нього, що знижує її мотивацію і розсіює увагу. Гейміфікація у навчанні будується на теорії потокового стану задля збереження максимальної зацікавленості учнів матеріалом. Теорія потоку продукує ідею мотивації, яка ґрунтується на необхідності формування у людини психологічного стану потоку, завдяки якому вона виявляється повністю включеною у той вид діяльності, якою вона займається (відчуття сфокусованості, концентрації та успіху під час діяльності) [16].

На противагу рутині стан потоку відрізняється високою зосередженістю на справі: людина не помічає плину часу і досягає максимальної концентрації та ефективності. Дослідники відзначають значну залежність між складовими гейміфікованого процесу та станом потоку [50; 9]: однакові умови (чітке усвідомлення цілей, баланс умінь та викликів, контроль і зворотний зв'язок); можливі результати (злиття дії й усвідомлення, концентрація, втрата відчуття часу і втрата самоусвідомлення) тощо. Михай Чиксентмихайи (Mihaly Csikszentmihalyi) [23] характеризує цей процес як стан "повного залучення до діяльності заради неї самої. Его відпадає, час летить. Кожна дія, рух, думка впливає з попередньої, ніби граєш джаз. Вся твоя істота залучена, і ти застосовуєш свої вміння на межі". При цьому, на думку вченого, дидактична гра повинна мати чіткий та вивірений баланс між складністю та навичками учня.

Оксана Карабін, досліджуючи гейміфікацію як засіб розвитку учнів, тлумачить її як спосіб залучення школярів до вирішення освітніх завдань шляхом упровадження ігрових технік та ігрових практик, як процес використання динаміки ігор та ігрового мислення у перетворенні освітнього процесу на гру [13]. Вона зазначає, що найбільший ефект від гейміфікації помічається як раз при використанні цього засобу на "нудних" чи складних для школярів предметах.

Світлана Толочко, на основі здійсненого нею контент-аналізу поняття "гейміфікація", також ототожнює її з ігровими механізмами та практиками, які застосовуються у неігровому контексті із залученням здобувачів освіти до вирішення проблем. На її переконання, гейміфікація характеризується сумісними діями для досягнення поставлених цілей, віртуальністю та зворотнім відліком (виконанням завдань за обмежений час); інтерактивною системою, спрямованою на мотивацію та залучення здобувачів освіти до процесу створення нового освітнього продукту за рахунок використання ігрових елементів та механіки [36].

Визначаючи гейміфікацію як сучасний освітній тренд, Олена Саган [30] звертає увагу на те, що відома експертна компанія Gartner розуміє гейміфікацію як "використання ігрової механіки та дизайну досвіду для цифрового залучення та мотивації людей для досягнення своїх цілей" [49]. Дослідниця переконана, що справжньою новизною гейміфікації є цифровізація мотивації учасників ігрової діяльності. Сучасні діти із раннього дитинства живуть у цифровізованому світі й виконують значну кількість дій (як побутових, так і навчальних) за допомогою різноманітних гаджетів. Тому за умови запровадження у процес навчання цифрового контенту з'являється можливість відчуття участі здобувача освіти у комп'ютерній грі. За допомогою цифрового додатку або пристрою (телефону, планшету тощо) здобувач отримує стійку мотивацію до навчання. Окрім того, цей підхід дозволяє залучити до навчальної діяльності широку аудиторію за мінімальних матеріальних витрат. Саме у цьому, на думку О. Саган, полягає справжня новизна технологій гейміфікації.

Таким чином, здійснений нами аналіз різних підходів до розуміння поняття "гейміфікація освітнього процесу" дозволяє сформулювати його як *використання ігрових технік, ігрових механік та ігрових елементів у неігрових ситуаціях для покращення опанування здобувачами освіти навчального матеріалу шляхом застосування ігрового контексту із залученням сучасних цифрових технологій*.

До основних елементів гейміфікації вчені, передусім, відносять ті, що безпосередньо впливають на розвиток особистості дитини та підтримують її інтерес до навчання. Так, професор К. Вербах в авторському курсі "Gamification" на платформі Coursera проілюстрував цю структуру у вигляді піраміди, в якій всі рівні взаємопов'язані, спираються на попередній рівень [6] та містить такі невід'ємні складові цієї системи:

- *ігрова динаміка* – певна побудова та алгоритм використання сценаріїв, щоб постійно підтримувати інтерес гравця на високому рівні та забезпечувати його емоції (зворотний зв'язок – інформація про успіхи гравця, його досягнення);

- *ігрова механіка* – інформування або правила, які мають визначати поведінку гравця: колекціонування, накопичення ресурсів, виклик (мета для досягнення); співробітництво (виконання роботи над помилками, взаємодопомога при вирішенні задач); можливе використання елементів сценарію (іноді – складного сюжету з нелінійним розвитком), які характерні для ігрового процесу (це можуть бути нагороди, бали, унікальні статуси, тощо); можливий вплив на сценарій залежно від їх рішень та виконаних завдань;

- *ігрова естетика* – елементи, які нагадують гру (адаптаційні інструкції, аватарки, значки (бейджі), шкала прогресу, рівні, дошка лідерів, квести, команди, подарунки) та дозволяють створити таке ігрове враження, аби гравець відчував себе учасником подій, що сприяє емоційній залученості;

- *соціальна взаємодія* – використання технік, що забезпечують взаємодію гравця та гри, або багатьох гравців між собою (наприклад, рольова спрямованість ігрового процесу) [15].

Узагальнені дані про складові гейміфікації представлено на рис. 1.2.

Категорія "досвід" відіграє важливе значення у побудові гейміфікованого освітнього процесу, оскільки, як зазначає А. Крістіан, коли є намір не лише здобути нові знання, а й засвоїти, осмислити та використовувати їх у житті, потрібно обов'язково відпрацьовувати пройдені знання на досвіді. Саме ігри дають беззаперечну можливість навчатися на своєму досвіді [45, с. 32-38]. Досвід, перетворений за допомогою ігор, долає соціальні та психологічні обмеження, що уможлиблює вивільнення людського потенціалу.

Гейміфікація в освіті передбачає використання ігрових елементів у різноманітних аспектах освіти, що дозволяє розглядати гру і як *форму* виховної діяльності, і як *спосіб* навчання і виховання, і як *метод* координації єдиного освітнього процесу. Елементи гри завжди мали місце в освітньому процесі, однак зростаюча популярність комп'ютерних ігор останнім часом призвела до їх активного залучення до процесу навчання. Гейміфікація освітнього середовища все глибше проникає у стандартні підходи до навчальної діяльності шляхом застосування цікавого ігрового дизайну, програм лояльності та інших механізмів гри, що підвищує ефективність залучення школярів до освітнього процесу.



Рис. 9.1. Складові гейміфікації

На думку Джейн МакГонігал (Jane McGonigal) [54], освітній процес може вважатися гейміфікованим, якщо він характеризується наступним: чітко визначеними *цілями*, що забезпечують мотивацію участі у грі; логічними та послідовними *правилами*, що визначають межі досягнення поставлених цілей; стабільною *системою зворотного зв'язку*, яка гарантує, що поставлені цілі досяжні, а гравці слідують правилам; *добровільною згодою на участь у грі і слідування правилам*.

Серед ключових моментів гейміфікації вчені виокремлюють такі: *розробку сюжету* (урок перетворюється на гру за умови наявності цікавої історії); *формулювання цілей* (учні мають розуміти ігрові цілі, до яких вони прагнуть); *розподіл ролей* (або клас ділиться на групи, або конкретна роль призначається кожному учню); *розробку правил гри та системи випробувань* (головне – цікавий контекст, щоб попереду завжди була наступна подія і не було перерв); *визначення механіки гри* (правила, причинно-наслідкові зв'язки, спосіб проходження етапів, динаміка); *розгалуження в сюжеті*; *застосування на заняттях гаджетів* (планшету або телефону).

Узагальнюючи сказане, можна визначити особливості гейміфікованого навчання, до яких належать:

1) *чіткість правил* – під час гри використовуються певні алгоритми, які є чіткими та незмінними, тоді як за традиційного навчання умови є динамічними і залежно від певних ситуацій можуть змінюватися;

2) *швидкий зворотний зв'язок* – здобувач освіти може одразу побачити результати власної діяльності, проаналізувати їх та прийняти рішення;

3) *сюжетність гри* – включення здобувачів до певної діяльності в межах спільної сюжетної лінії (мети) створює ефект залучення у ситуацію, яка пропонується для відтворення;

4) *високий рівень складності завдань*, які при цьому обов'язково повинні мати рішення, що сприяє створенню ситуації успіху, підвищує мотивацію здобувачів та пізнавальний інтерес до навчання;

5) *послідовність змін і ускладнення цілей та завдань* у міру набуття здобувачами нових навичок і компетенцій, що реалізується у зміні їхніх навчальних рівнів, отриманні балів;

б) *умовна нескінченність гри*, яка буде тривати доти, доки учень не пройде певний рівень без помилок.

Гейміфікація може бути реалізована на одному із трьох рівнів:

– використання у навчанні системи балів, бейджів (які констатують досягнення) і рейтинги здобувачів освіти (лідерборди);

– запровадження у навчальний процес сюжету і атмосфери гри (поступова подача навчальної інформації, ускладнення контенту від заняття до заняття, перехід до нової теми як значний стрибок вперед, взаємодія між користувачами, зворотний зв'язок, інтерактивні освітні відеоролики, в яких сюжет різниться залежно від дій учня);

– розробка повноцінної освітньої ігри [38].

Суттєвого значення у контексті проблеми набуває розмежування понять "гейміфікація в освіті" та "навчання на основі гри", між якими існує суттєва різниця. Передусім, основне завдання гейміфікації полягає у перетворенні навчального процесу *цілком* на гру, тоді як мета навчання на основі гри передбачає використання гри як складової навчального процесу. У навчанні, заснованому на грі, саме гра визначає навчальні цілі (об'єкти), а гейміфікація забезпечує набір завдань з ясними цілями і формами досягнень. Навчальну гру досить дорого і важко створювати, гейміфіковане навчання дешевше і легше реалізувати. Обидва методи можуть не призводити до програшу (гра без переможця), тоді як виграш чи програш є частиною гри як такої [48; 3].

Обидва підходи успішно можуть реалізовувати як виховні, так і навчальні завдання гри, а саме: апробацію ролей та ідентичностей у процесі гри, тестування певних моделей, передачу інформації; відпрацювання навичок у грі, аналогічне відпрацюванню їх у ході навчання; звернення до емоцій гравця, завдяки чому взаємодія стає часто більш ефективною, ніж простий обмін інформацією.

В основу гейміфікації покладено ідею використання ігрових підходів для того, щоб навчання та викладання були більш цікавими та різноманітними. При цьому гейміфікація передбачає лише *використання елементів гри*, основа ж освітнього процесу залишається незмінною.

Багато дослідників вбачають потенціал гейміфікації саме в розширенні можливостей традиційного навчання або розглядають її як "оновлення навчальної парадигми, де переважає соціальне інтерактивне навчання, а викладач виконує функцію модератора й консультанта. Застосування ігрових методик може стати умовою, за якої в молодій людині знову виникне бажання навчатися" [42, с. 73].

Тобто, гейміфікація не прагне до створення комплексної гри, а лише використовує певні її елементи, за рахунок чого нудні завдання стають цікавими, а все складне – простим.

Гейміфікація реалізується шляхом доповнення навчального контенту ігровими елементами. У результаті вибудовується неігрова навчальна діяльність з використанням ігрових принципів. На відміну від ігрового навчання, у ході якого гра є досвідом, гейміфікація інтегрує ігрові компоненти у традиційне навчання [21]. Таким чином, гейміфікація, використовуючи лише елементи гри, характеризується більшою гнучкістю ніж сама гра. У цьому й полягає основне завдання гейміфікації – ефективно застосувати елементи ігрової діяльності у реальному світі.

Гейміфікація, як і інші методи в освітньому процесі, має свої сильні та слабкі сторони. Найбільшим *позитивом* гейміфікації можна назвати ту обставину, що вона зосереджується на невідомому або незрозумілому для учня у певному предметі, потроху дає нові дані, знання фіксуються, а вже потім відбувається перехід до нової теми. Така послідовність забезпечує ефективність освітнього процесу. До провідних ознак гейміфікації можна віднести: розвиває стратегічне розуміння, творчі здібності, можливість мотивовано ризикувати, незалежність і сміливість при прийнятті рішень; сприяє активізації навичок комунікації, здатності працювати в команді, самоорганізації та самодисципліни, формуванню уміння цілеспрямовано шукати та працювати з інформацією; підвищує ступінь мотивації учня до оволодіння предметом, тому що він стає зацікавленим та азартним, точно розуміє корисність від витрат часу на опанування предмету, вчиться застосовувати здобуті знання практично [54].

До переваг гейміфікації слід віднести також розвиток координації рухів та швидкості реакції, набуття вміння швидко приймати рішення, емоційність, що загалом покращує психологічний стан учня, розширює можливості опрацювання великої кількості інформації, самоствердження та зростання самооцінки шляхом успішного виконання поставлених завдань.

Окрім того, до переваг гейміфікації можна віднести: можливості застосування дистанційної форми навчання (як індивідуально, так і колективно), використання різноманітних мультимедійних засобів та цифрових технологій, активізацію здібностей людини, розвиток її творчого мислення, самостійної організації, контролю та дисципліни; зменшення завантаженості учнів, зростання рівня самостійності у навчанні та розвитку, підвищення зацікавленості до навчання через нестандартне викладання матеріалу, підвищення рівня засвоєння матеріалу тощо.

На думку О. Карабін упровадження гейміфікації в освітній процес має й певні *недоліки*: недостатній рівень підготовки вчителів у галузі інформаційно-комунікаційних технологій, тоді як впровадження гейміфікації вимагає високого рівня комп'ютерної грамотності всіх суб'єктів освітнього процесу, відповідного технічного оснащення, витрат

часу на розробку та впровадження ігрових технологій, на підготовку завдань; невміння впроваджувати ігрові технології у навчальний процес, дефіцит комунікації, нерозуміння завдань та цілей процесу гейміфікації [13], можливі технічні несправності (відключення електроенергії, відсутність інтернету, поломка комп'ютера тощо), що ускладнює проведення уроку.

До недоліків гейміфікації можна віднести також можливість нанесення шкоди здоров'ю за умови довготривалості гри (необхідно робити невеликі перерви), залежність від рейтингової системи (за її наявності), порушення соціалізації.

Серед педагогів розповсюдженою є думка, що гейміфікацію не варто переоцінювати і використовувати повсюдно [47]. Важливо, щоб гра залишалася одним із доступних способів навчання, не замінюючи традиційні методи повністю. Гра не завжди може надовго затримувати увагу учня, який налаштований на засвоєння знань, та може швидко перетворитися на звичайну забавку. Гейміфікація – це, передусім, інструмент, призначений для покращення якості освіти, для полегшення оволодіння учнями системою знань у конкретній галузі, для стимулювання дітей до навчання, має привертати увагу, а не відволікати. Тому слід застосовувати його вибірково. Для досягнення результату в стандартних методиках навчання потрібно використовувати гейміфікацію у певній послідовності, поволі [9].

Отже, впровадження гейміфікації в освітній процес має свої переваги та недоліки, однак цей напрям набуває в освіті все більшої популярності завдяки більшій залученості та зацікавленості учнів під час навчання.

Таким чином, гейміфікація є перспективним та гнучким засобом підвищення якості освітнього процесу. Спеціально підготовлений для реалізації цього виду діяльності вчитель може сам обирати ігри та засоби їх використання залежно від власного досвіду, професійної компетентності та специфіки предмету. Окремою нагальною потребою слід визначити необхідність спеціальної підготовки майбутнього вчителя до реалізації гейміфікації.

9.2. Гейміфікація у роботі вчителя інформатики

На сучасному етапі розвитку цифрових технологій слід розрізнити використання ігрових елементів у традиційному навчанні та використання електронного ігрового контенту в епоху цифровізації. Якщо йдеться лише про застосування окремих елементів гри, то здобувач, який отримує нагороди за успішно засвоєний навчальний матеріал, як і раніше, отримує інформацію з книг, лекцій, інших джерел. Якщо навчання будується на основі цілісного ігрового контенту, то гра стає основним засобом навчання. Вважаємо, що використання гейміфікації в освітньому процесі як способу зацікавлення користувачів для вирішення освітніх завдань засобами ігрових практик та механізмів у традиційному процесі навчання [6], забезпечує взаємне доповнення обох зазначених напрямів. Тобто *гейміфікація навчання може поєднувати в собі як використання комп'ютерних ігор, так і окремих ігрових механік без прямого використання комп'ютерної техніки загалом.*

Одним із прийомів реалізації гейміфікації в освіті є застосування під час навчання комп'ютерних ігор – Digital Game Based Learning (DGBL). Під поняттям "*освітні комп'ютерні ігри*" дослідники розуміють *інтерактивні додатки, створені за допомогою цифрових технологій, спеціалізованого програмного забезпечення або онлайн-сервісів, які допомагають учням на уроках детальніше засвоїти матеріал або здійснити перевірку знань в ігровій формі, використовуючи комп'ютер* [39].

Запровадження ігрових компонентів в освітній процес підвищує пізнавальний інтерес учнів, розвиває навчальну мотивацію та ініціативу, формує вміння висловлювати власну думку. Комп'ютерна гра слугує універсальним засобом набуття досвіду, свого роду тренажером для формування вмінь та навичок, необхідних для людської життєдіяльності [39].

Комп'ютерні ігри як елемент освітнього процесу використовувалися і раніше. Наприклад, потужним інструментом стали платформи для авторів, до яких входять ігри з широкими можливостями для творчості та створення власних сценаріїв шляхом використання вбудованих редакторів контенту. За допомогою засобів ігор Starcraft, Warcraft або Minecraft учні та студенти мають можливість створити щось нове (модель, візуалізований текст або навіть власна гра). Також широкі можливості для покрокового створення сценаріїв в цих іграх можуть бути використані в навчанні програмуванню, логічному мисленню та математиці.

У наш час завдяки розвитку інформаційних технологій комп'ютерні ігри набули поширення на різних платформах. Цьому сприяв активний розвиток Інтернету, масове здешевлення електроніки, а також розвиток онлайн-магазинів цифрової дистрибуції. Проаналізуємо деякі платформи цифрової дистрибуції. Наприклад, всесвітньо відомий та найбільший за розмірами Steam, польський аналог GOG, Epic Games Store, платформа інді-ігор itch.io тощо. Розглянемо переваги використання Steam та itch.io для підбору придатних для навчального процесу ігор.

Платформа цифрової дистрибуції *Steam* виникла ще в 2004 році [59] та була створена для продажу ігор компанії Valve. У період активного розвитку Інтернету, магазин почав активно розвиватися та поповнюватися продуктами інших компаній. Починаючи з 2012 року, магазин почав активно співпрацювати з інді-розробниками (клас розробників, які не мають великих бюджетів на розробку ігор), що призвело до радикального збільшення пропозицій на майданчику. Лояльне ставлення до нових розробників та допомога в започаткуванні проєктів призвело до появи на платформі не лише розважальних, а й корисних ігор, багато з яких створювалися з навчальною метою.

Переваги користування: офіційно працює в Україні та послуговується національною валютою; регіональні ціни, завдяки чому у вартості багатьох ігор враховано платоспроможність населення та економічний стан країни; система відгуків, що дозволяє до купівлі отримати уявлення про якість продукції, її переваги та недоліки; контроль якості за продукцією, що зменшує ймовірність натрапити на комп'ютерні ігри низької якості; працююча система повернень (відома як Refund), коли гру, яка не підійшла для навчального процесу, можна повернути за умови використання не більше двох годин. Steam гарантує повне відшкодування вартості; у більшості випадків наявний зв'язок з розробниками та підтримкою Steam, яка допоможе вирішити проблеми з іграми.

Недоліки: для роботи Steam необхідне сучасне апаратне забезпечення персонального комп'ютера, сучасна операційна система та швидкісний доступ до мережі Інтернет; необхідність для навчального закладу тримати певну кількість акаунтів з купленими іграми та контролювати їх.

Отже, Steam є популярною та універсальною платформою, де знаходяться освітні ігри. Його використання у гейміфікації освітнього процесу є доцільним через зручний пошук ігор.

Сервіс *itch.io* з'явився набагато пізніше за Steam (в 2012 році) як головний антипод монополісту ринку, який став "притулком для інді-розробників" [51]. На сьогодні це найбільша платформа для незалежних розробників невеликих ігор, яка успішно використовується для презентації проєктів студентами та демонстрації експериментальних ігор та ідей.

До *переваг* використання можна віднести те, що більшість ігор на платформі: безкоштовні або коштують значно менше, ніж в інших магазинах; мають значно простіші системні вимоги для встановлення чи використання, не потребують реєстрації для завантаження програмних продуктів, які є безкоштовними (значна кількість ігор працюватимуть на застарілому апаратному забезпеченні, що робить їх рентабельними для шкіл, які ще не оновили комп'ютерну техніку); не потребують встановлення додаткового програмного забезпечення магазину, постійного Інтернет-підключення для роботи;

платформа адаптивна для завантаження учнівських та студентських проєктів та їх подальшого оцінювання.

До *недоліків* варто віднести: низький контроль якості за іграми, які пропонуються (деякі з них можуть взагалі не працювати); з багатьма розробниками відсутній зворотний зв'язок, а деякі проєкти є "покинутими" (від англ. *abandonware* – покинуте програмне забезпечення, яке не розвивається); англійський інтерфейс – майже всі ігри публікуються англійською мовою, що вимагає певних знань як з боку учнів, так і вчителя.

Screeps – гра в жанрі "пісочниця" (від англ. – *Sandbox*), яка пропонує гравцям будувати власну колонію, самостійно програмуючи кожний об'єкт на мові JavaScript або іншими мовами програмування [58]. Головною особливістю гри є те, що для того, щоб задати поведінку об'єктам, необхідно скористатися класичним створенням програмного коду, а не псевдокоду. Розвиток колонії гравця залежить від того, як багато він зможе запропонувати якісного та ефективного коду. Правильність написання скрипту перевіряється на сервері гри і у випадку помилки код не буде працювати, а об'єкт не отримувати бажані гравцем властивості. Важливим є той факт, що працюватиме навіть елементарний код, який учні можуть опанувати у межах програми середньої школи.

На даний момент головною мовою програмування гри є JavaScript, однак завдяки WebAssembly можна компілювати код з інших мов програмування [58], що робить цю гру затребуваною для вивчення Python, C++ тощо.

До характеристик, що уможливають придатність для використання цієї гри в освітньому процесі, можна віднести такі: вчить швидко приймати рішення та глибоко вивчати програмування задля досягнення поставленої мети; навчає тактичному мисленню та розподіленню ресурсів; розвиває навички «чистого програмування» та адаптивності до різних ситуацій (наприклад, швидко переписати поведінку об'єкта під захисні функції задля оборони колонії); формує вміння об'єднувати сили з іншими гравцями та розвивати спільні колонії, оскільки гра є мультиплеерною.

Гра активно розвивається та набуває нових функцій. Так, ігровий рушій є відкритим й кожен бажаючий може покращити його новими функціями.

While true: learn – сюжетно-орієнтована гра головоломка/симуляція про такі загадкові речі, як машинне навчання, нейронні мережі та штучний інтелект [60]. Через цікавий сюжет подаються складні теми нейромереж, їх функціонування, робота з базами даних тощо.

Гравець виконує роль програміста, який випадково з'ясував, що його кіт дуже добре розбирається у написанні програмного коду, а от розібратися з мовою людей йому не дуже вдається. Програміст має вивчити всі тонкощі машинного навчання та використати візуальне програмування для того, щоб створити систему розпізнавання та перекладу мови котів.

Характеристики, які роблять цю гру придатною для використання в освітньому процесі: дослідження візуального програмування, що полегшує його розуміння учнями; відсутність потреби мати реальний досвід програмування; гра побудована на реальних технологіях машинного навчання, що дозволить учням отримати уявлення про складність нейромереж; розвиває навички оптимізації бази даних та адаптації до різних умов роботи системи.

Загалом гра активно підтримується розробниками та забезпечує уявлення учнів про новітні технології навіть без глибоких знань основ програмування.

Отже, платформи Steam та itch.io можуть бути використаними як джерело пошуку та інтеграції комп'ютерних ігор у навчальний процес. Проаналізовані нами ігри "Screeps" та "While true: learn()" можуть бути рекомендовані для застосування на уроках інформатики в середній школі для вивчення програмування та баз даних. Проте розглянуті ігри є лише невеликою складовою всього контенту, який можна використати під час навчання. Щодня з'являється все більше комп'ютерних ігор, які розвивають корисні навички та можуть допомогти дитині визначитися з майбутньою професією.

Комп'ютерні ігри, які доцільно застосувати в освітньому процесі, мають відрізнятися від тих, що використовують для розваги. Цей цифровий продукт отримав назву "освітні комп'ютерні ігри", до якості якого вченими та педагогами розроблено цілу низку критеріїв:

- наявність чітко окресленого завдання або можливості працювати за принципом "завдання в завданні", коли для виконання складного треба виконати декілька простіших. Це означає, що довгострокова мета розполілена на середньострокові завдання (рівень 1, 2, 3). Більшість науковців, як вітчизняних, так й іноземних, вважають цей підхід найбільш ефективним як для гри, так і для освітнього процесу загалом [11].

- відсутність жорстокого контенту та азартного елемента;

- відповідне оформлення, наявність багатьох яскравих елементів та відсутність агресивних компонентів;

- зрозуміла і прозора система оцінювання (наприклад, тести із закритими або довільними відповідями, підрахунок балів для визначення оцінки, тощо), на яку можливо впливати виключно ігровими навичками;

- відповідність спокійному жанру, який здатен підтримувати увагу, але при цьому не мати агресивного провокаційного геймплею (візуальна новела, головоломка тощо) [1].

Наразі розробники освітніх комп'ютерних ігор *мають урахувати* такі вимоги до їх якості: гра має бути кольоровою, динамічною з цікавою сюжетною лінією; у грі повинні бути представлені як освітні матеріали в різних формах (текст, відео, графіка, анімація), так і різноманітні форми контролю знань (тести із закритою та відкритою формами відповіді, порівняння, установлення взаємозв'язку, співвідношень); гра має характеризуватися ієрархічною структурою, тобто складатися з кількох залежних між собою рівнів; результати контролю знань повинні фіксуватися і враховуватися під час гри; у грі має бути забезпечена можливість отримання додаткової інформації для подальшого стимулювання проходження гри [31, с. 189]. Освітня комп'ютерна гра *не має містити* елементів жорстокості, що може стати чинником агресії; не повинна бути дуже складною та підходити для максимальної кількості учнів; не має містити елементи, що викликають залежність чи нездоровий азарт (наприклад, монетизацію).

Окрім того, розробники ігрових моделей і додатків, призначених для використання у сфері освіти, називають низку функцій гри в сучасному освітньому процесі [56], а саме: можливість бути способом створення інноваційного середовища; спрямованість на здобуття знань із різних галузей; сприяння виникненню і проведенню дискусій; наявність можливостей для виконання досліджень; здатність до симулювання відповідної (зокрема, професійної) діяльності для оволодіння практичними навичками; можливість слугувати в якості способу рольової поведінки і рефлексії.

Таким чином, комп'ютерні ігри, які можуть бути використані у гейміфікації освітнього процесу, на думку О. Пасічника, мають відрізнятися від інших популярних ігор своєю інтерактивністю, можливістю обирати різні ролі (ученого, мандрівника, винахідника, політика тощо), визначати завдання, здійснювати вибір та оцінювати його наслідки [25]. Гравців у комп'ютерних іграх називають геймерами, які вільні у виборі, здатні впливати на ситуацію як у віртуальному, так і в реальному середовищах.

Освітню комп'ютерну гру можна розглядати як систему, в якій гравці прикладають зусилля для вирішення певної навчальної проблеми, що визначається правилами гри [5]. Досліджуючи механізми комп'ютерної гри, С. Казарян [12] зазначає, що переважна більшість ігор взаємодіють із користувачем за схемою: *тригер* (call to action) – *дія* – *нагорода*.

Тригерами є спонукальні сигнали, які змушують людину розпочати / продовжити гру, виконати дію; *гравець* виконує *дії* всередині гри завдяки геймплею, який треба опанувати; *нагородою* є бали, бонуси, трофеї тощо.

Важливою особливістю справжньої гейміфікації є наявність геймплею, що реалізується через низку дій, які можна вчинити всередині гри та власне через мету цих дій. До основних компонентів геймплею в цифрових іграх належать:

- *екшн* – динамічна діяльність всередині гри, яка стимулює нервову систему гравців, провокує в їхньому мозку викиди нейромедіаторів, як-от допамін та адреналін;
- *соціалізація*, яка проявляється у спілкуванні під час змагання, що занурює у гру (сюди ж належать лідерборди, трофеї та інші способи демонстрації прогресу у грі);
- *накопичення балів* – процес здобуття віртуальних заохочень, який тісно пов'язаний із соціалізацією;
- *створення аватару* – цифрова маніфестація індивідуальності (створюючи віртуальний образ, гравець відчуває емоційний зв'язок зі своїм аватаром та значно глибше занурюється в ігровий процес);
- *розв'язування головоломок* – людина отримує відчуття сильного задоволення, коли їй вдається впоратися з ментальними викликами;
- *занурення* – значну роль в ефективності гри відіграє сторителінг (сюжет гри не повинен обов'язково бути вишуканим драматичним взірцем, але історія має дотримуватися принаймні базових сценарних правил);
- *творчий процес* – будь-яка можливість персоналізації віртуального продукту надає гравцеві відчуття контролю і сприяє самовираженню.

Ефекти гейміфікації залежать від типу гравців, які залучаються у процес. У сучасній аудиторії є кілька типів гравців (цю загальну класифікацію запропонував Річард Бартл – британський письменник та дослідник ігор):

- *дослідники* – прагнуть якомога швидше "пройтися" ігровим всесвітом, їх захоплює відкриття нового, відчуття пригоди;
- *вбивці* – ті, кому важливо перемагати та домінувати над іншими гравцями;
- *ачівери* – для них найбільш важливими є власні досягнення;
- *охочі соціалізуватися* – ці гравці поцінують понад усе можливість комунікувати з іншими гравцями.

Кожен із цих типів має особливі потреби, які слід ураховувати під час розробки гри [12].

Доцільним є використання комп'ютерних ігор у ході представлення тематичних матеріалів, що забезпечують знання в певній предметній галузі. Наприклад, на основі серії ігор Civilization можна вивчати історію, конкретні історичні епохи та події. Популярні інтернет-сервіси також використовують засоби гейміфікації навчального процесу: Codecademy – навчання програмуванню; Motion Math Games – перелік мобільних ігор, що надають особливої динаміки процесу вивчення математики; Foldit – сервіс, що пропонує рішення наукових завдань як пазлів.

Комп'ютерні ігри є універсальним засобом для здобуття досвіду, вмінь та навичок, які можуть активно використовуватися у подальшому житті. До особливостей гейміфікації можна віднести такі: *змагальність* (нагорода чи розвиток ігрового сюжету заохочують учнів до вивчення матеріалу, забезпечують високий рівень мотивації); *гра без жодного переможця* (у випадку виконання завдання нагороду отримують всі гравці); *візуалізація цілей* (значно підвищує інтерес до вивчення нового матеріалу, особливо якщо він якісно проілюстрований).

Серед основних аспектів гейміфікації варто визначити ті, що безпосередньо впливають на розвиток особистості дитини та підтримують її інтерес до навчання: *динаміка* – така побудова та алгоритм використання сценаріїв, що стало підтримує інтерес гравця на високому рівні, постійно пропонуючи нові механіки або покращуючи вже існуючі; *механіка* – правила, за якими відбувається ігровий процес; *естетика* – створення такого ігрового враження, аби гравець відчував себе не спостерігачем, а учасником подій, що сприяє емоційній залученості та поглибленому інтересу; *соціальна взаємодія* – використання технік

колективної гри, що забезпечують взаємодію гравця та гри або багатьох гравців між собою [15].

Використовуючи ігрові технології у навчанні, педагогу слід дотримуватися низки умов [4], а саме: враховувати відповідність обраної гри цілям навчального заняття; забезпечувати відповідність гри віковим особливостям здобувачів освіти; зберігати розумний баланс у використанні на заняттях ігрових та традиційних засобів. Тобто, обираючи для застосування в освітньому процесі комп'ютерну гру, необхідно проаналізувати доцільність цього кроку та визначити наступне [40]: на якому етапі уроку може бути застосована гра; які навчальні цілі вона реалізує; чи відповідають матеріали гри змісту навчального матеріалу, знанням, вмінням та навичкам учнів; чи забезпечує гра зворотний зв'язок тощо. Тільки після відповіді на ці питання педагог може переходити до розробки комп'ютерної навчальної ігри або відбору із раніше розроблених [39].

Правильно підібраний комплекс комп'ютерних ігор може ефективно впливати на якість освітнього процесу. Для правильного підбору комплексу освітніх комп'ютерних ігор вчителю слід розуміти з якою метою він їх застосовує, які види діяльності учнів хоче стимулювати, яким чином буде це вимірювати, як це допоможе досягти мети, яким чином налаштувати зворотний зв'язок з учнями.

Під час гри змінюється і сама роль учителя/викладача: він стає не тільки організатором, але й лідером процесу. Однак для ефективного впровадження інтерактивних ігор в освітній процес викладач має бути компетентним щодо застосування відповідних технологій, а отже і готовим до застосування гейміфікації в освітньому процесі. Вважаємо, що така підготовка має відбуватися ще під час навчання майбутнього вчителя у закладі вищої освіти, в якому мають бути створені умови для оволодіння основами цієї діяльності. Дослідник і розробник навчально-педагогічних ігор П. Щербань наголошує, що відповідно до того як студент виявлятиме себе у навчально-педагогічних іграх, таким він здебільшого буде й у самостійній діяльності [41, с. 34]. Володіючи сам технологіями гейміфікації навчання, майбутній учитель скоріш за все буде їх застосовувати і у своїй професійній діяльності, а швидкий розвиток цифрових технологій дозволить трансформувати освітній процес від традиційного до сучасного з упровадженням ігрових технологій.

Застосування гейміфікації у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя інформатики сприятиме наближенню освітнього процесу ЗВО до реальної практичної педагогічної діяльності. Окрім того, студенти у ході навчання можуть працювати над проблемою необмежену кількість часу, використовуючи інтерактивні комп'ютерні програми або мобільні застосунки, які дозволяють виконувати завдання та вирішувати проблеми у власному темпі, що забезпечує більш ефективне засвоєння матеріалу та вдосконалення своїх навичок без стресу та поспіху [5].

Водночас, обираючи ігрові механіки слід пам'ятати, що гейміфікація не є альтернативою академічному стилю викладення матеріалу, а виступає лише додатковим складником, який варто використовувати обережно, в обмеженій кількості. Як зазначає Н. Кравець, складні процеси інколи необхідно спрощувати ігровими елементами за принципом, сформульованим А. Ейнштейном: "Усе слід спрощувати, доки це можливо, але не більше того" [18].

Доцільним у межах розгляду змісту підготовки майбутнього вчителя інформатики до гейміфікації освітнього процесу основної школи, вважаємо звернення до дослідження, проведеного викладачкою кафедри комп'ютерних наук та інформаційних технологій Житомирського державного університету імені Івана Франка Оксани Яценко, присвяченому аналізу ігрових Інтернет-сервісів для вивчення школярами основ програмування [43]. Дослідниця акцентує увагу на певних проблемах упровадження гейміфікації у загальноосвітній школі, **відзначаючи її точковий характер. Однак вона вважає, що всі ці проблеми можна вирішити за умови застосування у процесі навчання відповідних on-line**

сервісів, які відрізняються продуманим ігровим світом, розробленою системою завдань і вправ, чіткими правилами взаємодії учасників, здатних охопити значну кількість учнів.

О. Яценко виділяє низку сервісів (CodeCombat, Java тощо), які, на її думку, є найбільш вдалим для застосування у навчальному процесі загалом і навчання програмуванню зокрема.

Ресурс CodeCombat представляє повноцінну багатокористувацьку браузерну гру, яка може бути застосована для вивчення програмування, що передбачає роботу над кодом у "чистому вигляді". Сервіс має українськомовний інтуїтивно зрозумілий інтерфейс для користувачів будь-якого віку. Дозволяє грати з найнижчого рівня, коли гравець не має жодного уявлення про програмування. У грі команди коду можуть брати собі ролі частин заклять / дій чаклуна / воїна-початківця, якого потрібно "прокачати". Рухаючись поступово у віртуальному світі та проходячи різні за складністю рівні, учень вивчає основні правила синтаксису, реалізацію алгоритмічних структур та працює безпосередньо з кодом. CodeCombat охоплює різні аспекти програмування: рядки, змінні, виклик методу, векторну графіку тощо. За допомогою цього ігрового сервісу можна вивчати такі мови, як Python та JavaScript.

Учитель може контролювати гру, створювати команди (клани), запрошувати до них учнів, мати доступ до статистики кожного з гравців. Розробники гри пропонують учителю необхідну допомогу у реалізації гри, пропонують навчальні відео та різні види заохочень і бонусів у самій грі. Він може не лише керувати ігровим процесом, а й брати безпосередню участь у розробці ігрового світу та залучати до цього процесу учнів. Звичайному користувачу доступні 80 безкоштовних рівнів гри, яких вистачає для засвоєння основних принципів програмування та усвідомлення логіки створення програм. Сервіс об'єднує розвинене користувацьке співтовариство.

Для вивчення програмування в середніх та старших класах загальноосвітньої школи, а також у ЗВО при підготовці вчителя інформатики може бути використаний сервіс JavaRush, навчальний сюжет якого побудований на основі мультфільму. Сервіс пропонує відеоуроки з мови програмування Java. Теоретичний матеріал викладено у вигляді лекцій, до яких можна повертатись під час всього навчального процесу. Повний курс складається із 900 лекцій та 2500 практичних завдань, орієнтованих не лише на роботу з основними алгоритмічними структурами, а й спрямованих на читання та аналіз готового програмного коду, написання додаткового коду для розв'язку задачі тощо. Зворотний зв'язок здійснюється відразу при написанні та перевірці коду у браузері. Окрім того, за результатами проходження рівня визначається рейтинговий бал студента.

Основними формами організації навчання сервіс JavaRush визначає роботу у парах, ігри, складні задачі, реальні проекти та інші види практичної роботи. Основний акцент під час навчання надається не тільки вивченню мови програмування як такої, але й формуванню компетенцій, які можуть знадобитися майбутньому спеціалісту у професійній діяльності (останні 10 рівнів присвячені написанню резюме, підготовці до його складання, підготовці до проходження співбесіди, навичкам роботи в команді тощо). Сервіс має свою мережеву спільноту, яка надає підтримку, відповіді на запитання, ділиться успіхами [43].

Оволодіння майбутніми учителями інформатики зазначеними ресурсами дозволяє не лише вивчити програмування, але й набути навичок використання їх у майбутній професійній діяльності для перетворення процесу вивчення мов програмування учнями на змагання з елементами рольової гри, навчити командній роботі над проектами.

Окрім користування відомими освітніми сервісами вчитель інформатики може розробляти і використовувати комп'ютерні освітні ігри. Щоправда така діяльність вимагає спеціальної підготовки. Як приклад наведемо варіант ігри з інформатики "Інструменти Gimp", розробленої на основі шаблонної комп'ютерної гри "Concentration" С. Чурком та В. Шамоном [39].

Ця гра призначена для учнів 9-х класів загальноосвітньої школи і може бути використана під час вивчення теми "Створення та опрацювання графічних зображень", яка знайомить учнів із поняттям комп'ютерної графіки, її видами, характеристиками, а також растровими графічними редакторами, до яких відносять Gimp. Комп'ютерна гра "Інструменти Gimp" має на меті закріплення і перевірку знань з графічного редактора Gimp і може проводитися як індивідуально, так і у вигляді змагання між командами. Кожен учень має знайти відповідність між назвою інструменту програми та його графічним зображенням. Перемагає та команда, яка знайшла більше таких відповідностей. Авторами було продумано гру, підібрано зображення необхідних інструментів програми Gimp.

Зображення інструменту	Назва інструменту	Зображення інструменту	Назва інструменту
	Еліптичне виділення		Ластик
	Вільне виділення		Штамп
	Виділення за кольором		Лікувальний пензлик
	Вирівнювання		Тонування
	Кадрування		Контури
	Градiєнт		Текст

Рис. 9.2. Інструменти програми Gimp, відібрані для гри

Подальша робота над створенням гри відбувається у Microsoft PowerPoint. На пустому слайді розміщується 12 однакових прямокутників, які можна зафарбувати, додати рамки, закруглити кути тощо. Далі на кожен прямокутник хаотично наносять назви інструментів програми Gimp, а поверх них – аналогічні прямокутники, виділені іншим кольором і без інструментів (можна пронумерувати). Додається анімація до прямокутників, що розташовані знизу та тригери, які створюють ефект зникання верхнього прямокутника і відображення нижнього. До гри готується титульний слайд із назвою гри [39].

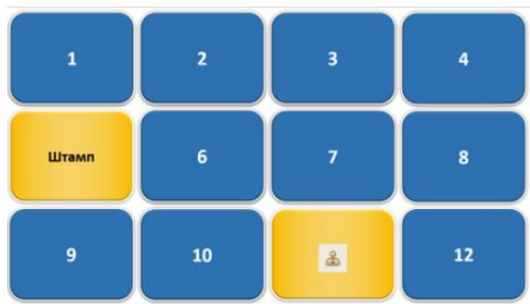


Рис. 9.3. Відкриті картки та титульна сторінка гри

До найбільш поширених методів гейміфікації освітнього процесу як у школі, так і у ЗВО можна віднести квести, веб-квести, гейм-проекти та інші цікаві види навчальної діяльності.

Квести з елементами гейміфікації можуть бути ефективним методом, за умови використання балів, рейтингів учасників, рівнів, аватарів, ігрових персонажів, винагород та інших ігрових елементів.

Квестом (від англ. quest – пошук, пошук щастя/знання/істини, пошук пригод) називається інтелектуальне змагання з елементами рольової гри, основою якого є послідовне виконання заздалегідь підготовлених завдань командами або окремими учасниками [10, с. 57]; ігровий жанр, основу якого складає вирішення поставлених завдань завдяки їх обміркуванню, уважному пошуку підказок і прихованих деталей [10, с.56]. Такі ігри можуть

організовуватися індивідуально, у груповій чи кооперативній (колективній) формах, тобто квести можуть бути індивідуальними або квести для всього класу. Можна створювати дошку квестів для всього класу, яка заохочуватиме співпрацю: наявність правил гри, тактики (озвучується мета гри та шляхи її досягнення); підсумок гри та її результати (таблиця лідерів, бали, індикатор прогресу, оцінка або відгук) [20]. Квест стимулює інтерес, сприяє використанню засвоєних знань, а ігрові елементи розвивають мотивацію та стимулюють позитивні емоції щодо вивчення будь-якої дисципліни.

Освітні квести посилюють інтерес здобувачів до засвоєння знань, розвивають мотивацію та викликають позитивні емоції.

Одним із різновидів квесту є веб-квест, який розглядається як інноваційна педагогічна ігрова технологія, що передбачає виконання здобувачами освіти навчальних, пошуково-пізнавальних проблемних завдань відповідно до ігрового задуму/сюжету, під час якого вони знаходять та упорядковують інформацію, отриману у мережі Інтернет, виконують самостійну, дослідницьку роботу, яка сприяє систематизації та узагальненню вивченого матеріалу, його збагаченню та поданню у вигляді цілісної системи [33]. Учасники веб-місії вчаться використовувати інформаційний простір Інтернету для розширення сфери **своєї діяльності**.

Ігровий проєкт – один із поширених способів інтерактивного навчання, метою якого є створення або вдосконалення проєктів в ігровому режимі. Для здійснення цієї технології учасники заняття поділяються на групи, кожна з яких займається розробкою свого проєкту, тематику якого обирають самостійно. Головною особливістю методу ігрового проєктування є комбінування елементів гри, застосування цифрових технологій.

Узагальнюючи матеріали параграфу зазначимо, що дослідники, які займаються розробкою і впровадженням комп'ютерних ігор в освітній процес, підкреслюють, що гейміфікація можлива і доцільна там і тоді, коли вона потрібна і дає максимальний ефект, тобто педагогічно та психологічно доцільно організована [41]: визначене місце гри у процесі навчання в поєднанні з іншими методами; відібрано продуктивні моделі діяльності; пропонувані ситуації максимально наближені до реальних; здобувачі психологічно готові до розподілу ролей і проведення ігор; створено відповідне емоційне тло, атмосфера взаємодії; визначено роль педагога у проведенні гри [41, с. 39-40].

9.3. Підготовка майбутнього вчителя інформатики до гейміфікації освітнього процесу

Підготовка майбутніх учителів інформатики до гейміфікації освітнього процесу основної школи відбувається шляхом організації теоретичної та практичної діяльності учасників освітнього процесу, зумовленої закономірностями та особливостями змісту фахової підготовки, що передбачає реалізацію цілей навчальної діяльності, відбір принципів, форм, методів та засобів навчання, які уможливають реалізацію гейміфікованого підходу у навчанні.

Розроблена поетапна організація навчального процесу враховує низку пріоритетів та ключових заходів, спрямованих на вдосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя інформатики, здатного до впровадження гейміфікації в освітній процес основної школи, та органічно поєднує всю систему фахової підготовки у закладі вищої освіти із використанням мережі Інтернет, цифрових технологій, сучасного апаратного забезпечення та інших інструментів.

Мета: формування готовності майбутніх учителів інформатики до гейміфікації освітнього процесу основної школи шляхом удосконалення змісту фахової підготовки, запровадження ігрових механік у навчальний процес та створення у закладі освіти гейміфікованого освітнього середовища.

Мета реалізується через низку **завдань**:

– сприяти формуванню у майбутніх учителів інформатики позитивної мотивації до гейміфікації освітнього процесу;

– створити у закладі освіти сприятливе освітнє середовище для реалізації гейміфікованого підходу до організації освітнього процесу шляхом запровадження креативних управлінських та організаційних підходів, зокрема використання мережі Інтернет, цифрових технологій, відповідного комп'ютерного обладнання;

– сприяти формуванню та розвитку фахових компетенцій майбутнього вчителя інформатики, практичних умінь та навичок реалізації гейміфікованого підходу у професійній підготовці;

– забезпечити відповідне педагогічне керівництво процесом формування готовності майбутніх учителів інформатики до гейміфікації освітнього процесу основної школи через індивідуальний підхід та побудову педагогічного процесу із використанням елементів ігрової діяльності (ігрового програмного забезпечення, ігрових механік, взаємодії тощо).

Принципами побудови навчального процесу визначено як *загальні* (науковості, зв'язку навчання з життям, наступності й безперервності, свідомості та творчої активності, систематичності та послідовності, особистісного та професійного розвитку), так і *специфічні* (налагодження постійного зворотного зв'язку із здобувачами; поетапне занурення здобувачів у діяльність з поступовим підвищенням рівня складності завдань; створення легенди (сюжету, зазвичай нелінійного та з декількома завершеннями), яка викликає інтерес здобувачів, сприяє виникненню почуття причетності й емоційного залучення, тощо).

Розроблена нами методика впроваджувалася в освітній процес шляхом проходження таких етапів: 1) підготовки до проведення заняття в ігровій формі; 2) безпосереднього проведення гри; 3) аналітично-оцінювального етапу, що передбачає узагальнення результатів та формування висновків. З урахуванням змісту компонентів готовності майбутніх учителів інформатики до гейміфікації освітнього процесу та логіки процесу професійної підготовки студентів було теоретично обґрунтовано етапи реалізації розробленої методики, а саме: мотиваційно-ознайомлювальний, етап реалізації, оцінно-корегувальний [34].

Мотиваційно-ознайомлювальний етап методики передбачає формування професійної спрямованості студентів на використання у майбутній педагогічній діяльності засобів гейміфікації. Ми спирались на положення про те, що будь-яка діяльність ґрунтується на позитивній мотивації фахівця до її здійснення. Тому великого значення на цьому етапі підготовки майбутніх учителів інформатики до гейміфікації освітнього процесу надавали формуванню відповідних мотивів, пов'язаних, передусім, із активним позитивним ставленням до засобів гейміфікації, розвитку інтересу до цієї діяльності та її особливостей, урахування схильностей здобувачів.

Основним завданням цього етапу реалізації методики стала увага до кожного студента, використання комплексу методів для формування захопленості зазначеним видом діяльності, оскільки це, у свою чергу, викликало прагнення вдосконалюватися, набувати нових знань, розвивати необхідні уміння і навички. Успішна організація навчального процесу з використанням засобів гейміфікації потребує вивчення особливостей студентської аудиторії, визначення основних потреб та інтересів, здібностей та можливостей працювати у команді. На основі отриманих даних можна скласти перелік засобів, які використовуватимуться в гейміфікації (які ігрові механіки найкраще підходять для аудиторії, які комп'ютерні ігри тощо)

Для полегшення входження майбутніх учителів у гейміфікований процес навчання нами було розроблено вибіркочку освітню компоненту "Гейміфікація освітнього процесу як сучасний тренд", яку запропоновано студентам для вивчення. До нього включено загальноприйняті положення щодо сутності, змісту, організації і реалізації гейміфікації в освітньому процесі загалом і загальноосвітньої школи зокрема. Вивчення цієї освітньої компоненти дозволяє здобувачам вищої освіти засвоїти основні теоретичні підходи до організації гейміфікованого підходу у навчанні, оволодіти практичними навичками участі та розробки відповідного підходу

у майбутній професійній діяльності.

Вивчення представленого навчального курсу передбачає оволодіння студентами системою знань про здійснення гейміфікованого підходу у професійній діяльності, що зумовлює успішність і якість їхньої готовності до гейміфікації освітнього процесу.

Здобувачі ознайомлюються з ключовими моментами гейміфікації, до яких віднесено: *розробку сюжету* (заняття перетворюється на гру за умови наявності цікавої історії, яка поділяється на декілька частин); *формулювання цілей* (здобувачі мають розуміти ігрові цілі, до яких вони прагнуть); *розподіл ролей* (або клас ділиться на групи, або конкретна роль призначається кожному здобувачу); *розробку правил гри та системи випробувань* (головне – цікавий контекст, щоб попереду завжди була наступна подія, пов'язана з попередньою і не було перерв); *визначення механіки гри* (правила, причинно-наслідкові зв'язки, спосіб проходження етапів, динаміка); *розгалуження в сюжеті (наявність декількох можливих шляхів розвитку подій, які залежать від рішень та взаємодії здобувачів)*; *застосування на заняттях гаджетів* (планшету або телефону).

Майбутні вчителі інформатики мають усвідомити й особливості гейміфікованого навчання, до яких належать:

1) *чіткість правил* – під час гри використовуються певні алгоритми, які є чіткими та незмінними, тоді як за традиційного навчання умови є динамічними і залежать від певних ситуацій, які можуть змінюватися;

2) *швидкий зворотний зв'язок* – здобувач може одразу побачити результати власної діяльності, проаналізувати їх та прийняти рішення;

3) *сюжетність гри* – залучення здобувачів до певної діяльності в межах спільної сюжетної лінії (мети) створює ефект залучення у ситуацію, яка пропонується їм для відтворення;

4) *високий рівень складності завдань*, які при цьому обов'язково повинні мати поступове підвищення складності та декілька рішень, що сприяє створенню ситуації успіху, підвищує мотивацію здобувачів та пізнавальний інтерес до навчання;

5) *послідовність змін і ускладнення цілей та завдань* у міру набуття здобувачами нових навичок і компетенцій, що реалізується у зміні їх навчальних рівнів, отриманні балів;

б) *умовна нескінченність гри*, яка буде тривати доти, доки здобувач не пройде певний етап без помилок.

Майбутні вчителі інформатики доходять висновку, що для успішного впровадження гейміфікації у навчальний процес необхідно враховувати три ключові компоненти, які визначають специфіку роботи та відбір завдань: ігрові елементи, ігрову механіку та ігрову динаміку.

Ігрові елементи та їх склад пропонуються викладачем або самими учасниками. Їх об'єднують у три групи:

1) визначення сукупності завдань, розподіл їх на рівні, відбір необхідних ресурсів для їх виконання, кількісне обґрунтування досягнень (балів) за виконанні завдання;

2) вибір ігрового персонажа, аватара, спеціальних зв'язків між учасниками, що долають відповідні завдання квестів чи виконують певні місії. Зовнішні аксесуари, якими можна прикрашати персонаж, роблять навчальний процес більш цікавим та захоплюючим для здобувачів, адже тоді з'являється мотивація покращити характеристики та зовнішній вигляд героя. Також отримані предмети не лише розширюють можливості персоналізації, а й можуть мати певні характеристики, які покращуються ігровий процес, надаючи здобувачам певні "здібності" під час проходження завдань. Поєднання різних персонажів з різними предметами створюють більш стійкі та потужні комбінації у випадку командної роботи.

3) заповнення дошки досягнень – командних й індивідуальних досягнень гравців, загальних і персональних результатів, здобутих нагород. Досягнення створюють додаткову мотивацію в навчальному процесі й надають бонуси, рівнозначні з предметами персоналізації для героя здобувача. Так, досягнення можуть фіксуватися за успішне

виконання завдань, знаходження нестандартних рішень, секретів, виконання додаткових завдань, тощо. Досягнення надаватимуть додатковий досвід для розвитку персонажа здобувача, що підніматиме його рейтинг. Винагороди за досягнення можуть надаватися у вигляді віртуальних предметів та валюти. Віртуальні предмети – це додаткові інструменти, що покращують характеристики персонажа та надають йому додаткових можливостей. Так, наприклад, за поступове виконання завдань, здобувач має можливість обрати один з декількох предметів, кожен з яких впливає на певну характеристику (наприклад, на додатковий час, який дається на відповідь). Керуючись набутим на заняттях досвідом, здобувач дізнається про сильні та слабкі сторони свого героя та може виправити недоліки персонажа за допомогою отримання певних предметів. Віртуальна валюта – це вид заохочення, який надається у вигляді винагороди за виконані завдання. Зазвичай, валюту можна витратити на прикраси для героя, однак можна розглядати і можливість використання одноразових особливих здібностей героя під час відповіді (наприклад, імпровізована зупинка часу або "50 на 50", залишення двох можливих відповідей з чотирьох, що полегшує вибір).

Наведені елементи створюють відчуття залученості до подій під час гри та мотивують здобувачів до активного вивчення матеріалу, мають змагальний характер, забезпечують розвиток логічного мислення тощо.

Механіка гри визначається правилами участі у грі, способами взаємодії між учасниками та можливістю інформаційної підтримки команди. Механіку гри як правило визначає викладач фахової дисципліни, в окремих випадках – її можуть обирати та модифікувати самі студенти.

Динаміка гри визначає основний перебіг дій та їх розвиток під час гри. Цей елемент забезпечує прогрес гравця, позитивні відносини між користувачами та відповідні емоції. Динаміку ігрової активності безпосередньо визначають самі учасники, які безпосередньо впливають на розвиток і кульмінацію гри, забезпечують підтримку інтересу до виконавців кожної місії [32]. Прогрес гравця – це вимірювання його успішності у досягненні поставлених ігрових завдань. Прогрес визначається кількістю успішно виконаних завдань, отриманими досягненнями, відсотком правильних відповідей тощо. Прогрес може бути як індивідуальним, так й командним. У випадку командної роботи вимірюється ефективність як групи загалом, так й кожного учасника індивідуально. Наприклад, вираховується відсоток виконаного командного завдання для кожного здобувача, що визначає розмір винагороди. Гейміфікація поглиблює емоційне залучення здобувачів до навчального процесу, створюючи змагальну та естетичну (прикраси для персонажа) мотивації для дослідження навчального матеріалу.

Наведені елементи динаміки гри створюють особливий досвід навчання, що сприяє підвищенню активності та взаємодії між здобувачами під час гейміфікованого навчання [35, с.306].

Важливе значення має чіткість формулювання мети та основних завдань, які визначають діяльність здобувачів, зрозумілість очікуваних результатів, відбір оптимальних засобів ігрової активності [2, с. 183]. Загалом перед запровадженням гейміфікованих елементів у процес навчання студентам наводяться основні характеристики такого способу навчання, а саме: необхідність чіткого визначення *цілей* навчального заняття та переведення їх в ігровий формат, коли перед здобувачами визначається конкретна мета відповідно до сюжету гри; наповнення змісту заняття цікавими сюжетно-рольовими завданнями, квестами, пересуваннями за умови поетапного оволодіння матеріалом; розробка ігрових завдань; розподіл ролей між учасниками й ознайомлення кожного з інструкціями щодо їх виконання; використання мультимедійних засобів чи гаджетів; розробка чітких критеріїв оцінювання якості ігрових дій учасників [28], логічні та послідовні *правила*; стабільна *система зворотного зв'язку*, яка гарантує досяжність поставлених цілей, слідування правилам гри; *добровільність* участі тощо [54].

Правила в ігровому навчанні надають гравцям рівних початкових можливостей, що слугує додатковим мотиваційним рушієм. При цьому здобувач отримує можливість переходу на новий рівень гри (наприклад, перехід до нової теми тощо). Для підвищення мотивації студентів під час реалізації гейміфікованого підходу до навчання варто стимулювати їхній інтерес до отримання нових вражень (ігрового досвіду), що певним чином мотивує до вивчення навчального матеріалу. Так, одним із мотиваційних чинників в ігровому навчанні є *поділ гри на етапи (рівні)*. Перехід на новий етап гри стає можливим за умови отримання гравцем певних досягнень, які можуть відобразитися у вигляді еквіваленту грошової одиниці, здатного збільшуватися чи зменшуватися залежно від дій гравця (успішних або помилкових), або незалежно від них (плин часу). Певна кількість еквіваленту грошової одиниці, отриманої гравцем за правильні дії (вивчення навчального матеріалу) дозволяє підвищувати рівень персонажа, купувати для нього різне спорядження тощо.

Зворотний зв'язок надає можливість викладачу отримувати інформацію про перебіг процесу навчання. Здобувачам надаються звіти про проходження ними тестів, де вказуються правильні та неправильні відповіді, кількість нарахованого досвіду та валюти, а також рекомендації, на що треба звернути увагу при вивченні матеріалу, що сприяє ефективності його засвоєння.

Елементи гри поділяються на індивідуальні (призначені гравцеві) та соціальні. Індивідуальні – це бали, віртуальні товари, часові обмеження тощо. Соціальні – дошки лідерів, інтерактивна взаємодія з іншими гравцями тощо. Використання певного типу елемента передбачає певну реакцію аудиторії, тому підбір ігрових елементів має бути осмисленим та збалансованим [27].

Для успішної гейміфікації професійної підготовки майбутніх учителів варто розробити відповідні гейм-елементи та механіки, які б відповідали особливостям цільової аудиторії. Наприклад, можна використовувати інтерактивні тести, комп'ютерні ігри, ділитися досвідом та знаннями з іншими студентами, а також надавати можливість створювати власні матеріали та завдання [22].

Етап реалізації пропонованої методики здійснення формувального етапу експерименту передбачав упровадження гейміфікованого підходу у процес вивчення майбутніми вчителями інформатики фахових предметів шляхом покрокових дій, а саме [22]:

- *підготовчий етап* – вибір мети, вибір ігрових форматів, формування правил гри, відбір цифрового контенту та тестування гри;
- *реалізація* – підготовка до гри, її проведення, підсумок, зворотний зв'язок.

Комплекс попередньо пропонованих студентам знань включає як теоретичну, так і практичну підготовку у процесі вивчення конкретних освітніх компонент. Як правило, інструктування студентів відбувається у межах засвоєння ними навчального курсу (суспільного, фахового, гуманітарного спрямування), що передбачає виокремлення спеціальних тем для ознайомлення з техніками здійснення гейміфікації.

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка останнім часом було здійснено спробу запровадити елементи гейміфікації у підготовку майбутнього вчителя інформатики. Так, під час викладання низки освітніх компонент, зокрема "Архітектура комп'ютера та конфігурація комп'ютерних систем", "Комп'ютерна графіка", "Навчальна практика з виготовлення мультимедійних програмних засобів як елементів методичного забезпечення", нами було запропоновано здобувачам вищої освіти використати основні компоненти гейміфікації, а саме: ігровий сюжет, ігрового персонажа, рівні досягнень, отримання балів і бонусів тощо. Наведемо і проаналізуємо приклади реалізації гейміфікованого навчання для студентів спеціальності 014 СО Інформатика.

Освітня компонента "*Архітектура комп'ютера та конфігурація комп'ютерних систем*" є практико-орієнтованою, значна частина якої складається з лабораторних занять. Переважна більшість занять спрямовані на практичну роботу з комплектуючими персонального комп'ютера (далі ПК) та розвиток навичок роботи з апаратною складовою

комп'ютерної техніки. Лекційний курс включає базовий матеріал для розуміння концепції предмету, однак значну частину теоретичних відомостей студенти засвоюють безпосередньо на лабораторних заняттях або у ході самостійного вивчення рекомендованих джерел.

Практико-орієнтований предмет, на нашу думку, відповідає вимогам застосування ігрових механік у навчальному процесі, зокрема його квестової складової. Квест – це організація навчально-ігрового процесу за схемою "виконай завдання – отримай нагороду". Окрім того, це популярний жанр комп'ютерних ігор, який передбачає важливу рольову складову, де кожен гравець створює власних аватарів з певними здібностями та навичками. Поєднання цього жанру ігор з навчальним процесом створює умови для збагачення навчального досвіду, який дозволяє:

- надати більшої динаміки звичайним заняттям, не порушуючи при цьому традиційну навчальну складову;

- використати сценарні елементи, характерні для комп'ютерних ігор (завдання, ігровий досвід, здібності, "прокачка" персонажів, винагорода тощо), що викликає більше зацікавлення молоді;

- реалізувати естетику ігрового жанру "Квест", орієнтовану на виконання завдань за винагороду та "прокачку" персонажа, що сприяє кращій емоційній залученості як студентів, так і викладача;

- забезпечити ефективну соціальну взаємодію між студентами, що відкриває нові можливості кооперативного виконання окреслених завдань. Так, аватари студентів із різними здібностями можуть об'єднуватись в "паті" (від англ. Party – група персонажів для виконання поставлених завдань), чим "згладжують" недоліки й посилюють сильні сторони.

На початку вивчення курсу "Архітектура комп'ютера та конфігурація комп'ютерних систем" здобувачам оголошуються завдання різної ступені складності, серед яких розглянемо наступні:

1. *Глобальні (стратегічні) завдання.* Наприклад, "успішно пройти і завершити курс вивчення предмету" або "підготувати і здати всі лабораторні роботи". Такі завдання є обов'язковими для виконання всіма студентами. Набутого досвіду персонажа вистачить лише на допуск до модульного контролю.

2. *Завдання сьогодишнього дня (оперативні).* До них належить постановка завдань під час вивчення конкретної теми. Поділяються на основні та додаткові. Наприклад, основним завданням обрано "Виконати лабораторну роботу №1", а додатковим – "Виконати лабораторну роботу в день її отримання". За виконання додаткових завдань нараховується бонусний досвід розвитку персонажа. Важливо, що досвіду за виконання лише основних завдань на занятті вистачає на оцінку "задовільно".

3. *Досягнення.* Це особливий вид завдань, які не є обов'язковими при оволодінні курсом, однак надають унікальні можливості. Це доручення, для виконання яких знадобляться певні навички студентів, які набуваються під час відвідування занять, наприклад, досягнення "Майстер викрутки", яке присуджується за демонтаж комплектуючих комп'ютера менше ніж за дві хвилини. В якості винагороди за досягнення надається здібність "Зупинка часу", яка уможливує отримання додаткових трьох хвилин під час проходження модульного контролю.

Створення аватарів – важливий творчий процес, який викликає глибоке занурення у вивчення предмету та подає звичний матеріал під іншим, більш цікавим для молоді кутом. Аватар є відображенням самого студента (його можливостей, здібностей, сприйняття себе тощо), стартові здібності якого кожен обирає самостійно згідно з власними перевагами та недоліками. Наприклад, у грі можуть існувати три класи персонажів:

- *Техно-воїн*, який отримує більше досвіду під час практичної роботи з комплектуючими ПК, однак менше – під час роботи з програмним забезпеченням та теорією.

- *Бард рівноваги*, збалансований клас, який отримує однаково кількість досвіду за будь-які завдання під час заняття.

- *Учений-чаклун*, який набуває більше досвіду у процесі роботи з програмним забезпеченням та теорією, однак менше – у ході практичної роботи з комплектуючими.

За досягнення рівнів кожен клас отримує нові навички, деякі з яких студент може обрати самостійно згідно зі своїм перевагами та недоліками. Якщо є певні проблеми з вивченням теоретичної частини, буде логічним об'єднати зусилля з "вченим-чаклуном" або здобути досягнення з потрібним бонусом.

Викладач має статус *гейм-майстра* (від слова *game master* – володар гри, ведучий гри), який знайомить студентів з темою заняття та комплектуючими комп'ютера.

Наведемо приклад проведення заняття.

- Початок пари (5 хв). Зведення характеристик персонажів студентів та вітальне слово. За активність на занятті нараховується бонусний досвід. За запізнення чи пропуск пари без поважних причин додатковий досвід не нараховується. За систематичні прогули персонаж студента може потрапити до "темниці", вийти з якої можна за умови виконання додаткових завдань.

- Теоретична частина пари (до 15 хв). Викладач, використовуючи мультимедіа-інструменти (мультимедійну презентацію, відео-фрагменти тощо) знайомить студентів із змістом заняття.

- Практична демонстраційна частина (до 20 хв). Викладач знайомить студентів з об'єктом дослідження – комплектуючою ПК. Це може бути оперативна пам'ять, відеокарта, материнська плата тощо. Під час пояснення задаються додаткові запитання, які дають бонусний досвід студентам.

- Практична частина (40 хв). Студенти виконують поставлені завдання згідно з навчальним планом. Зазвичай, якщо об'єктом дослідження на занятті є певна комплектуюча, то завдання вимагають навичок з ідентифікації деталі, її встановлення та підключення до комп'ютера, тестовий запуск тощо.

- Раптовий рейд-бос. З'являється у випадку, якщо студенти виконали поставлене завдання раніше відведеного часу. Це раптове тестування або опитування щодо попередніх тем курсу задля кращого засвоєння предмету. У випадку успішного проходження тесту, студенти отримують додатковий досвід або навіть досягнення. У випадку провалу завдання штрафи не накладаються.

Отриманий досвід математично розраховується так, щоб за виконання всіх завдань на конкретному занятті (основні, додаткові, блок запитань) студентові вистачало рівно на один новий рівень. Особливість системи "прокачки" полягає в тому, що студент, який не впорався з усіма додатковими завданнями під час однієї пари, може повернутися до них під час іншої, вже маючи вищий рівень та додаткові здібності. Звісно, що в такому випадку персонаж отримає менше досвіду, ніж під час виконання завдання в момент його найбільшої актуальності.

До модульного контролю (головного боса) допускаються студенти, рівень персонажів яких мають мінімальний допуск (7 рівень, що є результатом повного виконання 7 з 14 наявних лабораторних робіт). Час, відведений для проходження тестування, вираховується з рівня персонажа за формулою: рівень помножено на 5. Таким чином, персонажі з мінімальним прохідним рівнем матимуть всього 35 хвилин на тестування, в той час як студенти з максимально розвинутими героями – 70 хвилин. Отримані досягнення дозволяють користуватися такими бонусами, як "Зупинка часу", "Допомога гейм-майстра", "Виклик ученого-чаклуна" тощо.

Переваги подібної моделі проведення занять полягають у її придатності як для очної, так й для дистанційної форми освіти. Характеристики персонажів, за умови відсутності платформи, зберігаються у викладача з детальним нотуванням отриманого досвіду та типів виконаної роботи.

Також під час здійснення самостійної роботи у межах освітньої компоненти "Архітектура комп'ютера та конфігурація комп'ютерних систем" нами було застосовано

комп'ютерну гру "PC Building Simulator", створену The Irregular Corporation і румунським незалежним розробником Claudiu Kiss. Ця комп'ютерна гра-симулятор зосереджена на володінні та керуванні майстернею, яка створює та обслуговує комп'ютери, переважно орієнтовані на ігри. Події відбуваються від першої особи, де гравець керує персонажем за допомогою клавіатури та миші.

Головними особливостями гри є:

- детально відтворена симуляція реального сервіс-центру з обслуговування комп'ютерної техніки, де враховано всі особливості роботи комп'ютерного майстра;
- у грі відтворені сотні реально існуючих комплектуючих ПК (гра постійно оновлюється новими моделями апаратного забезпечення, що дає уяву здобувачам про ринок комп'ютерних комплектуючих, навчає розрізняти їх за типом та призначенням тощо);
- декілька сценаріїв, які симулюють реальні ситуації в сервіс-центрі та відтворюють замовлення по ремонту ПК з різними умовами, наприклад, вимога оновити лише певну чітко вказану клієнтом комплектуючу або це робота з обмеженим бюджетом;
- наявний режим "пісочниці", де можна потренуватися в підключенні комплектуючих до блока живлення без ризику їх виходу з ладу та в безпечних умовах.

Вважаємо, що ця комп'ютерна гра є дуже корисною для побудови завдань модульного контролю, адже вона надає можливість розробляти сценарії самостійно. Так, є можливість створити для кожного здобувача унікальний сценарій, який він має пройти з найкращим результатом. У створенні сюжету ігрової ситуації беруться до уваги наступні компоненти:

- *постановка завдання* (який вид робіт слід виконати, які умови виконання завдання, який бюджет має клієнт, які комплектуючі доступні для роботи тощо);

- *аналіз ситуації здобувачем*, де він має відповісти на контрольні запитання викладача і його бюджет на виконання завдання у межах гри збільшується за кожну правильну відповідь;

- *робота в симуляції* (збирання ПК).

Гра автоматично складає звіт щодо виконаної здобувачем роботи. Згідно з цим приймається рішення щодо оцінки студента за складання модульного контролю.

Зауважимо, що PC Building Simulator має певні системні вимоги для запуску, а також є платною грою в магазині цифрової дистрибуції Steam. Таке програмне забезпечення вимагає сучасного апаратного сервісу ПК та доступності до гри з боку здобувача (у випадку дистанційного навчання), що значно підвищує його інтерес до вивчення матеріалу.

Вважаємо за доцільне використовувати на заняттях і простіші ігри, які пов'язані із тематикою курсу, зокрема розроблені самими студентами. Як приклад наводимо комплекс міні-ігор, які можуть бути застосовані під час вивчення комплектуючих персонального комп'ютера (див. рис. 9.5):

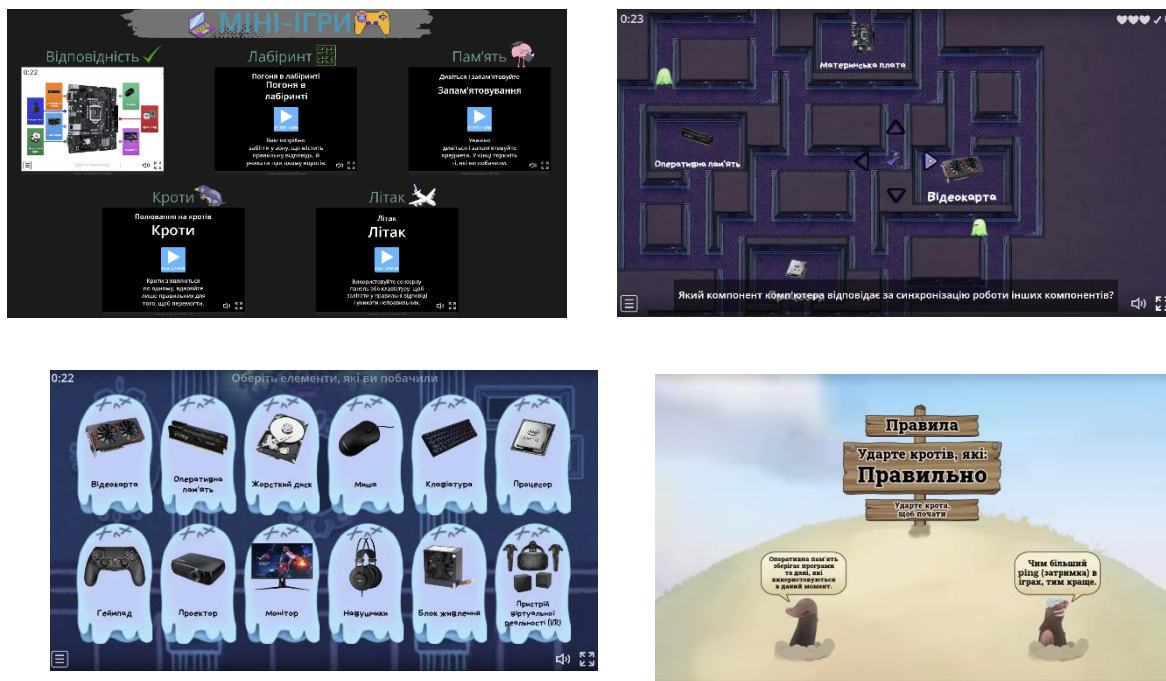


Рис. 9.5. Комплекс міні-ігор для вивчення комплектуючих персонального комп'ютера

Освітня компонента *"Комп'ютерна графіка"* значно відрізняється від попередньої за типом навчальних занять, однак загалом рольова модель також має значний дидактичний потенціал за умови адаптації особливостей предмету під обрану ігрову модель.

Здобувачі протягом вивчення курсу не тільки виконують лабораторні роботи, а ще й створюють візуальний образ власного персонажа протягом вивчення всієї освітньої компоненти. Оскільки лабораторні роботи розподілені за зростанням складності та кількості інструментів, образ персонажа студента еволюціонує від звичайного нефарбованого нарису до повноцінного малюнку. Такий підхід сприяє:

- підвищенню емоційного залучення студента до розв'язування поставлених завдань, що зацікавлює у покращенні зовнішнього вигляду свого персонажа, адже це приносить певні бонуси;
- появі естетичної складової, яка викликає підвищений інтерес у студентів та розвиває в них почуття прекрасного, вчить працювати з доступними ресурсами;
- розвитку відчуття кольору, композиції та навичок роботи з інструментами в графічних редакторах.

Оскільки не кожен студент вмів малювати, персонажів запропоновано створювати з декількох наявних шаблонів: Людина, Пухнастик (антропоморфні кіт, собака, тощо), Дракон, Робот.

Всі персонажі виконуються в стилі чібі – малювання, де пропорції спеціально збільшені задля надання герою комічності та мультиплікаційного ефекту. Після вибору шаблону студент обирає основний та додаткові кольори для героя. Чим краща буде сумісність кольорів, тим легше буде в подальшому підбирати прикраси для персонажа.

За виконання завдань під час лабораторних занять студент отримує віртуальну валюту, яку можна витратити на "купівлю" або виготовлення прикрас для персонажа. Самостійне створення прикрас не лише дешевше (наприклад, 200 валюти проти 400), а ще й допомагає отримати унікальні бонуси, яких немає в покупних предметів. Однак прикрасу треба створювати самостійно наявними в графічному редакторі інструментами. Після її створення викладач схвалює створений предмет.

Прикраси для персонажа отримуються або під час виконання лабораторної роботи та додаткових завдань або під час тестування в Базі Даних. База Даних – це неігровий персонаж (від англ. NPC – Non-Playable Character), який представлений окремим комп'ютером в аудиторії та має характерне оформлення (колір корпусу, тло робочого столу тощо). В ній можна пройти бонусне тестування за темою заняття та отримати випадковий предмет, який знаходиться в призовому фонді. У Базу Даних можна продавати будь-які прикраси, отримані під час занять (окрім легендарних) за валюту. При цьому предмети нікуди не зникають й можуть бути виграні вже іншим студентом. Проходити тестування в Базі Даних можна до трьох разів за період вивчення теми, за кожне успішне студент отримує прикрасу для персонажа.

Прикраси для персонажа поділяються на:

- звичайні (білі) предмети (найбільш масовий вид предметів, які надаються всім здобувачам на початку пари й не мають здібностей, їх можна конвертувати в валюту в Базі Даних або покращити протягом навчального заняття у процесі виконання завдання);

- предмети виконаної лабораторної роботи (зелені) (створюються на основі звичайних предметів, виданих на цій або попередніх парах, студент заливає прикрасу кольором, який найкраще підходить персонажу згідно з теорією кольору з урахуванням сумісності кольорів, тим кращою буде здібність та естетичний зовнішній вигляд героя, може бути покращеним на інших заняттях або проданим Базі Даних за значно більшу суму, ніж звичайний предмет);

- рідкісні (сині) предмети (відрізняються від зелених предметів складним кольором та незвичайною формою, мають синю ауру та прості бонуси (такі як збільшення часу для проходження тесту на одну хвилину);

- епічні (фіолетові) предмети (мають складний візерунок та відрізняються різноманітними формами, які не зустрічаються в предметах нижчих класів, мають фіолетову ауру та блискучі елементи, складні комплексні здібності, які можуть посилюватись під впливом інших предметів (наприклад, два фіолетових предмети з бонусом часу в 5 хвилин сумарно даватимуть бонус вже в 12 хвилин);

- легендарні (помаранчеві) предмети (їх кількість обмежена, відрізняються унікальним візерунком та формою, не можуть бути конвертовані в валюту або куплені в Базі Даних, видаються гейм-майстром як винагорода за визначні досягнення під час виконання завдань на занятті (наприклад, за п'ять повністю виконаних лабораторних робіт на відміну оцінку поспіль).

Предмети одного типу можуть бути об'єднані в один – вищого класу. Наприклад, три білих предмети можна конвертувати в один зелений, а два зелених – в один синій. Синій предмет та правильна відповідь на контрольні запитання наприкінці заняття дозволять конвертувати синій предмет на фіолетовий.

Персонаж, як і "прокачка" попереднього предмету, допомагає студентові у складанні модульного контролю та екзамену завдяки отриманим здібностям. Персонаж оцінюється під час екзамену за такими критеріями: загальне виконання (5 балів), композиція прикрас (5 балів), теорія кольору (5 балів).

Оцінка		
Оцінка за модуль	Оцінка на екзамені	Загальна оцінка
До 100 балів (виконання лабораторних робіт)	До 100 балів (відповідь – до 85 балів, оцінка персонажа – до 15 балів)	До 100 балів (середнє між оцінкою за модуль та екзамен)

Оскільки студенти вивчають декілька освітніх компонент, пов'язаних з вивченням комп'ютерної графіки, персонаж може бути перенесеним для вивчення наступного предмету.

Під час проходження студентами *"Навчальної практики з виготовлення мультимедійних програмних засобів як елементів методичного забезпечення"*, було використано засоби гейміфікації, що мали свої особливості. Сутність практики полягала у створенні проектів на тему *"Гейміфікація освітнього процесу в роботі вчителя інформатики"*.

Важливим визначалося вивчення різних аспектів цього процесу, зокрема його технічні особливості (апаратне забезпечення, необхідне для гейміфікації освітнього процесу; переваги та недоліки гейміфікації у процесі дистанційного навчання тощо), а також особливості його реалізації в українських школах. Формат проєкту пропонувався довільний (презентація, відеоурок, навчальний посібник, 3D-панорама, невеличка гра, вікторина тощо).

Перед початком практики студенти створювали своїх персонажів, однак на відміну від інших освітніх компонент характеристик героя були статичними (не змінювалися впродовж всього курсу). Студентам пропонувалось на вибір набагато більше здібностей. Оскільки навчальна практика виконувалася індивідуально, студенти створювали персонажів з урахуванням власних навичок. Так, якщо здобувач не був впевнений в теоретичних знаннях, він обирав здібності персонажа, які виправляють цей недолік.

На розробку двох проєктів було відведено 20 лабораторних занять. Формат проєктів мав бути різноманітним (не може бути дві презентації або два відеоуроки) і розробленим відповідно до обраної теми. Тематика і формат проєктів узгоджувалися з викладачем. Для здійснення контролю над роботою у ході навчального заняття влаштовувалися випадкові "рейд-боси", під час яких студенти мали продемонструвати свої досягнення й "відбиватись" від запитань, поставлених рейд-босом. Питання обирались за допомогою генератора випадкових чисел. Якщо здобувачі не знали відповіді або відповідали неправильно, їхні персонажі втрачали здоров'я. Якщо здобувач досягав серії з правильних відповідей (наприклад, три правильні відповіді поспіль), викладач нараховував бонуси, які допомагали здобувачеві під час захисту проєктів.

Бонуси поділяються за кольором.

- Звичайний бонус (білий). Зазвичай це додатковий час на відповіді наступних запитань. Можуть накопичуватися й бути використаними за бажанням здобувача.

- Рідкісні бонуси (сині). Видаються випадковим чином. Нова здібність для персонажа, яка залишається з ним до кінця заняття. Зазвичай є копією здібностей, які можна обрати під час створення героя. Зникають після використання.

- Епічні бонуси (фіолетові). Видаються випадковим чином. Включають в себе багаторазові потужні здібності персонажів, які не можна було обрати під час його створення ("сувій сили").

- Легендарні бонуси (помаранчеві). Обмежені в кількості й видаються студентам у випадку відсутності пропусків пар або як винагорода за відповіді на запитання під час всього курсу без єдиної помилки. Це може бути зарахування теоретичних запитань під час захисту, подвоєний час на захист тощо.

Персонажі студентів, які мають гарні характеристики та високий показник НР (здоров'я), не можуть бути відновленими. За пропуск занять без поважних причин, за неправильні відповіді під час рейд-босів та у процесі захисту проєктів персонаж втрачає здоров'я. Якщо воно досягне нуля, робота над проєктами припиняється і вони подаються до захисту в тому вигляді, в якому вони були на цей момент. Однак існує можливість один раз "відродити" персонажа, якщо хтось зі здобувачів погодиться "поділитися здоров'ям" свого персонажа.

Захист проєктів відбувався у формі вікторини, де кожен здобувач презентував власні проєкти й мав дати відповідь на головні запитання:

- причина, чому був обраний саме цей напрям для дослідження;
- новизна проєкту;
- мета та користь при гейміфікації навчального процесу;
- можливість практичного застосування.

Після захисту проєктів гейм-майстер (викладач) ставив декілька додаткових запитань. Якщо відповіді задовольняли викладача, відбувався підрахунок правильних відповідей та кількості здоров'я, що залишилося в персонажа здобувача. У випадку високих значень виставлялася відмінна оцінка.

Можна стверджувати, що запропонований підхід дозволяє учасникам самостійно спостерігати за своїм прогресом, аналізувати його та приймати рішення щодо покращення показників. Однак зазначимо, що гейміфікацію варто розглядати лише як інструмент для полегшення засвоєння знань, тому її необхідно адаптувати під потреби та мету навчальної діяльності залежно від ситуації [22].

На *оцінно-корегувальному етапі* методики здійснення формувального етапу експерименту аналізувалися результати навчання, визначалася їх якість, наголошувалося на труднощах і перевагах гейміфікованого підходу до вивчення навчальних дисциплін студентами. Аналіз здійснювався відповідно до низки критеріїв: результативність, цілісність набутих знань, умінь, навичок, раціональність, мобільність (можливість трансформацій у змісті дисципліни залежно від зміни інструментарію, виникнення нових продуктів або технологій).

Здійснюючи аналіз участі студента у занятті ігрового характеру, викладач користувався такими параметрами: 1) відповідно до оціночної шкали або нарахованої кількості балів оцінювалася значущість окремого гравця чи команди; 2) результат співвідноситься із заздалегідь розробленими рівнями проходження гри на занятті, що подається у відкритому доступі; 3) наявність чи відсутність прогресу здобувача в ігровому середовищі, чи використав він можливості поетапного росту; 4) кількість входжень у систему для отримання нових завдань; 5) використання можливості індивідуальних та \ або групових місій; 6) наявність нагород, що відповідають досягненням здобувача; 7) мобільність здобувача у віртуальному чи фізичному середовищі.

Таким чином, гейміфікація освітнього процесу спрямована на формування у здобувачів навичок та поведінки, візуалізацію та демонстрацію складних дій, створення змагання між учасниками, мотивацію до вдосконалення особистих навичок [29].

З огляду на викладене вище актуалізується вимога до готовності викладачів застосовувати гейміфіковані технології у процесі навчання майбутніх учителів інформатики, до знань теоретичних основ і практичних засобів результативного використання ігрових засобів в освітньому процесі. Вважаємо, що викладачі також мають пройти відповідну підготовку до реалізації такої діяльності, яка має сформувані у них уміння:

- ✓ визначати мету (короткотермінову та тривалу) майбутньої ігрової діяльності здобувачів;
- ✓ планувати етапи її проведення;
- ✓ проектувати та розробляти ігри подібно до настільної з графічним представлення кожного з рівнів;
- ✓ враховувати особливості ігрової динаміки, ігрової механіки та структурованість ігрового простору;
- ✓ здійснювати самопрезентацію здобувачів освіти з попереднім розподілом їх на групи, вибором ігрового персонажа, обранням аватарок тощо;
- ✓ продумувати систему бонусів та винагород за правильне виконання завдань, якісне та своєчасне проходження етапів гри;
- ✓ об'єднувати здобувачів у процесі гейміфікації для створення командного духу, визначати спосіб їх взаємодії в соціумі, сприяти підтримці загальної ігрової атмосфери та досягати запланованого результату;
- ✓ здійснювати індивідуалізацію навчання відповідно до потреб, побажань, інтересів студентів з урахуванням специфіки студентських груп, індивідуальних особливостей студентів, [37] їхнього темпераменту, способу сприйняття інформації тощо, відстежувати вплив ігрового контенту на професійне зростання кожного учасника [26].

Використана література:

1. Антонов Є. Гейміфікація як засіб підвищення якості освіти: досвід використання комп'ютерних ігор у навчальному процесі / Є. Антонов // Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка»). 2022. Вип. 9 (14). С. 30-42.
2. Бандура Л. Педагогічні умови використання інноваційних технологій в освітньому процесі ЗВО. Молодь і ринок. 2020. № 1(180). С. 180–184.
3. Бугайчук, К. Л. Гейміфікація у навчанні: сутність, переваги, недоліки / К. Л. Бугайчук // Дистанційна освіта України 2015: зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 19-20 листопада 2015 р.). Харків : ХАДІ, 2015. С. 39-43.
4. Бузько В. Л. Гейміфікація як засіб формування пізнавального інтересу у навчанні фізики / Вікторія Леонідівна Бузько, Юлія Володимирівна Єчкало // Новітні комп'ютерні технології. Кривий Ріг, 2017. Том 15. С. 171-175.
5. Вербовецкий Д. В. Аналіз досвіду впровадження гейміфікації в освітній процес . Освітній дискурс: збірник наукових праць. 43(1-3), 2023. С. 95-102. С.3.
6. Гейміфікація. Матеріал з Вікіпедії – вільної енциклопедії : [Електронний ресурс] : Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki/Гейміфікація>
7. Гейміфікація в освіті. : [Електронний ресурс] : Режим доступу : URL: <https://osvitanova.com.ua/posts/2596-heimifikatsiia-v-osviti>
8. Головна Gios School. Що таке гейміфікація? : [Електронний ресурс] : Режим доступу : URL: <https://blog.gioschool.com/gamification>
9. Дядікова О. Гра як інструмент: що таке гейміфікація? : [Електронний ресурс] : Режим доступу : URL: <https://mistosite.org.ua/uk/articles/hra-iaak-instrument-shcho-take-heimifikatsiia>
10. Ільченко О. В. Використання web-квестів у навчально-виховному процесі : [Електронний ресурс] : Режим доступу : URL: https://urok.osvita.ua/materials/edu_technology/30113/
11. Імерідзе Максим, Биков Іван, Величко Дмитро Використання гейміфікації в освітньому середовищі закладів вищої освіти. Молодь і ринок №2 (181), 2020 : [Електронний ресурс] : Режим доступу : <http://mir.dsru.edu.ua/article/view/211897/211972>
12. Казарян С. Як гейміфікація проникла в усі сфери нашого життя. Історія феномена та кейси українських цифрових продуктів : [Електронний ресурс] : Режим доступу : <https://telegraf.design/yak-gejmifikatsiya-pronykla-v-usi-sfery-nashogo-zhyttya/>
13. Карабін О. Гейміфікація в освітньому процесі як засіб розвитку молодших школярів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2019. № 67. Т. 1 : [Електронний ресурс] : Режим доступу : URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/14039/1/Karabin_Gameification_educational.pdf
14. Качан Б. М. Гейміфікація в системі новітніх технологій навчання іншомовної компетентності студентів медичних вищих навчальних закладів. Народна освіта. 2017. Вип. 2. С. 55-59.
15. Кевін Вербах [Конспект] Gamification : [Електронний ресурс] : Режим доступу : <https://gameit.tech/tag/kevin-verbakh/>
16. Коваленко, О. О. Моделі гейміфікації в системах управління навчанням : монографія / О. О. Коваленко, Є. А. Паламарчук. Вінниця : ВНТУ, 2023. 85 с.
17. Коченгіна М. В., Коваль О. А. Використання гри в освітньому процесі першого циклу початкової школи: науково-методичний посібник / за загальною ред. Л. Д. Покроєвої. Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2019. 88 с.

18. Кравець, Н.С., 2017. Етапи створення гейміфікованої системи для використання в навчальному процесі ВНЗ. Вісник ХДАК. Вип. 50. С. 198 - 206.
19. Макаревич О. Гейміфікація як невід’ємний чинник підвищення ефективності елементів дистанційного навчання : наукова стаття. Young Scientist. 2015. No 2 (17). С. 275–278.
20. Методичні рекомендації щодо впровадження технологій гейміфікації в дистанційній освіті / Цуранова О. та ін. Acta Paedagogica Volyniensis. 2022. № 4. С. 159-164.
21. Мехед К. М. Гейміфікація навчання як інноваційний засіб реалізації компетентнісного підходу у закладах вищої освіти. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Вип. 7 (163) / Нац. ун-т «Черн. колегіум» ім. Т. Г. Шевченка ; голов. ред. М. О. Носко. Чернігів : НУЧК, 2020. С. 19-22. (Серія: Педагогічні науки).
22. Михайлова Л.М., Семенишина І.В., Краснощок І.П., Ступеньков С.О. Гейміфікація як інноваційний кейс професійної підготовки педагогічних працівників ЗВО в умовах дистанційного навчання [Текст] / Л.М. Михайлова, І.В. Семенишина, І.П. Краснощок, С.О. Ступеньков // Академічні візії. Науковий журнал: Розділ: Освіта/Педагогіка. Випуск 18. 2023.
23. Міхай Чіксентміхай – книги і біографія : [Електронний ресурс] : Режим доступу : <https://cutt.ly/LXwUueu>
24. Олійник Ю. П. Ігрофікація в освіті: до питання про визначення поняття. Сучасні проблеми науки і освіти, 2015. № 3. С. 476.
25. Пасічник О. Гейміфікація процесу навчання іноземної мови студентів закладів вищої освіти. Збірник наукових праць. Вип. 24 (1–2018). Ч. 2. С. 344-349.
26. Переяславська С., Смагіна О. Гейміфікація як сучасний напрям вітчизняної освіти. Відкрите освітнє Е-середовище сучасного університету. 2019. Вип. спецвип. С. 250-260.
27. Петренко Л.П. Застосування гейміфікації у навчанні. На урок: освітній проєкт: <https://naurok.com.ua/stattya-zastosuvannya-geymifikaci-u-navchanni-141251.html>
28. Потапова Н. В. Особливості забезпечення геймізації в освітньому процесі вищих педагогічних навчальних закладів / Н.В. Потапова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Сер. 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи : збірник наукових праць. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2019. Випуск №70. С.210–213.
29. Ромат Є. В., Білявська Ю. В. Гейміфікація та її сприйняття поколінням «Z». Наукові записки Національного університету «Острозька академія». 2020. № 17(45). С. 23–28.
30. Саган О. В. Гейміфікація як сучасний освітній тренд. Збірник наукових праць «Педагогічні науки», 2022. Вип. 100. С. 12-18 : [Електронний ресурс] : Режим доступу : URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4519/3989>
31. Сасенко Н. В., Новікова Є. Б. Потенціал гейміфікації як сучасної освітньої технології в умовах ЗВО. Вісник Національного університету “Чернігівський колегіум” імені Т.Г. Шевченка. Вип. 5 (161). Серія: Педагогічні науки. Чернігів: НУЧК, 2019. С. 187-191.
32. Скасків Г. М. Впровадження технологій гейміфікації в освітній процес ЗВО // Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи. Київ : Гельветика, 2021. Вип. 83.
33. Сокол І.М. Веб-квест як інноваційний метод формування творчої особистості / І.М. Сокол // Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2013. № 2(9). С.28-31.
34. Технологія формування цифрової компетентності майбутніх учителів засобами гейміфікації / О. А. Жерновникова, Л. Є. Перетяга, А. В. Ковтун, М. В. Кордубан, О. О. Наливайко, Н. А. Наливайко // Інформаційні технології і засоби навчання. 2020. Том 75, № 1.

С. 170-185 : [Електронний ресурс] : Режим доступу : <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3036>.

35. Ткаченко О. Гейміфікація освіти: формальний і неформальний простір / Олена Ткаченко // Актуальні питання гуманітарних наук. 2015. Вип. 11. С. 303-309 : [Електронний ресурс] : Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2015_11_45.

36. Толочко С. Інноваційні технології формування компетентності здобувачів освіти: від гейміфікації до проєктної діяльності . Вісник науки та освіти. № 4 (10). 2023. С. 710-725.

37. Толочко С.В. Теоретико-методологічний аналіз гейміфікації як сучасного освітнього феномена. Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). № 1(19). 2023. С. 369-383.

38. Це вам не іграшки: темна сторона гейміфікації : [Електронний ресурс] : Режим доступу: <https://newtonew.com/discussions/gamification-dark-side>

39. Чурок, С. Використання комп'ютерних ігор в навчанні інформатики учнів основної школи [Текст] / С. Чурок // Освіта. Інноватика. Практика : науковий журнал / МОН України, Сумський державний педагогічний ун-т ім. А. С. Макаренка ; [редакційна рада: О. В. Боряк, М. Воскоглу, Л. О. Петриченко та ін.]. Суми : [СумДПУ ім. А. С. Макаренка], 2022. Т.10, № 1. С. 60-70.

40. Шерман О. Комп'ютерні ігри як засіб впровадження політичних стереотипів. Укр. нац. ідея: реалії та перспективи розвитку, 2008. Вип. 20. С. 150-154.

41. Щербань П. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2004. 207 с.

42. Що таке гейміфікація? : [Електронний ресурс] : Режим доступу : URL: <http://delo.ua/lifestyle/chto-takoe-gejmifikacija-i-kak-ona-pomogaetrasshevelit-sotrudni-202074>

43. Яценко, О. І. (2017) Аналіз ігрових Інтернет-сервісів для вивчення основ програмування. Комп'ютерні технології: інновації, проблеми, рішення. 2017. С. 238-241.

44. Attali Y., Arieli-Attali M. Gamification in assessment: Do points affect test performance? Computers & Education, 2015. Vol. 83. P. 57–63.

45. Christians, Gerald, "The Origins and Future of Gamification" Senior Theses: 2018. 254 p.

46. Fleming N. Gamification: Is it game over? : [Електронний ресурс] : Режим доступу : URL: <http://www.bbc.com/future/story/20121204-cangaming-transform-your-life>

47. Gachel B. Games, gamification, and game design for learning: веб-сайт : [Електронний ресурс] : Режим доступу : URL: <https://www.nzcer.org.nz/research/publications/games-gamification-and-game-design-learning-innovative-practice-and>

48. Games vs Game-based Learning vs Gamification : [Електронний ресурс] : Режим доступу : <https://www.upsidelearning.com/infographic/games-vs-game-based-learning-vs-gamification/>

49. Gartner. Gamification: вебсайт : [Електронний ресурс] : Режим доступу : URL : <https://www.gartner.com/en/search?keywords=Gamification>

50. Hamari, J. and Koivisto, J. (2018). Measuring flow in gamification: Dispositional Flow Scale-2.

51. How itch.io became an indie PC game haven – and Steam's antithesis : [Електронний ресурс] : Режим доступу : <https://www.peworld.com/article/406186/how-itchio-became-an-indie-pc-game-havenand-steams-antithesis.html> [in English].

52. Janaki K., Mario H. Gamification at work: designing engaging business software: 2013. 168 p.

53. Kapp K. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. Computer Science, April, 2012. : [Електронний ресурс] :

Режим доступа : URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Gamification-of-Learning-and-Instruction%3A-and-Kapp/8b1069698d03b4037ec12f5db4c4e3c650e4c216>

54. MacGonigal J. Gaming can make a better world : [Электронный ресурс] : Режим доступа : URL: https://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world

55. Matsumoto, T. (2016) Motivation Strategy Using Gamification. Creative Education, 7, 1480-1485.

56. Moving Learning Games Forward : [Электронный ресурс] : Режим доступа : URL: www.educational.mit.edu/papers/movingleaming-gamesforward_edarcade.pdf

57. Salen, K., and Zimmerman E. (2003) Rules of Play: Game Design Fundamentals. Cambridge: MIT Press, 688 pp.

58. Screeps official website: [Электронный ресурс] : Режим доступа : <https://screeps.com/> [in English].

59. The 19-year evolution of Steam : [Электронный ресурс] : Режим доступа : <https://www.pcgamer.com/steam-versions/> [in English].

60. While true: learn : [Электронный ресурс] : Режим доступа : https://store.steampowered.com/app/619150/while_True_learn/ [in English].

61. Zichermann G., Cunningham Chr. Introduction. Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps / G.Zichermann, Chr.Cunningham – 1st. – Sebastopol, California: O'Reilly Media. 2011.

ЧАСТИНА III. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ЗДОРОВ'Я І ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТИ

РОЗДІЛ 10. РОЗВИВАЛЬНІ РЕСУРСИ ПОЗИТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ, УСПХУ, ТВОРЧОСТІ І ЗДОРОВ'Я УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

10.1. Духовно-креативний аспект розвитку людини

Одне з найбільш вагомих одкровень сучасної епохи – це цілісність, яка в сучасній науці набуває рис парадигми цілісності. У соціально-політичній сфері цілісність реалізується у вигляді процесів глобалізації (інтеграція – інтернаціоналізація – глобалізація), а також у такій формі організації економічної активності, як транснаціональна корпорація. У природничо-науковій сфері цілісність проявляє себе у вигляді синергетичного феномену емерджентності (або принципу «ціле більше своїх частин»), згідно з яким властивості цілісності (цілого, цілісної системи) перевищують властивості частин/елементів цієї цілісності, коли властивості цілого виникають не мов би з «ніщо» емерджентним чином. Тут також можна говорити про принцип математичної гармонії – закон «золотого перетину», а також про інші достатньо універсальні принципи (закони, постулати), до яких можна віднести і аксіоми логіки. У науці про людину це принцип цілісності людської істоти, яка у релігії розуміється як цілісність тіла людини, її душі та духа, а у філософії – це принцип єдності світу. У гуманітарних науках ціле проявляється різноманітним чином, зокрема, у педагогіці ціле реалізується як фундаменталізація освіти, універсалізація знань, також як інклюзивна парадигма освіти. У психоемоційній структурі активності людини – це дипластія як фундаментальна здатність людини поєднувати протилежності – несумісні поняття, психічні стани, ціннісні орієнтації, мотиваційні вектори поведінки.

У теорії пізнання ціле виявляється у вигляді істини як парадоксальної «єдності протилежностей» (С.Б.Церетелі). Ця єдність на рівні епістемології «санкціонує» фундаментальний спосіб існування людини і світу – цілісність. Релігійний зміст цього феномену втілений у словах Ісуса Христа: «Де двоє чи троє зібрані в моє ім'я, там Я серед них» (*Матв. 18: 20*).

Цілісність постає наріжним принципом існування природи. Спостереження етологів, які вивчають поведінку тварин, фіксують феномен «єдиного розуму», «єдиної волі» живих істот, які збираються у великі групи, де виявляється певний «розум», що починає ними керувати. Наведемо спостереження французького вченого Луї Тома, який займався вивченням термітів. Він виявив, що окремо взятий терміт є істотою, задіяною в хаотичному русі. Але якщо ми збільшимо число термітів до певної «критичної маси», то відбудеться певне диво: терміти почнуть створювати робочі бригади і, діючи найвищою мірою узгоджено, зводити грандіозну будову, виявляючи «велике знання» про споруду (термітник). Це ж можна говорити і про всіх «суспільних тварин», коли окремо взята особина сарани не знає напрямку та цілі свого руху під час міграції, а згряя – знає. Ефект «критичної маси» існує і у птахів, риб. Як з'ясувалося, «велике знання», або «велика воля» керує багатьма аспектами існування суспільств живих істот.

Будь-яка цілісність як єдність протилежностей є диво, яке зустрічається всюди, де фіксується поєднання (синтез, злиття) щонайменше двох несумісних речей. Так диво булатної сталі виявляється у поєднанні двох загалом несумісних для металу властивостей — надзвичайної гнучкості та твердості. Слід сказати, що будь-яка творча діяльність прагне досягти стану недualityності у вигляді зіткнення полярних речей і приведення їх до спільного

функціонального «знаменника» як нейтрально-невизначеної сутності. За таких умов *творча людина відкрита складності, невизначеності, парадоксу, абсурду*.

У специфічному вигляді єдність протилежностей можна розуміти як єдність півкульових стратегій обробки інформації. В.Л. Деглін, вивчаючи півкульові особливості відображення навколишнього світу і, зокрема, його просторові характеристики, виявив, що кожна півкуля віддзеркалює навколишній простір помилковим чином, проте помилки півкуль мають протилежний характер, коли для лівої півкулі властиве розширення простору, а для правої – наближення окремих елементів до спостерігача. Тобто ліва півкуля прагне візуально дистанціювати людину від елементів навколишнього середовища, а права – інтегрувати людину до нього. Однак функціональна узгодженість півкуль, компроміс між ними призводить до вирівнювання просторової деформації, тобто досягається адекватність сприйняття об'ємного простору на площині сітківки очей, коли об'ємне та площинне, будучи геометричними антагоністами (що демонструється дихотомією геометрій Евкліда та Лобачевського), приводяться до загального сенсорного «знаменника».

Слід зазначити, що ліва півкуля сприймає світ як науково-раціональну сутність і реалізує при цьому скептико-аналітичний однозначний (а тому догматичний) спосіб пізнання світу, властивий науковій свідомості. Як писав Б. Рассел, «науковий стан розуму є або скептичним, або догматичним», що повністю узгоджується з дослідженнями у сфері функціональної асиметрії мозку людини, які засвідчують, що домінування лівої півкулі робить людину догматиком, відірваним від реальності, що сприймає світ через силогізм та аналіз, у той час як домінування правої півкулі наділяє людину здатністю сприймати світ спираючись при цьому на свій досвід. Права півкуля сприяє формуванню в людини наївно-реалістичного, актуально-дійсного, а ліва – абстрактно-теоретичного потенційно-можливого світорозуміння [Charman; Springer].

У результаті функціонально узгодженої роботи півкуль має місце синтез актуального і потенційного, що актуалізує цілісне парадоксальне світосприйняття, в якому фактичне і фіктивне одночасно диференціюються і не диференціюються, коли світ сприймається як єдиний потік життя, де живе і неживе, матеріальне та ідеальне, фізичне та психічне представлені як з одного боку безперечні протилежності, а з іншого – як проекції деякої єдиної сутності. Тут з одного боку одночасно реалізується ірраціонально-містичне правопівкульове ставлення до світу, в якому частина і ціле здатні переходити один в одне, а з іншого, – ми зустрічаємося з лівопівкульовою здатністю до тонкого розрізнення найдрібніших відтінків і деталей цілого. Тут, з одного боку, світ сприймається як найбільша ілюзія, де все принципово умовно, а з іншого боку, – світ сприймається з повною довірою, коли до всього ставляться надзвичайно серйозно та буквально-конкретно.

Знаково-символічна абстрактно-вербальна природа лівої півкулі передбачає мислення суворо однозначне у контексті оперування знаками, і одночасно як дещо відносне, багатозначне у контексті співвідношення знака і конкретної речі, яку цей знак позначає, коли ліва півкуля усвідомлює довільність такого співвідношення. Звідси зовнішній світ сприймається як ілюзія, а внутрішня – знаково-вербальна реальність – як єдино дійсний світ символічних форм.

Емоційно-образна конкретно-предметна природа правої півкулі передбачає однозначне сприйняття світу у контексті магічної маніпуляції речами, і багатозначне у контексті співвідношення речей у процесі маніпуляції, коли стирається різниця між природним і надприродним, коли, як писав Л. Леві-Брюль, свідомість представників примітивних співтовариств (переважно правопівкульових істот) замість встановлення логічних відносин між предметами підпорядковується закону причетності чи партиципації, що передбачає визнання існування різних форм передачі властивостей від одного предмета до іншого шляхом зіткнення, зараження, магічної емпатії тощо. Звідси зовнішнє середовище сприймається як дійсний світ, проте всі внутрішні індивідуальні прояви людської психіки нівелюються і зводяться до ілюзії.

Якщо права півкуля (як підсвідомий аспект психічної діяльності) орієнтується на високоймовірні (частоповторювальні) події/сигнали (що дозволяє людині формувати життєвий досвід на основі подій, що повторюються), то ліва півкуля (як свідомий аспект психічної діяльності) віддає перевагу малоймовірним (редким) сигналам середовища, що ускладнює людині формування життєвого досвіду, проте при цьому дозволяє сприймати (генерувати, усвідомлювати) тонкі, невловимі сигнали і життєві події. За таких умов, орієнтація правої півкулі на частоповторювальні, очевидні процеси робить цю півкулю циклотимним («циклічним») утворенням, а орієнтація лівої півкулі на рідкоповторювальні, невловимі процеси (сигнали) робить цю півкулю шизотимним («розщеплюючим») утворенням, оскільки тонкі, невловимі, «дрібні» сигнали не мов би «подрібноють», розщеплюють предмети і явища нашої реальності.

Така конфігурація реальності, заснована на співвідношенні/дихотомії право- і лівопівкульових функцій мозку людини, пояснює *дихотомію душевного і духовного* у контексті релігійного освоєння дійсності, відповідно до якого людська істота сприймається як єдність тілесного, душевного і духовного. Душевне співвідноситься з правопівкульовим, енергетичним аспектом людини, що виражає емоційно-інтуїтивне сприйняття дійсності. Духовне ж співвідноситься з лівопівкульовим, інформаційним аспектом людини, який виражає логіко-аналітичне (прогностичне) сприйняття реальності, що фіксує «тонко-невловимий» («невидимий», «ілюзорний») її бік, що виражає релігійну віру, оскільки «віра ж є здійснення очікуваного і впевненість у невидимому» (Євр. 11: 1). При цьому розвиток людини йде від правопівкульового (у дитини) до лівопівкульового аспекту (у дорослої людини), а від нього – до їх синтезу (у людини похилого віку). Цей процес можна розуміти як рух людини від душевного до духовного, а від нього – до парадоксальної єдності душевного та духовного, яка фіксує сутність Абсолюту як *«невичерпного і парадоксального тайнства»* (О.Клеман).

Функціональне злиття півкуль передбачає інтеграцію півкульових стратегій пізнання і освоєння дійсності, коли межа між внутрішнім індивідуально-особистісним і зовнішнім соціоприродним нівелюється. Ілюзія і реальність більше не протистоять одна одній. Цей інтегральний модус є дивовижним тим, що він породжує психоемоційний стан толерантності/поблажливості до всіх істот, а людина усвідомлює себе як дещо неповторне, і одночасно сприймає світ у всьому його різноманітті як маніфестацію самої себе. На Сході цей стан називається просвітленістю, коли людина відкриває в собі природу Будди. На Заході християнство також підводить людину до думки про її богообрання. «Бог зробився людиною, щоб людина змогла стати богом», читаємо ми у св. Іриней, у працях святих Афанасія, Григорія Богослова, Григорія Ніського. «Я такий же великий, як Бог, Він настільки ж малий, як я... Я сам є Вічність: звільнений від дії часу, я зливаюся з Богом і Бога зливаю з собою», – читаємо ми в Ангелуса Сілезіуса; «Я сказав: ви – боги, і сини Всевишнього – всі ви» (Пс. 81: 6).

Духовно-креативна природа людини виявляє фундаментальний чинник людського здоров'я у контексті *нейтрально-нульового стану інтеграції «правих» і «лівих» функцій людини*, що на нейропсихологічному рівні реалізується у функціях правої та лівої півкулі головного мозку [Voznyuk].

Зазначений підхід дозволив розробити практику досягнення зазначеного нейтрально-нульового стану, яка отримала назву *«універсальний алгоритм гармонізації людини»*. Цей алгоритм окреслює методи досягнення зазначеного стану на різних психофізіологічних та духовно-ментальних «поверхах» людини, що на рівні відомих практик передбачає такі психолого-педагогічні, медико-біологічні, духовні практики, як:

гіпнотичний транс (де врівноважуються процеси збудження та гальмування та виявляється ригідність членів);

зрівняльна фаза психічних процесів (у якій спостерігається врівноважене реагування організму на сильні та слабкі подразники);

змінені стани свідомості (які генеруються через поєднанням протилежних психічних модусів);

синестезія (міжсенсорний стан, у якому врівноважуються та переходять одна в одну сенсорні модальності);

«друге дихання» спортсменів (коли поєднуються нервові процеси збудження та гальмування);

дипластія як здатність людини в одному психоментальному контексті оперувати одночасно протилежними станами, поняттями, а також створювати з них цілісні смислові комплекси;

творчий акт, у якому врівноважуються протилежні модуси – прекрасне та жахливе, конкретне та абстрактне, порядок та хаос, раціональне та ірраціональне..., коли має місце поєднання протилежностей і в одному мислительному, мотиваційному контексті поєднуються протилежні сутності, що постає позитивним механізмом вирішення когнітивного дисонансу;

стани «суперактивності» (в яких можливі дивовижні паранормальні явища);

катарсис, коли зовнішній та внутрішній боки психічної активності людини, пов'язані зі специфічними психологічними проблемами, інтегруються;

просвітління (кеншо, саторі, нірвана, нірвікальпасамадхи), що дозволяє людині досягти «остаточного звільнення» (від «реінкарнаційного колеса Сансари»);

тонке йогівське дихання, в якому нівелюється грань між вдихом і видихом;

динамічна медитація, у якій м'язові рухи тіла реалізуються на тлі нервових процесів розслаблення, коли певні рухи (наприклад, біг) виконуються у розслабленому стані;

йогівські асани (як єдності станів м'язової напруги та розслаблення на тлі розслаблення (це можна робити не тільки виконуючи асани, але й будь-які рухи в будь-якому положенні тіла));

медитація як єдність нервових процесів збудження та гальмування, образно-емоційного та абстрактно-логічного способів осягнення світу, що досягається у «просоночній» фазі життєдіяльності людини між сном і бадьорістю – у моменти, коли людина ще остаточно не прокинулася, а також коли вона ще остаточно не заснула;

усвідомлене сновидіння, в якому у фазі швидкого сну (сну зі сновидіннями), що характеризується домінуванням правопівкульових функцій підсвідомої сфери, людина активізує лівопівкульові функції свідомої сфери, поєднуючи таки чином свідомість і підсвідомість (в результаті чого людина усвідомлює себе в сновидіннях);

фокусування уваги людини на своїй тілесних відчуттях на тлі розслаблення та спостереження себе з боку;

вдих на тлі м'язового напруження, стиснення діафрагми;

дихання одночасно діафрагмою та грудьми;

концентрація, зосередження уваги через активізацію того чи іншого сенсорного каналу на певному об'єкті, що передбачає перехід через проміжний «нульовий», «нейтральний» психоемоційний стан;

роздуми про Абсолют як пограничну парадоксальну Сутність, відмова людини від себе, настроювання на Абсолют і заклик до Нього «пролитися» у людину і сприймати світ через її тіло;

уявлення людиною своїх дій, таких, як, наприклад, віртуальне тренування (у ході дослідження, проведеного вченими в Університеті штату Огайо, вони загорнули зап'ястя 29 добровольців у хірургічні пов'язки; потім вони попросили половину з них зосередитися на вправі зап'ясток протягом 11 хвилин на день п'ять разів на тиждень; було виявлено, що половина добровольців, які виконували уявну вправу, розвивала м'язи вдвічі сильніше, ніж інша половина, навіть після виконання тієї ж кількості реальних вправ);

робота з внутрішнім екраном як реалізація механізму рефлексії;

занурення у проблемні, невизначені ситуації з метою їх вирішення (творчість);

роздуми про парадоксальний бік реальності;

будь-який біфуркаційний (перехідний) нейтральний стан у розвитку систем, будь-який перехідний стан організму (між голодом і насиченням, народженням і смертю, життям та вмиранням тощо) у процесі життєдіяльності та реалізації природних функцій.

У цьому нейтральному стані, що врівноважує протилежні модуси, людина відкрита протилежностям, має доступ як до емоцій, так і до операцій логіки і перебуває в стані абсолютного здоров'я, оскільки в цьому проміжному («просоночному», «сутінковому», «сомнамбулічному») стані **врівноважуються і гармонізуються протилежні функції організму:**

нервові процеси збудження та гальмування,

активність симпатичної та парасимпатичної гілок нервової системи,

робота порожнистих та повних органів організму,

організмові процеси анаболізму (асиміляції, побудови організованої симетрії) та катаболізму (дисиміляції), що співвідносяться з ерготропними та трофотропними фізіологічними функціями,

полярні емоційні реакції (задоволення та страждання, страх і гнів та ін.),

швидка і повільна фази сну,

чоловічий та жіночий початки,

Ян та Інь процеси тіла, активність янських та іньських меридіанів тіла,

стани сну та бадьорості,

перша та друга сигнальна системи, абстрактно-логічне однозначне та конкретно-образне багатозначне мислення;

людина як представник світу та людини як представник Абсолюту (тварна та божественна природа) та ін.

У цьому зв'язку наведемо терапевтичну роль поєднання протилежних станів. Як пише М.Гоголан у книзі *«Попрощайтеся з хворобами»*, де популяризує ефективну терапевтичну модель японського доктора К.Ніші, вправа «змикання стоп та долонь» полягає в тому, що «Щойно людина замикає ступні і долоні, два антагоністичні, непримиренні, здавалося б, супротивники – конструктивні та деструктивні (тобто творчі та руйнівні сили) ензими, або, точніше, тваринні та рослинні нерви, черепні та м'язові, артерії та вени, кислоти і луги, відпочинок і рух – все, що пов'язано з різними ензимами, починають змагатися один з одним за перевагу, і врешті-решт між ними встановлюється бажана рівновага. Якщо виконувати вправу «змикання стоп і долонь» протягом 40 хв, можна, по-перше, встановити необхідну рівновагу між парасимпатичною та симпатичною нервовою системами і, по-друге, домогтися гармонії загальних вод в організмі, таким чином долаються всі порушення, зумовлені неузгодженістю і дисбалансом між нервами і водами. Ця вправа дуже корисна для координації функцій м'язів, нервів, судин правої і лівої половин тіла і особливо кінцівок. Вона має важливе значення для покращення функції надниркових залоз, статевих органів, товстого кишківника, нирок. При вагітності вправа допомагає нормальному розвитку дитини в утробі матері, коригує її неправильне становище, полегшує пологи».

Проведений аналіз дозволяє окреслити **нейропсихологічний та духовний аспекти творчості**. Творчість – це створення нових смислів, це синтез речей, явищ, понять, категорій, положень, приведення їх у єдність. Тому творчість передбачає інтеграцію активного та пасивного, «відкритого» та «закритого» підходів до освоєння світу. З одного боку творчість є правопівкульовою діяльністю, характерною рисою якої є синтетичне, цілісне сприйняття дійсності. З іншого боку, – для творчості як процесу побудови нових смислів, необхідне множинно-аналітичне, лівопівкульове середовище, що рясніє безліччю понять і концептуальних схем. Творчість якраз і передбачає єдність «правого» і «лівого» принципів життєдіяльності людини, коли єдність і множинність інтегруються, коли сповнена правопівкульовим прагненням до єдності людина здатна оперувати лівопівкульовими атомарними категоріями, поєднуючи їх воедино і творячи нові сенси. Тобто творчість

передбачає генерацію синергії (що характеризується властивістю антиентропійності, тобто здатністю породжувати енергії) як у плані гносеології, так і онтології, що передбачає актуалізацію двох полярних аспектів культури – духовної і матеріальної.

Слід зазначити, що *творчість як процес побудови цілісностей*, як функціональна єдність правопівкульового та лівопівкульового аспектів психічної активності індивіда, все ж є переважно інтуїтивно-правопівкульовим образно-емоційним процесом, який, проте, немислимий без наповнення лівопівкульовим змістом. Однак слід знати, що розвиток переважно лівопівкульових раціонально-однозначних схем сприйняття та освоєння дійсності перешкоджає актуалізації творчих актів. При цьому діти як істоти переважно правопівкульові виявляються більш здатними до творчості, ніж дорослі, що підтверджується прагненням дітей до побудови нових смислів як потреби знаходження сенсу явищ навколишнього світу, а не простої їхньої констатації, що властиво дорослому населенню, яке хоч і захоплюється дитячою безпосередністю та «геніальністю», здатністю ставити питання та дивуватися світом, проте сприймає ці якості багато в чому як реалізацію найвно-примітивного, а тому недосконалого підходу до освоєння світу. Тобто людині дорослій, яка обтяжена фактологічною ерудицією, і яка виявляє тенденцію до втрати правопівкульової здатності до генерації смислів, важко творити. Про це засвідчують експериментальні дані: школярі, які брали участь у відповідних експериментах, краще справляються з вирішенням наукових завдань, ніж аспіранти. У цьому плані цікавими є результати дослідження Дж. Гілфорда та П. Торенса: діти віком до п'яти років дають при тестуванні до 90 % оригінальних відповідей, семирічні – до 20 %, а дорослі – лише 2 %. Це підтверджує японське прислів'я: у п'ять років дитина геніальна, у дванадцять – талановита, а у 30 – звичайна людина»

За таких умов суть проблеми обдарованості фокусується у факті: не кожна обдарована дитина перетворюється на обдаровану дорослу людину, і не кожен обдарований дорослий був у дитинстві обдарованою дитиною. П. Торренс, вивчаючи особливості креативного мислення у різних верств населення, показав, що креативність має пік у віці від 3,5 до 4,5 років, а також зростає у перші три роки навчання у школі, зменшується у наступні кілька років і потім може отримувати поштовх до розвитку.

Отже, творчість реалізується у площині парадоксального синтезу функцій правої та лівої півкуль, коли творчі особи мають бути парадоксальними істотами. Цей висновок підтверджується дослідженнями феномена творчості. Наголошується, що креативні особистості характеризуються взаємовиключними особливостями: 1) Творчі особистості володіють, з одного боку, величезною фізичною енергією, а з іншого — вони часто перебувають у стані спокою та відпочинку. 2) Вони одночасно суворі та наївні. 3) У рамках їх особистості сполучаються грайливість, легковажність і жорстка дисципліна, відповідальність та безвідповідальність. 4) У них фантазія і почуття реальності інтегруються. 5) Вони проявляють себе одночасно як екстраверти та інтроверти. 6) Вони скромні і водночас горді. 7) Вони ухиляються від стереотипів у сфері статевих ролей. 8) Вони виявляють одночасно бунтарський дух та консерватизм. 9) Прагнучи фізичного спокою, вони одночасно демонструють справжню пристрасть до роботи. Вони також об'єктивно оцінюють свою працю. 10) Відкритість та чутливість креативних людей часто призводить їх до емпатійного переживання страждання та болю. Вони, з одного боку, прагнуть комфорту, а з іншого, – здатні пожертвувати їм заради ідеї [Czikszenmihalyi, 1997].

З оригінальністю мислення пов'язані ще три характеристики особистості – домінантність, чуйність до емоцій, прояв фемінності у чоловіків, зв'язок між творчими здібностями та такою рисою особистості, як нарцисизм. У цьому творчі особистості часто ідентифікують себе з іншими і легко змінюють соціальні ролі. Інші якості креативних людей такі: самодисципліна у роботі; здатність відтермінувати задоволення; резистентність до фрустрацій; незалежність суджень, високий рівень автономності; толерантність, відкритість до невизначеності, парадоксу, абсурду, схильність до ризику, високий рівень самоініціації та

прагнення виконувати завдання якнайкраще. Вони також демонструють здатність до широкої категоризації та ідіосинкразії (підвищеної чутливості до деяких неспецифічних подразників/сигналів), до встановленні неочевидних закономірностей. Зазначається, що креативні люди мають найвищу силу «Я», яка позитивно корелює із середнім невротизмом [Eysenck, 1995; Barron, 1969; Rogers].

Одна з головних особливостей творчих людей пов'язана зі здатністю до парадоксального мислення, з відкритістю до невизначеності, хаосу, парадоксу, абсурду. Якщо прийняти до уваги, що сучасний світ входить у стан ритичної складності – біфуркації, тобто невизначеності, то творчі люди у наш час мають займати лідуючі позиції.

У контексті термодинаміки відкритість творчих людей до невизначеності означає відкритість такій системі, структура якої є надскладною (хаотичною), а міра її різноманітності сягає безкінечності. За таких умов творча людина у розумінні термодинаміки сама є надскладною системою, а у контексті кібернетики вона постає системою, здатною керувати всім, тобто постає *богоподібною системою*.

Цей висновок пояснюється «кібернетичним» доведенням існування Бога, розробленим О. В. Менєм, який розглядав Бога як надскладну та найдовершену системну Істоту. Якщо Бог є найбільш рідкісним феноменом у Всесвіті (як сказано в Новому Заповіті, «Бога не бачив ніхто ніколи» – Іоан. 1: 18), то з точки зору теорії інформації, Бог вміщує в Собі інформацію, що сягає нескінченності. Інформація ж, згідно з одним з її визначень, відображає структурну різноманітність та міру складності систем. Тому Бог як система є найбільш різноманітною і досконалою/складною сутністю.

Висновок про богоподібність творчої людини впливає також із *першого закону кібернетики – закону Вінера-Шеннона-Ешбі*: керуюча система для забезпечення не тільки ефективності управління, але і для простого самозбереження має постійно перевершувати керовану систему за різноманітністю, потужністю та складністю. При цьому для стійкого існування системи необхідно, щоб вона мала такий рівень внутрішньої різноманітності, який був би необхідним для блокування будь-яких зовнішніх і внутрішніх збурень [Ashby]. У цьому контексті принагідно навести *третій закон кібернетики*, який встановлює, що у складній ієрархічній системі різноманітність на верхньому рівні може забезпечуватись обмеженням різноманітності на нижніх рівнях, тобто антиентропія на верхньому рівні може забезпечуватись свідомою «ентропізацією» (хаотизацією, спрощенням) верхами нижніх рівнів. Наслідок цього закону – один із механізмів реалізації «творчого руйнування» Шумпетера: зіткнувшись із надмірною для своїх пізнавальних здібностей невизначеністю (зазвичай «на переломах історії»), керуюча система примітивізує кероване суспільство, знижуючи цим його конкурентоспроможність (а отже, і свою життєздатність) і підвищуючи ймовірність розвалу та оновлення через руйнування.

Богоподібність творчої особистості пояснюється також і тим, що творча людина характеризується неадаптивною, надситуативною поведінкою, оскільки творча активність, у певному розумінні, не стимулюється ні зовнішніми чинниками, ані впливом внутрішніх оцінок (поведінкових чинників), а характеризується виходом за межі заданої мети та високим рівнем креативності [Ryan, R.M., & Deci]. «За таких умов, творчість є виходом у сферу багатозначно-багатомірного розуміння та освоєння соціальної реальності, коли творчість передбачає актуалізацію надситуативності як здатності людини долати однозначні конструкції «зовнішньої доцільності», як синергетична здатність бачити ціле раніше за частини, трансцендувати за межі «безпосередньої даності», що дозволяє оперувати категоріями потенційно-можливого, віртуального, «невидимого» [Мірошніченко].

Як сутність, що поєднує протилежності, творчі люди у цілому більш психопатологічні, психотичні [Eysenck, 1995]. В.П. Ефроїмсон, який досліджував біологічні чинники розумової активності, виявив, що гіпоманіакально-депресивний психоз у провідних науковців та історичних постатей зустрічається у десять разів частіше, ніж у звичайних людей. Як зазначає Р.А. Браже, боротьба за пріоритет у відкритті першого закону термодинаміки

привела його першовідкривача Ю.Р. Майєра до важкого нервового розладу, і він закінчив свої дні в психіатричній лікарні. Один із авторів другого закону термодинаміки Л. Больцман покінчив життя самогубством, страждаючи на манію переслідування. Негативні відгуки великих математиків на роботи Я. Больєї з неевклідової геометрії важко позначилися на його психіці. Через страх перед нападами епілепсії пострілом з револьвера завдав собі смертельну рану В. Ван Гог, який раніше відрізав собі мочку вуха. У стані нервового розладу та глибокої духовної депресії Н.В. Гоголь спалив рукопис другого тому «*Мертвих душ*», душевна хвороба затьмарила останні роки його життя.

10.2. Психолого-педагогічні й психотерапевтичні методи гармонізації людини та розвиток здатності протидіяти маніпуляціям

У зв'язку з цим розглянемо деякі ефективні методи позитивної поведінки людини та розвитку парадоксального мислення й парадоксального світогляду, що знаходить своє втілення у *педагогічній парадоксології* – новітньому освітньому напрямі, що нами розробляється [Вознюк].

Парадокс як форма невідповідності формально-логічного та предметно-конкретного аспектів реальності має безліч проєкцій. Він може бути реалізований у вигляді формально-логічного протиріччя (апорії), у вигляді парадоксальності самого логічного руху думки, оскільки логіка як доказова сутність спирається на аксіоми логіки, які мають «логічний імунітет». Саме тому, як показав К. Гедель, повне логічне обґрунтування всіх без винятку положень будь-якої теорії неможливе у межах цієї теорії, коли в досить багатій формалізованій мові трапляються істинні твердження, довести які принципово неможливо за допомогою засобів, формалізованих в даній мові. За таких умов теза матеріалістичної теорії про об'єктивне існування зовнішнього світу приймається нею як очевидна, а не логічно доведена істина, коли питання про реальність нашого світу не є прерогативою чистої теорії (Р.Карнап).

Найбільш наочно парадокс виявляється там, де він може бути проілюстрований конкретним прикладом. Наприклад, суперечність між єдиним та множинним може бути представлена як парадоксальна сутність за допомогою засобів аналітичної геометрії. Так В. Франкл у книзі «*Людина у пошуках сенсу*» наводить *парадокс проєктивної геометрії*: якщо склянку спроектувати з тривимірного простору на двовимірні площини, що відповідають їй поперечному та поздовжньому перерізу, то в одному випадку ми отримуємо коло, а в іншому – прямокутник. Виходить, що єдине – склянка, і множинне – її проєкції, не збігаються, коли множино різні сутності виявляються проявами єдиної сутності і є тотожними формами, проте, ця тотожність спостерігається у вищій онтологічній площині (Д. Бом), яка як парадоксальна сутність може бути сприйнята творчою особистістю, що відкрита невизначеності і парадоксу.

Принагідно наведемо рекламу газети *The Guardian*, яка отримала у 1986 року нагороду на фестивалі в Каннах. 30-секундний ролик складається із трьох частин. Перша частина – передня камера демонструє те, як бритоголовий хуліган біжить вулицею. Задня камера – хуліган добіг до літньої людини і з силою штовхнув її. Верхня камера – ми бачимо ту саму картину, але зняту зверху: молодик швидко підбігає до старого, на голову якого ось-ось впаде будівельний майданчик, завантажений цеглою, і в останній момент встигає відштовхнути його вбік. За кадром текст: *Тільки тоді, коли ви бачите всю картину, ви можете зрозуміти, що відбувається. Це історія про те, що кожен із нас вихоплює з картини світу лише один шматок.*

Парадоксальне мислення і світогляд корелюють з *парадоксальними психологічними установками*. Цей висновок у сфері педагогіки виявляє такий виховний імператив: у дитини слід формувати нейтрально-парадоксальні установки, які дають їй простір для розвитку і не психоментально закріпають, не програмують, не зомбують її.

Наведемо приклад існування таких *парадоксальних, нейтральних установок у статевій сфері*. Як пише З. Фрейд, у свідомості хлопчика-підлітка чуттєво-еротичне прагнення і потреба в психологічній близькості і теплі спочатку роз'єднані, коли грубі, позбавлені будь-якої духовності, еротичні фантазії нерідко співіснують з мрією про ніжну і піднесену любов, в якій немає нічого сексуального. В. Вересаєв в автобіографічній повісті пише про свою закоханість у трьох сестер одночасно: «Вражає мене, – пише він, – у цьому коханні ось що. Кохання було чисте і цнотливе, з ніжним сором'язливим запахом, який буває від лугових квітів у тихій лощинці, що обросла навколо ліщиною. Ці троє дівчат були для мене світлими, безтілесними образами рідкісної краси, якими можна було лише милуватися». Однак з іншого боку, автор пише, що «він був розбещений у душі, з пожадливістю дивився на красивих жінок, яких зустрічав на вулицях, із завмиранням серця думав, – яка б це була невимовна насолода обіймати їх, жадібно і безсоромно пестити. Але весь цей каламутний потік мчав повз образи трьох улюблених дівчат, і жодна бризка не потрапляла на них із цього потоку. І чим бруднішим я почував себе в душі, тим чистішим і піднесеним було моє почуття до них...».

Таким чином, розколотість людини на чуттєвий (правопівкульовий) і надчуттєвий (лівопівкульовий) психічні компоненти передбачає її прагнення щодо досягнення цілісності і гармонізації своїх протилежних начал. Ця ж гармонія виявляється як парадоксальна сутність.

За таких умов методики досягнення гармонійного стану мають працювати за принципом парадоксу.

Цей підхід допомагає усвідомити основний принцип протистояння *негативним/маніпулятивним впливам доквілля*. Тут можна говорити про *два основні види соціокультурних та психологічних впливів*: вплив, що спрямований на *свідомість* – на рівні ідеології та світогляду (негативний зворотний зв'язок) і вплив, спрямований на *підсвідомість* – на рівні сфери психологічних установок (позитивний зворотний зв'язок).

Вплив лише на рівні свідомості передбачає використання основного методу – переконання. Протидія негативному впливу тут залежить від ступеня розвитку людського «Я», масштабу людської особистості. Цей масштаб безпосередньо пов'язаний з рольовим початком людини. Можна сказати, що «Я» людини як у певному розумінні здатність до рефлексії та вміння подивитися на себе збоку має рефлексивно-рольову природу. Тому в цьому контексті актуальним є *процес розвитку та вдосконалення рольового початку людини*.

Вплив лише на рівні підсвідомості передбачає використання широкого арсеналу впливів, які ефективні у двох випадках: коли де вони не фіксуються свідомістю, тобто сприймаються людиною минаючи сферу свідомості; і коли вони діють при відключеній свідомості (наприклад, уві сні, у стані гіпнотичного трансу, у деяких змінених станах свідомості). І в першому, і в другому випадку актуальним є *вироблення антиманіпуляторних, корегуючо-гармонізуючих психологічних установок*, здатних протидіяти будь-якому негативному впливу на рівні підсвідомості.

Отже, центральним моментом протидії негативному впливу середовища є робота людини над удосконаленням своєї свідомості, свого «Я».

При цьому у своєму розвитку людина зрештою приходиться до злиття своєї свідомості та підсвідомості (концепція «взаємопотенційного синтезу свідомості та несвідомого»), чоловічого та жіночого початків свого організму. Тобто людська свідомість як лівопівкульова аналітико-оцінювальна, абстрактно-логічна рефлексивна сутність, що відокремлює внутрішнє від зовнішнього, частину від цілого, просте від складного, така, що розщеплює світ на частини, що зупиняє рушійне і омертвляє живе, в кінцевому підсумку свого розвитку уподібнюється підсвідомій (правопівкульовій) установці щодо сприйняття світу в єдності та цілісності, коли частина і ціле, внутрішнє та зовнішнє, «Я» і не-«Я» не диференціюються, а Всесвіт починає осягатися як *Ціле*, де все пов'язано з усім органічним чином. Прийняття світу як Цілого передбачає розмивання психоемоційного, поведінкового кордону між «Я» і не-«Я», людиною і навколишнім середовищем. Тут реальність багато в

чому починає розумітися людиною як її власна маніфестація. Звідси народжується фундаментальний оптимізм, тотальна відкритість світу, глобальне сприйняття та повна довіра до всього, що відбувається.

У цьому зв'язку наведемо спостереження Фландерс Данбар, яка тривалий час проводила дослідження у травматологічному відділенні однієї нью-йоркської лікарні, внаслідок чого підтвердила наявність феномену, на який звернули увагу співробітники страхових компаній: люди, з вини яких колись стався нещасний випадок на дорозі, знову потрапляли в аварію з багато більшою ймовірністю, ніж ті, хто ніколи не переживав автомобільних катастроф. Вона встановила, що більшість «типів, схильних до аварій» необачною їздою вивільняють свою агресивність. Але ще важливіше було її відкриття, що деякі водії підсвідомо прагнули завдати собі болю. Причини цього лежать у неусвідомлюваному, подавлюваному почутті провини та потреби бути покараним. За таких умов людина сама провокує, визначає безліч поведінкових та причинно-наслідкових відхилень у навколишній дійсності [Dunbar].

Відповідно до *принципу нелокальності соматичних та психічних феноменів людського організму*, людина і світ у контексті здоров'я єдині, коли хвороба виявляється корисною пристосувальною реакцією організму, а свідомість людини – універсальним чинником її соматичного та психічного здоров'я, що ілюструється сентенцією: «те, що людина критикує, що ненавидить – тим вона стає; те, чого вона боїться – наздоганяє її».

10.3. Методи кристалізації позитивно-гармонізуючої поведінки учасників освітнього процесу

Досягнення гармонійного стану людини передбачає *розширення рольового репертуару людини*, яка у рольовому плані може бути практично всім. Тому робота з рольовим початком людини може розумітися як один із основних методів самовдосконалення. Спостереження за повсякденними вчинками здорових людей та дані клінічної психіатрії дозволили стверджувати, що форми поведінки однієї й тієї ж людини у різних ситуаціях, як правило, різні. Людина використовує безліч соціально-психологічних рольових масок, вона відіграє ролі, лабільно перебудовуючи свою психіку залежно від потреб ситуації. Зникнення цієї рольової лабільності, гнучкості ігрового моменту у поведінці людини свідчить про серйозне порушення дії механізмів соціальної поведінки [Донченко, Титаренко, 1989, с. 162-163].

Збільшення кількості ролей людини означає її *відкритість світові*. Стан цієї відкритості постає важливим чинником лікування нервових та психіатричних патологій. Наведемо приклад. Розглянемо *метод негативного впливу* К. Дулнопа, який висунув парадоксальне положення, згідно з яким від поганої звички можна позбутися, якщо багаторазово свідомо повторювати ту звичну дію, від якої хочеш звільнитися. Цей метод, очевидно, ґрунтується на *принципі відкриття людини негативному моменту її життя*.

Віктор Франкл у книзі «*Людина у пошуках сенсу*» розвинув метод негативного впливу, назвавши свій метод «*методом парадоксальної інтенції*», в основу якого покладено *механізм відкритості людини зовнішнього та внутрішнього світу, що реалізує принцип управління: людина може керувати лише тим, чого не боїться і що приймає*.

Наведемо *приклад* використання цього методу.

Одна пацієнтка страждала від тяжкої форми клаустрофобії щонайменше 15 років. Це відбувалося в Південній Африці за тиждень до того, як вона мала летіти на батьківщину до Англії. Ця жінка – оперна співачка, і їй доводилося багато часу літати світом, щоб виконувати свої обов'язки за контрактами. При цьому клаустрофобія фокусувалася на літаках, ресторанах, ліфтах та театрах. До неї було застосовано техніку парадоксальної інтенції. Пацієнтці було наказано знаходити ситуації, що викликають її фобію, і бажати того, чого вона завжди так боялася, зокрема, задихнутися. Вона повинна була говорити собі: «На

цьому місці я задихнуся, щоб мені луснути!»). Пацієнтка в короткий термін звільнилася від своєї скрути.

Ще один *приклад* із В.Франкла, який розповідає, як до одного психіатра привели хлопчика, який страждав на енурез. Раніше робилися численні безуспішні спроби позбутися хвороби. Тепер лікар сказав хлопчику, що давно чекав на нього для проведення наукового експерименту: за кожну ніч, коли він намочить ліжко, він отримає по 5 центів. Хлопчик негайно пообіцяв зводити його в кіно та на чашку шоколаду – настільки він був впевненим, що незабаром розбагатіє. До наступної зустрічі він заробив 10 центів. Але потім заробіток закінчився, хлопчик сказав, що робив усе можливе, щоб мочитися в ліжко щоночі, проте, на жаль, у нього нічого не виходило. Незабаром він перестав мочитися в ліжко.

Один сексопатолог застосував метод парадоксальної інтенції щодо пацієнта, який з 16 років страждав на передчасну еякуляцію. Спочатку з цим намагалися впоратися за допомогою поведінкової терапії, проте безуспішно. Потім лікар сказав пацієнтові, що він навряд чи зможе впоратися зі своїм передчасним сім'явивипорскуванням, тож йому треба лише намагатися самому отримати задоволення. Після того, як лікар порадив пацієнтові зробити статевий акт якнайкоротше, парадоксальна інтенція призвела до того, що тривалість коїтусу збільшилася в 4 рази. Рецидивів з того часу не виникало. Таким же чином молодій парі, в якій чоловік страждає від імпотенції або слабкої ерекції, можна запропонувати спати разом, але суворо заборонити їм вступати в статевий зв'язок.

Метод парадоксальної інтенції як боротьби з негативними звичками використовується багатьма психотерапевтами. Наведемо приклад. Покажемо, як працював М. Еріксон з дитиною, що смоктала палець.

«Давай з'ясуємо один момент. Великий палець лівої руки – твій палець. Рот теж твій і передні зуби теж твої. Я вважаю, що ти маєш право робити все, що тобі хочеться зі своїм пальцем, своїм ротом та своїми зубами. Коли ти пішов у садок, перше, чого ти там навчився, це дотримуватися черги. Якщо вам доручали в садку якесь завдання, то ви всі, хлопчики та дівчатка, робили це по черзі... Вдома теж дотримується черги. Мама, наприклад, подає тарілку з їжею спочатку твоєму братику, потім тобі, потім сестричці, а потім уже собі. Ми звикли дотримуватися черги. А ось ти весь час смокчеш великий палець лівої руки, а як же інші пальці, чим вони гірші? Я думаю, що ти чиниш несправедливо, неправильно. Коли настане черга вказівного пальця? Решта теж має побувати в роті... Думаю, ти й сам розумієш, що треба встановити сувору чергу для всіх пальців». ...дуже швидко з'ясовується, яка це «непосильна робота» – обсмоктувати по черзі всі десять пальців. В результаті дитина позбавляється хворобливої звички».

Метод парадоксальної інтенції можна вважати одним із основних методів психологічної корекції негативної поведінки школярів. Його можна використовувати в педагогічній практиці тоді, коли, наприклад, необхідно позбавити дитину деякої помилки в мові, яка набула статусу стійкої звички. Перехід від автоматично-мимовільної до довільно-регульованої поведінки дозволяє дитині вольовим чином контролювати свою поведінку.

Метод парадоксальної інтенції демонструє духовно-інтелектуальний розвиток людини у напрямі її психолого-поведінкової інтеграції у соціокультурне оточення. Ця відкритість знаходить реалізацію у сфері *рольової активності*, яка відіграє велику роль у процесі соціалізації. У разі, негативна звичка виступає елементом рольової гри. Так, наприклад, якщо дитина витирає сопливий ніс рукою, ігноруючи хустку, хоч і розуміє, що цього робити не можна, то можна програти цю дію в рольовій сценці, де вона може виступати як стороннім спостерігачем (набуваючи статусу відстороненої позиції), так і об'єктом виховання, довільним чином здійснюючи дію, що перетворилася на погану звичку.

Важливо, що *метод рольового самовираження через погану звичку*, який нами розробляється, може отримати інші психолого-педагогічні проєкції. Відомо, що своїх страхів діти можуть позбутися, якщо висловлять їх через малюнок, ліплення тощо.

Відкритість світу реалізується на багатьох рівнях, у тому числі й у сфері емоцій, відчуттів. Особливо важливою є остання – сенсорна відкритість, тобто відкритість людини світу у сфері її відчуттів – усіх сенсорних каналів (сенсорних модальностей), яких, відповідно до НЛП, три: слуховий, зоровий та кінестетичний. Якщо один із них заблокований/ослаблений, то це призводить до серйозних порушень сприйняття дійсності, що, у свою чергу, рано чи пізно формує органічні та психічні патології.

К. Юнг у книзі «*Душа і символ*» писав про три групи несвідомого: «Загальний зміст несвідомого... розпадається три групи: по-перше, це зміст, який тимчасово знаходиться за порогом усвідомлення, що можна відтворити вольовим зусиллям (пам'ять); по-друге, несвідомий зміст, що не відтворюється довільно; по-третє, зміст, який будь-коли може бути усвідомлений».

На цьому ґрунті створено теорію про позасвідому чуттєву (сенсорну) систему, яка відповідає за прояви будь-якого психогенного (а іноді й органічного) порушення і саме з неї має починатися лікування. За допомогою такої методики «несвідомого реконструювання» слід виявити підсвідомі можливості клієнта та за їх допомогою усунути проблему. Таким чином, проблема може полягати в тому, що якась сенсорна модальність у людини не функціонує, вона недоступна для аналізу та її робота блокується. Для того щоб її розблокувати, слід переключитися з негативного (блокованого) на позитивний сенсорний аспект, який дозволить вивести зі ступору заблокований ефект у вигляді заблокованої сенсорної операції. Наведемо **приклад**.

Якось до М. Еріксона привели п'ятикласника Томмі, який не міг читати підручники навіть для першого класу. Для початку Еріксон заявив, що навчити Томмі читати – марна трата часу, а тому чи не краще їм зайнятися чимось цікавішим, наприклад, подивитися карти доріг і вивчити можливі маршрути для майбутніх канікул Томмі. Таким чином, М. Еріксон переключив увагу з негативного досвіду на позитивний і одночасно проник у внутрішній світ хлопчика, *ініціювавши стан відкритості*. М. Еріксон встановив, що хлопчик має навички читання, але проявити їх йому заважає «психологічна перешкода». Це підтверджується легкістю, з якою Томмі вивчав географічні карти. Можна припустити, що перешкодою в даному випадку була позасвідома слухова система, що породила негативні внутрішні діалоги і заважала прояву природної здатності читати. Переключивши увагу хлопчика на «пошуки географічних місць», М.Еріксон стимулював його позитивні асоціації (позитивні слухові діалоги) щодо карт.

Наведемо ще **приклад**. Пацієнтка побоюється літати літаком. З'ясувалося, що вона зовсім несвідомо активізує внутрішній діалог про різні страшні катастрофи, якими може закінчитися політ, і її неусвідомлена аудіальна система справно підтримує цей діалог. У відповідь її уява слухняно створює жахливі картини (візуальна система), а ті, у свою чергу, викликають відчуття тривоги та страху (що проявляється на рівні кінестетики — нюху та дотику). Потрібно було знайти спосіб перервати негативне використання її внутрішнього слухового процесу. Проблема полягала в тому, що всі попередні спроби лікування зводилися до перебудови візуального і кінестетичного сприйняття (пацієнтці треба було побачити, як їй добре в літаку). Тому всі намагання уявити себе спокійною і розслабленою на борту літака зводилися нанівець тими ж жахливими картинками, породженими позасвідомим внутрішнім діалогом. Треба було виявити, які слухові відчуття приносять задоволення пацієнтці і пов'язати їх якимось чином із її станом під час польоту. Шляхом розпитувань з'ясувалося, що їй подобалося дивитися бейсбольні матчі, подобався стан збудження та підйому, пов'язаний із криками схвалення чи обурення з боку вболівальників. Психотерапевту слід було використовувати цю позитивну зовнішню звукову активність, щоб заглушити (інтегрувати) негативний внутрішній звуковий фон. Коли пацієнтку увели до гіпнотичного трансу, їй була запропонована пов'язана з бейсболом метафора, в якій фігурували багато елементів бейсбольного матчу, наприклад, звук м'яча, що ударяється в біту та ін. Потім було здійснено порівняння багатогранного звукового фону польоту в літаку з польотом м'яча. Коли

пацієнтка в черговий раз мала летіти літаком, вона несвідомо звернулася до бейсбольної метафори, щоб надати своїм внутрішнім діалогам приємного забарвлення, що, у свою чергу, позитивно впливало на візуальну та кінестетичну системи.

У наведених прикладах, психологічні проблеми людей пов'язані з укорінням негативних реакцій у сфері якогось сенсорного каналу, який був основним, за допомогою якого люди отримували інформацію про реальність. Тут рекомендується навчити людини активно використовувати інші сенсорні канали, із якими слід пов'язувати позитивні емоційні стани.

Зазначимо, що розширення рольового репертуару учасників освітнього процесу постає одним із методів *педагогіки успіху*. Наведемо *приклад*.

Директор однієї школи у дитинстві пережив стресорну ситуацію. Справа в тому, що до восьмого класу він навчався добре, а потім через нові захоплення відстав з математики. Через це на черговій контрольній роботі він неправильно вирішив завдання, за що й отримав двійку, хоча іншим учням за таку саму помилку вчителька поставила трійки. Виникла образа на несправедливість, яка призвела до повної відрази від предмета. Це почуття підігрівалося реакцією вчительки, яка його дорікала: «Я вважала, що ти здатний, а ти...». Це призвело до погіршення стану справ з математики, і, як наслідок, неуспішність у навчанні захопила хлопця настільки, що з 9-го класу цієї школи учень мав піти і почав працювати, навчаючись у вірній школі. До математики він ставився з острахом, але вчителька вечірньої школи якось сказала: «Ти ж здатний! Ось тобі завдання для вищої школи. Я впевнена – впорасься!» І учень впорався, повірив у себе і вчителів, і як результат – вступ до педагогічного інституту, закінчення його з відзнакою та подальша робота директором у тій же школі, звідки довелося піти через комплекс неуспішності. У процесі педагогічної діяльності цього директора сформувалося стійке переконання в тому, що якщо ми не бажаємо «зламати» дитину в період формування її особистості, маємо на меті допомогти їй у розвитку, то в жодному разі не можна позбавляти дитину відчуття завтрашньої радості, віри у свої можливості надію на позитивні перспективи в майбутньому

У зв'язку з викладеним вище наведемо *поради мільярдера Ч. Мангера* (Charlie Munger) тим, хто хоче досягти успіху і прожити щасливе життя [Bryan A.M]. Кожну пораду ми прокоментуємо з погляду розглянутих нами принципів.

1. Довіру, успіх та славу треба заробити. Цей принцип реалізує природу творчої людини, у якої творча праця виступає однією з перших життєвих потреб, яка орієнтується не на результат, а на процес самої праці, побічним продуктом якої є «довіра, успіх і слава».

2. Навчіться захоплюватися правильними людьми. Це означає, що людина, по-перше, «не відвідує зборів нечестивців» (з Біблії), і по-друге, перебуває у резонансі з позитивними сутностями – носіями доброго початку.

3. Засвоєння знань – це моральний обов'язок, як і застосування знань на практиці. Знання як результат пізнання – є однією з основних життєвих цінностей, яка, як показав досвід людей, які були у стані клінічної смерті, простягається у потойбіччя, що виступає найвищою метою людського життя і водночас найвищим критерієм успіху.

4. Навчіться розбиратися у всьому потроху. Як пише Чарльз Мангер, «Я помітив, що базові ідеї – це 95% важливої інформації у будь-якій сфері. Мені було нескладно почерпнути ці ідеї з усіх основних дисциплін і зробити їх частиною свого процесу мислення... У тому, що цей підхід так добре працює, є свої небезпеки: експерти в різних галузях і, можливо, ваш начальник перестануть бути авторитетами. Ви знатимете набагато більше і знаходите правильне рішення набагато швидше, ніж вони».

Людина, яка «розбирається в усьому потроху», тобто дилетант – творча особистість, відкрита всім аспектам світу, а також світу в цілому (у тому числі й невизнаєності, парадоксу, абсурду, які реалізуються у світі): цілісність світу робить цілісною всі знання про неї. Тому бути фахівцем – це насамперед бути дилетантом. У зв'язку з цим зазначимо, що «великі вчені характеризувалися різноманітними інтересами» (А.К. Сухотін). Як говорив

видатний фізик М.Борн, «Мене ніколи не приваблювала можливість стати вузьким фахівцем, і я завжди залишався дилетантом навіть у питаннях, які вважаються моєю галуззю». У педагогіці це положення знаходить втілення у принципах інтеграції знань та фундаменталізації освіти.

5. Вчіться думати про те, що призвело до проблем, а не лише про їхні наслідки. Людина, яка вміє думати, це, перш за все, людина творча, вільна від обтяження «біполярним», тобто «чорно-білим», «двійковим» мисленням, здатна бачити протиріччя, відокремлювати головне від другорядного, глибоко занурюватися в ланцюжки причинно-наслідкових залежностей.

6. Будьте надійними. Ненадійність може звести нанівець ваші переваги. Надійність – це щирість і постійна реалізація своїх великих творчих життєвих цілей.

7. Уникайте крайнощів, не ставайте фанатиком. Наслідування «серединному шляху» (у Буддизмі) між надлишком і недостатчею, тобто дотримання «правила нуля» – ось шлях людини, що прагне осягнути Бога, бо «Бог говорить зі світом через нуль».

8. Позбудьтеся заздрості, образ і жалю до себе. Як пише Чарльз Мангер, «Коли ви навчитеся уникати жалю до себе, ви отримаєте величезну перевагу перед рештою. Не перекладайте провину на обставини чи інших людей. Вчіться нести відповідальність за свої вчинки». Вивчення поведінки людей в екстремальних ситуаціях – аварії корабля – дозволило зробити висновок, що ті люди мали великі шанси щодо виживання, які характеризувалися меншим почуттям власної значущості, а отже меншим егоїзмом, егоцентризмом, а отже меншим прагненням руйнувати світ. І у відповідь – світ не руйнує людей, вільних від почуття власної значущості.

9. Працюйте з людьми, якими ви захоплюєтеся (див.: пункт № 2)

10. Вчіться зберігати об'єктивність, особливо коли це найважче, що виявляє здатність рефлексії – здатність дивитися на себе з боку, а також здатність до емпатії, вміння стати на точку зору інших людей, що вважається характеристикою мудрих людей.

11. Дозвольте керувати здібним людям. Як пише Чарльз Мангер, «Ви не захочете, щоб у вашій компанії працювали люди без таланту. Ви захочете, щоби влада була в руках правильних людей».

Якщо ви творча натура, що отримує сенс свого життя з процесу творчості, який реалізується заради самої творчості, ви позбавлені почуття власної значущості, цінуйте творчу іскру в інших людях і складаєте з ними одну команду однодумців. За такого порядку речей змагання та боротьба за існування відсутні.

12. Ви будете успішнішими в тому, в чому найбільше зацікавлені. Зацікавленість у творчій праці заради самої праці – єдина правильна життєва стратегія. Всі інші види зацікавленості рано чи пізно вводять людину в оману, у гріх.

13. Починайте робити, доки не доведете справу до кінця. Постійність у дотриманні вищих цілей робить людину вільною від безлічі речей, які можуть закобалити цю людину, зробити її біологічним роботом.

14. Використовуйте невдачі як можливість стати кращим. Як пише Чарльз Мангер, «життя завдаватиме страшних, жахливих, несправедливих ударів. Але це не має значення. Просто одні люди піднімаються, інші – ні. І я думаю, позиція давньогрецького філософа Епіктета краща в подібній ситуації. Він вважав, що кожне нещастя у житті – це можливість себе проявити і чомусь навчитися. Ваш обов'язок – не поринати в жалість до себе, а перевести удар у конструктивне русло». Сприймати невдачі як життєві уроки – ось надійний спосіб особистісного зростання, який реалізується на крилах розуміння, що людина є причиною своїх невдач і успіхів.

15. Довіряйте людям. Довіра є відкритість світу, щирість, дотримання законів правди та справедливості. Тотальна довіра до світу (й людей) – є сприйняття світу як божественного творіння.

У зв'язку з цим розглянемо *методи психологічного айкідо*. На одній із лекцій, присвячених проблемі спілкування, М. Є. Литвак, один із засновників психологічного айкідо, запитав своїх слухачів: «Хто з вас любить владу?» Жоден із 450 осіб не відповів ствердно. Коли ж він попросив підняти руки тих, хто хоче стати гіпнотизером, руки підняли майже всі. Із цього можна зробити два висновки. По-перше, ніхто не зізнається собі, що він любить владу. По-друге, ніхто не зізнається собі, що він хоче, щоб йому беззаперечно підкорялися (влада гіпнотизера над гіпнотизованим видається безмежною). Бажання командувати, усвідомлене чи несвідоме, зустрічається з аналогічними претензіями партнера зі спілкування. Виникає конфлікт, зіткнення, в якому переможців немає.

Протягом багатьох років М.Є. Литвак намагався лікувати ліками та гіпнозом неврози, які завжди виникали після конфліктів. Хворим на короткий проміжок часу ставало легше, але черговий конфлікт навіть меншої виразності призводив до ще більш важкого стану. І це цілком зрозуміло. Адже ні ліки, ані гіпноз, ні біоенергетичні методи, ані акупунктура не могли навчити поведінці в конфліктній ситуації. Тоді паралельно з призначенням ліків М.Литвак став вчити хворих правильної/адекватної поведінки в конфліктній ситуації, перемагати в суперечці, керувати партнером так, щоб він цього не помічав, ладнати з самим собою, починати спілкування та продовжувати його продуктивно без сварок та конфліктів, грамотно формувати, та потім і відстоювати свої інтереси.

Перші ж експерименти нового підходу щодо лікування хворих дали приголомшливі результати. Молодий чоловік 25 років протягом трьох днів вилікувався від тиків, на які страждав 15 років. Жінка з функціональним паралічем нижніх кінцівок почала ходити за кілька годин. Хворий з підозрою на пухлину головного мозку, позбавився головного болю за два тижні. До матері повернувся 15-річний син, який пішов з дому через сімейні конфлікти. Чоловікові 46 років вдалося вийти з депресії, зберегти почуття власної гідності та двох дітей під час шлюбнорозлучного процесу, що розпочався з ініціативи дружини, яка вирішила піти до іншого. У багатьох налагоджувалися стосунки на роботі та в сім'ї. Зникла необхідність командувати. Своєрідний стиль підпорядкування партнеру, характерний методиці психологічного айкідо, приводив до необхідного результату. Автор назвав свій метод *«психологічним айкідо»*. Тоді ж автор сформулював *принцип амортизації*.

Сучасна наука показує, що коріння неврозу сягає раннього дитинства, коли формується невротична система відносин, невротичний характер. Це призводить до того, що особистість живе весь час у стані вираженої емоційної напруги, часто неусвідомлюваної, і стає вразливою у важких конфліктних ситуаціях. Починається невроз, психосоматичні захворювання (бронхіальна астма, гастрит, виразкова хвороба шлунка, гіпертонічна хвороба, коліт, дерматити та ін.). У стані стресу, емоційного напруження порушується імунітет. Невротичні суб'єкти частіше хворіють на інфекційні захворювання, у них частіше виникають злякисні пухлини, з ними частіше відбуваються нещасні випадки. Таким чином, прислів'я «Всі хвороби від нервів» отримує наукове обґрунтування. Але навіщо ж чекати, коли людина захворіє або з нею щось трапиться, або вона когось принесе нещастя? Чи не краще розпочати роботу до того, як вона захворіє? Так було створено клуб психопрофілактичної і психокорекційної спрямованості. У рамках цього клубу відпрацьовувалися певні поведінкові психотехніки, одна з яких – принцип амортизації.

Модель амортизації представлена в *«Пригодах бравого солдата Швейка»*:

Шредер зупинився перед Швейком і почав його розглядати. Результати своїх спостережень полковник резюмував одним словом: "Ідіот!" "Насмілюсь доповісти, пане полковнику, ідіот!" – відповів Швейк".

На що розраховує партнер, звертаючись до нас із тими чи іншими пропозиціями? Неважко здогадатися – на нашу згоду. Весь організм, усі обмінні процеси, уся психіка налаштовані на це. І раптом ми відмовляємо. Як при цьому він почувується? Згадайте, як ви почували себе, коли запрошували партнера (або партнерку) на танець чи в кіно, а вам відмовляли? Згадайте, як ви себе почували, коли вам відмовляли в прийомі на роботу, яка вас

цікавить, хоча знали, що поважних причин для такої відмови не було? Таким чином, амортизація – це негайна згода з аргументами партнера.

Амортизація буває безпосередня, відставлена та профілактична.

Безпосередня амортизація часто застосовується у процесі спілкування у ситуаціях «психологічного погладжування» (коли вам роблять компліменти або лестять); «запрошення до співпраці»; «нанесення «психологічного удару».

Наведемо приклади техніки амортизації. При «психологічному погладженні» може мати місце така ситуація.

А: «Ви сьогодні чудово виглядаєте».

Б: «Дякую вам за комплімент! Я справді непогано виглядаю».

Остання пропозиція обов'язкова: деякі роблять компліменти нещиро з усвідомлюваною чи несвідомою метою збентежити партнера. На цьому відповідь можна закінчити, але якщо ви підозрюєте партнера у нещирості, можна додати таке: «Мені особливо приємно чути це саме від вас, бо у вашій щирості я не маю сумніву».

Для ілюстрації автор психологічного айкідо описує сцену, що сталася в автобусі.

Фахівець із психологічного айкідо М., пропустивши представниць прекрасної статі, останнім протиснувся у переповнений автобус. Коли зачинилися двері, він почав шукати у своїх численних кишенях (на ньому була куртка, штани та піджак) талони. У цьому він, природно, завдавав деяке незручність Г. що стояла на сходинку вище. Раптом у нього було кинуте «психологічний камінь». Г. гнівно сказала: «Довго ви ще колупатиметеся?!» Тут же була амортизаційна відповідь: «Довго». Далі діалог перебігав так: Г.: «Але так мені може пальто налізти на голову!» М.: «Може» Г.: «Нічого смішного немає!» М.: «Справді, нічого смішного немає». Пролунав дружний регіт. Г. протягом усієї поїздки більше не вимовила жодного слова. Уявіть собі, скільки б продовжувався конфлікт, якби на першу репліку була традиційна відповідь: «Це вам не таксі, можете потерпіти!» Можна побачити, що М. використав «енергію» партнера – він сам не вигадав жодного слова.

Отже, амортизація – це злагода з усіма твердженнями супротивника. Основні принципи амортизації: 1. Спокійно приймай компліменти. 2. Якщо пропозицію тебе влаштовує, погоджуйся з першого разу. 3. Не пропонуй своїх послуг. Допмагай, коли зробив свої справи. 4. Пропонуй співпрацю лише один раз. 5. Не чекай, коли тебе почнуть критикувати, критикуй себе сам.

Психологічне айкідо поглиблюється ***методами відкриття світові та позитивного самовпливу***. Метод відкриття світові (як один із аспектів психотерапевтичного методу парадоксальної інтенції) можна проілюструвати розповідями з книги Д. Карнегі «*Як перестати турбуватися і почати жити*».

Виходець із бідної родини, Едвард Еванс почав заробляти собі на життя, продаючи газети, потім він працював клерком у бакалійному магазині. Згодом він отримав роботу помічника бібліотекаря. Йому треба було утримувати сімох людей. Хоча його заробітня платня була маленькою, він боявся піти з роботи. Пройшло 8 років, перш ніж він знайшов у собі мужність почати все спочатку. Він відкрив підприємство, в яке було вкладено 55 доларів, взятих у позику, і отримав дохід 24 тисячі доларів на рік. Потім на нього обрушився вбивчий удар. Він узяв у свого друга вексель на велику суму, а друг несподівано розорився. Незабаром був інший удар: банк, в якому знаходилися всі гроші Еванса, збанкрутував. Він не тільки втратив все своє майно до єдиного центу, але й залишився винен 6 тисяч доларів. Його нерви не витримали цього потрясіння. «Я не міг ні спати, ні їсти, – розповідав Еванс. – Я захворів на незрозумілу хворобу. Занепокоєння і лише занепокоєння викликало цю хворобу. Одного разу я йшов вулицею і втратив свідомість. Я більше не міг рухатися. Я був прикутий до ліжка і моє тіло вкрилося фурункулами не тільки зовні, а й усередині. Навіть лежачи в ліжку, я відчував нелюдський біль. З кожним днем я ставав дедалі слабшим. Нарешті лікар сказав, що мені лишилося жити два тижні. Я був вражений. Я склав заповіт, а потім знову ліг у ліжку, чекаючи кінця. Не було сенсу ні боротися, ні турбуватися. Я

змирився, розслабився і заснув. Тижнями я спав не більше двох годин поспіль, але тепер, оскільки мої земні проблеми закінчувалися, заснув сном дитини. Поступово проходила втома. У мене з'явився апетит, я почав додавати у вазі. Через шість тижнів я почав працювати. Я почав продавати гальмівні колодки, якими кріпляться колеса автомобілів. Нарешті я зрозумів свій життєвий досвід. Головне для мене – позбутися занепокоєння, не шкодувати про те, що трапилося в минулому, не відчувати страх перед майбутнім. Я присвятив увесь свій час, сили та енергію оволодінню новою професією. Незабаром я став стрімко просуватися службовими сходами, а через кілька років став президентом компанії...». Еванс вважався одним із найпрогресивніших ділових людей Америки. Отже, як сказав китайський філософ Лін Ютань у своїй книзі «Важливість життя», справжній душевний спокій досягається в результаті примирення з найгіршим, що означає вивільнення енергії.

Інша *історія* з книги Д. Карнегі, що ілюструє наведений вище принцип життя.

Молодий чоловік із Брокен-Боу, штат Небраска, склав заповіт. Його звали Хені. У нього була виразка дванадцятипалої кишки. Три лікарі, включаючи знаменитого фахівця з виразок, заявили, що містер Хені невиліковний. Вони рекомендували йому написати заповіт, сісти на дієту і не хвилюватися. Захворювання вже змусило Хені відмовитися від прекрасної та добре оплачуваної роботи. Таким чином, йому було нема чого робити і нема чого чекати, крім повільно насувалася смерті. Тоді він ухвалив оригінальне рішення. «Якщо мені так мало залишилося жити, – подумав він, – треба постаратися за цей короткий час взяти у життя все. Я завжди мріяв здійснити навколосвітню подорож. Якщо мені це потрібно здійснити, то слід це зробити зараз». І він купив квиток на пароплав. Лікарі сприйняли це з жахом. «Ми повинні попередити вас, – сказали вони містеру Хені, – якщо ви здійсните цю подорож, ви будете поховані у морі». «Ні, цього не станеться, – відповів він. – Я домовився зі своїми родичами, що вони поховають мене у сімейному склепі у Брокен-Боу. Тому я збираюся купити труну і взяти її з собою у подорож». Він купив труну, доставив на корабель і домовився з керівництвом пароплавної компанії про те, що робити у разі його смерті: покласти його тіло в холодильне відділення до прибуття лайнера на батьківщину. Під час подорожі він аж ніяк не дотримувався сухого закону. «Я пив віскі з содовою та льодом і курих довгі сигари під час цієї подорожі, – розповідає містер Хені. – Я їв найрізноманітнішу їжу, включаючи екзотичні тубільні страви, які, напевно, мали вбити мене. Я розважався з насолодою, яку не відчував протягом багатьох років! Ми пережили мусони і тайфуни, які мали б укласти мене в труну від одного лише страху, але я лише відчув гострі романтичні відчуття. Перебуваючи на кораблі, я грав у гвинт, співав пісні, придбав друзів, розважався до півночі. Коли ми досягли Китаю та Індії, я зрозумів, що тривоги, викликані справами, турботами, які переслідували мене вдома, були раєм порівняно з бідністю та голодом, які я побачив на Сході. Я перестав мучитися своїми безглуздими переживаннями і відчув себе чудово. Я повернувся до Америки, додавши 90 фунтів ваги. Я майже забув, що у мене була виразка шлунка. Ніколи в житті я не почував себе краще. Я негайно продав труну назад трунарю і знову зайнявся справою. З того часу я жодного разу не хворів».

Наведемо *приклад принципу позитивного самовпливу*, взятий із згаданої книги Д. Карнегі. Принцип позитивного самовпливу реалізується тут як процедура примирення людини із самою собою. Як писав Ральф Емерсон у книзі «Моральна філософія», «в духовному житті кожної людини настає такий момент, коли вона приходить до переконання, що заздрість породжується невіглаством; що наслідування — це самогубство; що людина, хоче вона того чи ні, повинна примиритися з самою собою, як і з призначеною їй долею; що якими б благами не ряснів Всесвіт, хліба насущного людині не знайти, якщо вона не буде старанно обробляти відведений їй клаптик землі. Сили, закладені у людині, величезні, і лише їй самій дано дізнатися, на що вона здатна, але це не з'ясується, доки людина не випробує себе».

Цей висновок ілюструється *життєвою історією*, що сталася з Едіт Олпред, яка пише

таке:

«Коли я була дитиною, я відрізнялася підвищеною чутливістю та сором'язливістю. Я завжди мала зайву вагу, а щоким у мене були такі, що я здавалася навіть товщою, ніж була. Моя мати була жінкою старого загартування і вважала, що одяг не повинен бути красивим. Вона завжди говорила: «Широкий одяг добре носитиметься, а вузькі речі швидко порвуться». Вона одягала мене відповідно до цього принципу. Я ніколи не ходила в гості, не мала розваг. Коли я пішла до школи, я ніколи не брала участі в іграх на свіжому повітрі і навіть не займалася спортом. Я була болісно сором'язлива, почувала себе несхожою на інших і вважала себе абсолютно непривабливою. Ставши дорослою я вийшла заміж за людину трохи старшу за мене. Але я не змінилася. Мої родичі з боку чоловіка були людьми спокійними та впевненими у собі. Вони мали всі якості, якими хотіла б мати і я. Я намагалася щосили бути схожою на них, але в мене нічого не виходило. Усі їхні спроби зробити мене більш товариською призводили до того, що я все більше замикалася у собі. Я стала нервовою та дратівливою. Я уникала всіх своїх друзів. Мій стан настільки погіршився, що я тремтіла від жаху, коли дзвонили у двері. Я почувала себе невдахою і боялася, що чоловік помітить це. Тому коли ми бували серед людей, я намагалася виглядати веселою і нерідко перегравала. Після цього я відчувала себе нещасною протягом кількох днів.

Нарешті я прийшла в такий пригнічений стан, що мені стало здаватися безглуздим жити. Я почала думати про самогубство. Змінило все моє життя випадкове зауваження. Одного разу моя свекруха почала розповідати про те, як вона виховувала своїх дітей і сказала: «Хоч би що траплялося, я завжди вимагала, щоб вони були самими собою». Бути собою? Це зауваження змусило мене по-новому осмислити моє життя. Раптом мене осяяло. Я зрозуміла, що всі мої прикромі були викликані тим, що я намагалася грати роль, яка мені зовсім не пасувала. Я одразу змінила свою поведінку. Я почала бути собою. Я намагалася вивчити власну особистість. Намагалася з'ясувати, що я являю собою. Я вивчила свої переваги, я навчилася вибирати кольори і стиль в одязі, і почала одягати те, що мені личить. Завела нових друзів. Вступила до громадської організації, яка спочатку була невеликою, — і я чепініла від страху, коли мені доручили зробити доповідь. Але з кожним новим виступом я ставала все сміливішою та сміливішою. Мені знадобилося багато часу – але сьогодні я щасливіша, ніж колись мріяла».

Як бачимо, жінка в даному випадку здобула перемогу над собою та обставинами через те, що вона відкрилася самій собі, прийняла себе такою, якою вона була.

Така поведінкова стратегія називається «*я відпускаю себе*», коли всі свої думки, почуття та відчуття людина починає сприймати як єдиний потік енергії, як єдиний потік усвідомлення, і людина дозволяє цьому потоку вільно протікати через їхній організм, ніде не фіксуючись і не затримуючись. Це означає, що людина усвідомлює: «я не є мої думки, я не є мої почуття, я не є мої відчуття, я не є мій розум, я не є моє ім'я, я не є моє тіло, я не є моя думка про себе, я не є думка про мене інших, я не є моя історія, я не є моя біографія, я не є моє минуле, я не є моя ситуація, я не є моя особистість... Цей метод можна назвати **тактикою деперсоніфікації**, яка полягає в тому, щоб людина свого партнера зі спілкування почала сприймати дещо відсторонено, об'єктивно, з дослідницьким інтересом, подібно до того, як працює психіатр з пацієнтами, ніяк не підпадаючи під вплив останніх, які б афекти ті не виявляли. Таке спокійно-спостережливе сприйняття також знеособлює людину, стирає її індивідуальність і тим самим усуває у спостерігача реактивність у цій ситуації.

Зазначимо, що **розвиток соціально-рольового початку людини** спочатку виявляє стан відсутності рольової диференціації, коли первісна людина (і дитина) не може регулювати динаміку соціально-рольових відносин, а її рольовий статус повністю визначається імперативами довкілля. Тут рольова активність проявляється у вигляді міфо-символічної (магічної) активності, в руслі якої зовнішнє середовище сакралізується, природа наділяється психічними властивостями, узагальнюється та сприймається як єдине чуттєве ціле. Л. Леві-Брюль у книзі «*Первісне мислення*», аналізуючи первісні міфи, вірування та звичаї, робить

висновок про істотну відмінність свідомості первісної та цивілізованої людини. Специфічність первісної свідомості характеризується тим, що вона містична, або магічна, в ній немає різниці між природним і надприродним, сном і бадьорістю, частиною і цілим. За своєю логікою вона нечутлива до протиріч і замість спрямованості до встановлення логічних відносин між предметами підпорядковується закону співпричасності чи партиципації: визнає існування різних форм передачі властивостей від одного предмета до іншого шляхом зіткнення, зараження, оволодіння та ін. У таких умовах реалізується феномен взаємної трансформації, плинності соціально-рольових установок, коли людина може розглядатися одночасно і людською істотою, і твариною, і духом.

На другому етапі розвитку соціально-рольової активності людина вчиться довільним чином переходити від однієї соціальної ролі до іншої, що рано чи пізно приводить людську істоту до усвідомлення відносності свого рольового статусу, коли виявляється перспектива подолати рольову обмеженість і злитися із зовнішнім світом, навчившись бути всім, ким людина забажає. ***Тут людське «Я» інтегрується у Всесвіт, а людина наче отримує можливість керувати Всесвітом на основі управління своїм «Я».***

Це вміння є не надприродно-містичним, а, навпаки, цілком науковим, про що можна дізнатися, аналізуючи принцип антропологічної причетності до світу, а також квантовий парадокс «Спостерігач», що вказують: світ багато в чому є таким, яким його конструює людина, яка з ним взаємодіє.

У зв'язку з цим важливими є ***практики Симорон щодо управління реальністю.*** Система «Симорон» закликає зруйнувати кордони/межі між «Я» та не-«Я». При цьому йдеться про різні аспекти кордонів: просторові кордони – мої особисті речі, моя кімната, мій будинок, моя вулиця, моя країна, моя планета, моя сонячна система, моя галактика; часові кордони – мій робочий день, мій місяць відпочинку, мій навчальний рік, моя молодість, моя зрілість, моє життя. Є ще внутрішні кордони – мої плани, мої ідеї, мої переживання, мої мрії, мої звички, мої страхи, мої хвороби, моє здоров'я. Розглянуті кордони відрізняють людей одну від одної. А де ж сама людина, її «Я»? У мозку, у душі, у центрі Всесвіту, у фізичному тілі, усередині своєї свідомості? Будь-яке слово виділяє, обмежує якийсь об'єкт. І якщо ми визначаємо щось, то цим проводимо кордон між цим об'єктом і тим, що цим об'єктом не є.

Людина тут розглядається творцем зовнішньої та внутрішньої реальності, яка є лише відображенням її «Я». Вирішення конфлікту між «Я» і не-«Я», досягнення гармонії між ними реалізується за допомогою певних психологічних технік.

На початковій стадії оволодіння системою «Симорон» вивчаються найпростіші методи корекції зовнішнього середовища як дзеркала, яке віддзеркалює «Я». Якщо людина коригує те, що знаходиться поза нею, то, зрозуміло, вона виправляє себе. Якщо вона стикається з хворобою в зовнішній реальності, це має розумітися і усвідомлюватися як відображення того, що гніздиться в самій людині, тому що породити хворобу могла тільки сама людина через її трансляцію певного психічного змісту на екран зовнішньої реальності. Картини на цьому екрані для людини є попереджувальними сигналами про те, що може статися з нею через якийсь час. Спостерігаючи їх, людина має заздалегідь розпізнати, що очікує через певний період. Бачачи хворобу поза собою, трансформуючи її у здоров'я, людина профілактично працює над собою, коригує та змінює себе, усуваючи можливість власного захворювання. ***Симороніст не займається своєю особистістю, він займається собою виключно у своїх проєкціях, у відображенні на зовнішньому екрані, тобто у зовнішньому світі.***

Сигнали можуть бути і позитивними, що свідчить про те, що людина бажана природі, що вона гармонійна. Тоді це сигнали підтримки. У цьому випадку, щоб людина не робила, їй щастить. Цей стан симороністи називають «парінням» (у гуманістичній психології – це ситуація/стан «поток»). Якщо сигнали говорять про протилежне, то це сигналізує про те, що людина себе закрила, поставила «пробки» особистої зацікавленості, і її завдання полягає в тому, щоб витягнути ці пробки, коригуючи при цьому зовнішнє середовище, коли зміна себе

призводить до зміни довкілля (бо внутрішньо і зовнішнє у цій системі взаємопов'язані). Вища насолода для симороніста – це повна відсутність себе та спостереження за собою виключно через зовнішні прояви. Коли симороніст творить життя, у нього/неї не повинно виникати жодних думок, емоцій чи відчуттів, тому що він/вона розуміє себе як сутність, яка розпорошена у просторі та часі.

Отже, симороністські техніки покликані гармонізувати «Я» і не-«Я», привести їх до єдності. Ці техніки реалізують принципи управління реальністю, для чого симороністи використовують парадоксальні, «божевільні» ритуали/техніки. У симоронській книзі «Феєрверк чаклунства» наводяться багато процедур, які відкривають канали везіння. Всі ці парадоксальні та божевільні процедури мають під собою солідну концептуальну основу – вони працюють, оскільки дозволяють порушувати життєві шаблони для виходу з рутинного існування у простір активних перспектив. У цьому разі сама природа (Бог) сприяє людині, яка активно розвивається, розриваючи мережу шаблонів повсякденного життя.

Таким чином, система симорон містить у собі як суттєвий аспект абсурдні ритуали як спосіб зміни соціального детермінізму (суспільних сугестивних норм). Абсурдні ритуали при цьому також слугують концентрації необхідного наміру та уваги. Цей феномен має місце у магічних процедурах, у яких використовуються певні ритуали, одна з функцій яких – концентрація уваги та наміри.

Ефект управління реальністю, який тут має місце, можна обґрунтувати за допомогою експериментів, що проводилися в контексті досліджень фізичних пристроїв – генераторів випадкових чисел (ДВЧ), які були встановлені у 60 країнах світу. ДВЧ зафіксували, що у дні, коли увага світової громадськості привернена до якихось важливих подій у житті людей на рівні планети, наприклад, до терористичного акту в Нью-Йорку 11 вересня 2001 року, смерті відомих світових особистостей – принцеси Діани, Матері Терези, Папи Івана Павла II або до проведення (до результатів) суспільно-значущих заходів у спорті, культурі (чемпіонати світу, знамениті кінофестивалі), всі ці події знаходять відображення у роботі ДВЧ.

Парадоксальним чином розкриваються ідеальні підстави сучасного світу, коли збувається загадкове припущення Піфагора, що світ відбувається з чисел, про що свідчить і чисто логічний імплікативний порядок квантових систем: більшість фундаментальних відкриттів фізики були зроблені «на кінчику пера», коли математика світу, його математичний опис визначає сам світ. Коли А. Ейнштейн для вирішення проблеми руху штучно ввів тензор енергії-імпульсу, то метафізика повернулася до пророцтв Піфагора, який описав зв'язок між арифметикою та фізикою, вказавши, що саме в числі виявляються всі фундаментальні світові послідовності (починаючи від предметів та явищ, і закінчуючи думкою, абстрактними символами), поєднавши розум і реальність, показавши їхню ізоморфність і тотожність, до чого й прийшов А.Ейнштейн, коли об'єднав кількість (число) і якість (фюзіс), геометроматематику та рух (природу), коли Світовий розум Гегеля (Логос), прокреслив 2-тисячний цикл розвитку, повернувся до своїх фундаментальних засад.

Розглянемо деякі **техніки системи Симорон**.

1. Одна з технік називається принципом подяки ситуації, коли людина відкривається негативному аспекту зовнішнього середовища, тобто життєвому безладдю, який тут розуміється як результат прийняття на себе «квітів» об'єкта, розфарбовування себе під нього, приєднання до нього як до господаря. Для порятунку від неприємностей пропонується принципово інший підхід, коли недоліки не виправляються, не викорінюються, а шукається і перебуває скрізь і в усьому елемент здоров'я, сили, радості, який і утверджується. Тоді зло, горе залишає людину.

Наведемо **приклад**. У симороністки Ані не склалися стосунки з підлеглою. Аня її віддячила (внутрішньо, застосовуючи образну метафоричну техніку – подумки подарувала їй бажаний автомобіль), і буквально наступного дня та знайшла більш оплачувану роботу та звільнилася. У виграші опинилися обидві.

2. Техніка перейменування (з пошуком коріння), робота з перешкодами.

Замість того, щоб проламуватися крізь перешкоди, боротьби з ними чи відступу під їх натиском, пропонується віддячити перешкоди за застереження від серйозніших неприємностей (що виявляє «ефект вихору»). При цьому людина ніби звільняється від перешкод, припиняючи боротися з обставинами, які породили ці перешкоди, дотримуючись сентенції Сенеки, який помітив, що коли людина бореться з перешкодами, вона стає їхнім рабом. В Індуїзмі ми зустрічаємося з чимось подібним: у Бхагават-Гіті можна прочитати, що найвищою долею тих, хто живе, є доля самозабутнього служіння Божеству, а мета життя людини – стати знаряддям божественної волі. У Даосизмі ми зустрічається з божественним принципом недіяння, що заперечує маніпуляторно-індивідуальну природу людини в ім'я спонтанно-інтуїтивної поведінки (пор. з біблійним повчанням: «нехай твоя права рука не знає, що робить ліва»). У Буддизмі метою людського існування є пробудження своєї вищої «божественної» природи, в рамках якої людина «здійснює стрибок над безоднею» і долає протистояння «Я» і не-«Я», (внутрішнього і зовнішнього, суб'єкта та об'єкта), виявляючи «дзен» – принцип інтуїтивно-просвітленої поведінки.

Для роботи з вихровими ситуаціями у Сімороні пропонується кілька методів. Один із них – перейменування з пошуком кореня. Для цього необхідно знайти корінь вихору – той момент, коли виникла проблема (порівняйте з психоаналітичним методом). Далі можливі два варіанти. Перший – знайти сприятливий вчинок щодо сигналізатора (тобто того, за чією «допомогою» виникла проблема). Другий – зробити крок назад, у попередній момент, коли все навколо було безхмарним, і розіграти кореневий варіант за новим сценарієм.

Наведемо *приклад*.

Одна серйозна проблема (хронічна мігрень) мала такий корінь. П'ятирічний Шурик гостював улітку в селі. Повертаючись із річки, він підійшов до компанії сільських хлопчиків, що нудьгували на призьбі. Найстаршому з них прийшла думка пожартувати. Він вихопив здоровенну напівживу щуку і, розчепірівши їй пащу, різко підніс до обличчя Шурика. Рибина ворушила зябрами і біла хвостом. Що діялося з Шуриком, описати неможливо. Збіглися дорослі, і його важко вдалося заспокоїти.

Потрібно переграти кореневий епізод. Сашко зупинився на наступному варіанті. Побачивши, що хлопцям нудно, він підійшов до них і витяг з кишені складаний ніжик. Очі у пацанів спалахнули, і пропозиція Шурика зіграти в «ножички» знайшла загальну підтримку. Час пролетів непомітно, і коли він зібрався йти, старший із хлопчиків запропонував щуку в обмін на ніжик. Шурик ледве дотяг велику рибину до хати. Всі! Не було жодного переляку, а Шурик отримав нове ім'я: «Я той, який пропонує хлопчикам гру в ножички».

Випадок симороністки Валі.

«Я прийшла додому 23 лютого, а мій син сидів із друзками та розпивав вино. Це мене дуже стривожило. Почала шукати епізод, коли я вперше злякалася п'яної людини. Згадала момент, коли мені було три роки. Я пам'ятаю все докладно. Ми чекаємо на батька, сестра робить уроки, бабуся готує вечерю. Батька все нема і немає. Бабуся каже, що напевно він прийде п'яний. І продовжує: «Ви вічно виснете на батькові, ні, щоб сказати йому: ах ти такий-сякий! Сусідський хлопчик сказав, і його батько два тижні не п'є!»

Приходить батько, і ми йому говоримо те, чого навчила бабуся. Почався скандал. Батько замахнувся на маму, і вона втекла. Потім він кинув у бабуся пальто, щоб вона замовкла. Сестра сказала йому щось прикре і втекла, а я сиджу на стільці. І хоч я дуже любила тата, я йому сказала, що він – п'яна свиня. Він підійшов до мене і замахнувся.

Я подумки переграла ситуацію – вмовила бабуся спекти пироги, і ми зустріли батька з пирогами. Я почала повторювати ім'я: «Я та, хто зустрічає тата з пирогами».

Мій син поступово перестав зустрічатися з хлопцями, що п'ють, а потім вступив до інституту, і в нього з'явилися нові друзі».

Отже, діагностичне ім'я Варі: "Я та, хто стривожена випивками сина". Щоб вирішити проблему з випивками, Варі не обов'язково перейменовувати всіх п'яних людей (сигналізаторів проблеми) у її житті, які справили на неї враження. Можна застосувати

техніку пошуку кореня – знайти першого сигналізатора і протранслювати йому симоронське випромінювання. Якщо зробити це якісно, він передасть по всьому ланцюгу сигналів: «Хлопці! Це наш, пропустіть його».

С. К. Кінг у книзі "Міський шаман" наводить кілька прикладів застосування схожої техніки. Неймовірний випадок трапився з мешканкою Каліфорнії, яка сильно обпекла ногу об вихлопну трубу мотоцикла. Опік довго не гоївся. Вона уявила благополучний результат події (без торкання вихлопної труби), прокрутила його в уяві сорок разів і отримала вражаючий результат – важка рана затяглася за три дні.

3. Якальний переклад

Ця техніка передбачає дуже простий і ефективний прийом вирішення проблем, який полягає в тому, що людина під час проблемного контакту із зовнішнім світом вчиться докорінно змінювати своє ставлення до нього за допомогою того, що ця людина бачить у цьому світі саму себе. Нижче описаний діалог чоловіка з дружиною, здійснений у ключі такого перекладу.

- Я чомусь так пізно додому повернувся?
- А я що, з дівками, чи що, гуляв? Я займався справою.
- Які в мене можуть бути справи після одинадцятої?
- А це вже не моя справа! Я ж себе не питаю, які у мене справи після роботи і чим я займаюся там зі своїми хворими колежанками.
- Наступного разу я прийду додому та не знайду себе вдома.
- Може, я не лякатиму себе?
- Начхати мені на себе!
- Це мені на себе начхати! Я йду.
- Можу не приходити.
- Взагалі я винен.
- Ні, це я винен, дай я себе поцілую
- Я зобов'язуюсь приділяти собі більше уваги і проводити більше часу.

10.4. Головні чинники здоров'я людини

Загальні чинники здоров'я

У 1919 році Льюїс Терман, професор Стенфордівського університету США, розпочав дослідження витоків високого інтелекту в групі з 1528 хлопчиків і дівчаток, яке він продовжував до своєї смерті в 1956 р. У 1990 році його спостереження над цією групою у вигляді проекту «Довголіття» продовжили інші дослідники під керівництвом Х. Фрідмана та Л. Мартіна. Через двадцять років вони опублікували результати спостережень над цією групою протягом їхнього життя, включаючи аналіз смерті. Було виявлено, що багато популярних рекомендацій щодо того, як зберегти здоров'я, сумнівні чи відверто невірні. При цьому з'ясувалося, що здоров'я людей тісно пов'язане із характером, кар'єрою, манерою спілкування. Виявилось, що *розсудливі та сумлінні люди — здоровіші та живуть довше: здоров'я та довголіття у суспільстві залежить від того, наскільки совітливі та цілеспрямовані його громадяни.* **Шкодять здоров'ю:** 1) токсини (отрути); 2) підвищена радіація; 3) інфекції та шкідливі симбіонти; 4) травми; 5) генетичні порушення. **Поліпшують здоров'я:** 1) глибоке дихання; 2) широкий кругозір свідомості; 3) здорова соціальна атмосфера суспільства; 4) такі риси характеру, як розсудливість, здатність до планування, завзятість, володіння ситуацією, успіх у роботі; 5) наявність добрих друзів, спілкування з совітливими, морально стійкими людьми; 6) стійка психіка; 7) іронія, гумор, радість життя, позитивне ставлення до нього; 8) пошук кращого у людях; 9) підтримання фізичної активності тіла; 10) здатність до позитивного соціального спілкування.

Зазначимо важливий аспект цього дослідження, пов'язаний із **процедурою творчої екстраполяції отриманих даних**: оскільки зазначене дослідження окреслює чинники, що поліпшують здоров'я людини, то це означає, що *відсутність цих чинників автоматично фіксує погіршення здоров'я*. Тому можна стверджувати, що негативно впливають на здоров'я такі чинники, як 1) проблеми з диханням; 2) вузький кругозір свідомості; 3) нездорова соціальна атмосфера суспільства; 4) неспроможність бути розсудливим, планувати своє життя, апатичність, не володіння життєвими ситуаціями, неуспішність у роботі; 5) негативне соціальне оточення; 6) нестійка психіка; 7) негативне ставлення до життя та людей; 8) ігнорування фізичних вправ, фізичної активності; 9) нездатність до позитивного соціального спілкування, негативне мислення, страхи, недоброзичливість, ненависть, заздрість, засмученість, самотність тощо.

Відтак, саме наявність широкого кола соціального спілкування, внутрішній потяг до здорової фізичної активності, прагнення приносити користь спільноті, до якої людина належить, насолода від успішної кар'єри, здоровий, щасливий шлюб (або коло близьких друзів), – всі ці чинники постають наріжними у контексті здоров'я людини. За таких умов, урівноважені діти, які ростуть у стабільному соціальному середовищі, мають набагато більше шансів зберегти міцне здоров'я у зрілому віці та прожити довге щасливе життя [Friedman H.S., Martin L; O. B., Дубасенюк О. А., Калінчук].

Рівень освіти як суттєвий потенціал здоров'я людини

Науковці з Медичної школи Єльського університету та Університету Алабами завдяки лонгітюдному експерименту, який тривав 30 років, виявили, що **рівень освіти здійснює суттєвий вплив на тривалість життя**. Вчені стежили за 5114 громадянами із різних міст Сполучених Штатів. Згідно з дослідженням, серед людей із середньою освітою смертність становила 13 %, тоді як серед тих, хто закінчив коледж чи університет, рівень смертності зупинився на 5 % [Moore Justin].

Інші дослідження показали, що підвищення рівня освіченості призводить до зниження схильності до куріння. Крім того, люди з вищим рівнем освіти менше страждають на тривожність і депресії, на такі серйозні захворювання, як діабет і астма, а також мають менше проблем із серцево-судинною системою [Cutler, David].

Духовно-релігійний чинник здоров'я людини

Розглянемо ще один із суттєвих чинників здоров'я, пов'язаний із духовним розвитком людей. Нейрофізіологи з різних університетів США та Швейцарії провели дослідження, в якому виявили нові причини релігійності людей. Вони дійшли результатів, що **релігійність людей пов'язані з їхньою здатністю бачити неочевидні закономірності**. Вчені виходили з позиції, що віруючі різних конфесій вірять, що події у житті кожної людини визначені втручанням божественної сили. Тобто у світі нічого просто так не відбувається, Бог чи боги мають владу над нами та всім світом. Віруючі схильні сприймати події у світі телеологічно, тобто вони думають, що все має певну мету, певний задум. Чим більше люди вірять у те, що певне божество впливає на їхнє життя та життя інших, тим сильніша віра. Результати дослідження не говорять про інтелектуальну перевагу віруючих над невіруючими, *справа лише в особливій інтуїції, яка допомагає людям вловлювати неочевидні закономірності*. Саме ця інтуїція сприяє здобуттю віри, підтверджуючи ідею, що віра людей заснована на уявленні про божественний вплив на події та життя людей [Voznyuk; Abdel-Khalek; Li X].

І якщо негативні емоції, пов'язані зі стресами, згідно з **інформаційною теорією емоцій** П. В. Симонова, впливають з інформаційної невизначеності життєвих подій, тобто впливають з нестачі інформації щодо процесу задоволення актуальних потреб людини, то позитивна ціннісна установка «все під контролем Господа Бога» (Який постає гарантом

порядку та справедливості у світі), є настановою на подолання стресів — *головних споживачів нашої енергії*. Відтак, віра у Вищий Розум як керівника світових подій приводить до значного зниження інформаційної невизначеності світу, який тепер уявляється як передбачений та визначений, а тому зрозумілий та надійний. Це, у свою чергу, приводить до значного зменшення емоційно-стресорних станів людини, що сповнює її енергією та зміцнює здоров'я [Simonov].

Таким чином, віра в Бога, як показав В. Джеймс у книзі *«Розмаїття релігійного досвіду»*, дозволяє значно енергізувати життя людини. У його книзі багато прикладів найдивовижніших метаморфоз, що сталося з людьми, які повірили у Бога. Наведемо приклад того, як зміна системи цінностей докорінно змінила життя одного з героїв книги В. Джеймса. Оповідання починається з діалогу між героєм та його вчителем, який переконав свого учня в тому, що людині можливо звільнитися від гніву та душевного сум'яття. Далі учень так описує свій стан:

«Повернувшись додому, я ні про що не міг думати, окрім цих слів: «Звільнитися, звільнитися!» Ймовірно, під час сну ця думка безперервно займала мій дух, бо я прокинувся з тією ж думкою та з одкровенням нової істини, яка вилілася у такій фразі: «Якщо можна звільнитися від гніву і дратівливості, навіщо ж залишатися під їхньою владою?»... З цього моменту життя набуло для мене зовсім іншого вигляду.

І хоча бажання звільнитися від тиранії пристрастей і усвідомлення здійсненності такого бажання увійшло до мого душевного життя, мені потрібно було ще кілька місяців, щоб відчувати себе в безпеці в цьому новому становищі... Я був вражений тим, наскільки зросла енергія і стійкість мого духу, наскільки я став сильнішим у всіх життєвих зіткненнях і як хочеться мені все стверджувати, все любити.

З цього ранку мені довелося проїхати близько п'ятнадцяти тисяч миль залізницею. Мені довелося багато разів стикатися з візниками, носіями, кондукторами, слугами готелів, з усіма, хто раніше був для мене вічною причиною досади та гніву; тепер я не міг би дорікнути себе в жодній неввічливості щодо них. Світ раптово став добрим у моїх очах. Я став чутливим, якщо можна так висловитися, тільки до променів добра».

Інформаційна теорія емоцій дає можливість пояснити *суттєвий момент еволюції людини в контексті онто- та філогенези*.

Емоції, як відомо, є особливий клас психічних процесів та станів, пов'язаних, так чи інакше, з усіма проявами людської психіки, що супроводжують практично всі прояви активності суб'єкта та відображаються у формі безпосереднього переживання. Емоції виступають однією з основних механізмів внутрішньої регуляції психічної діяльності та поведінки, спрямованих на задоволення актуальної потреби. У цьому виявляється інформаційна функція емоцій, відповідно до якої емоція – це функція інформації, тобто емоція є реакцією організму на недостачу інформації про ту чи іншу актуальну життєву ситуацію, пов'язану із задоволенням потреб людини.

Можна сказати, що емоція – це вираз ситуації, коли потреба людини задовольняється не автоматично, тобто коли процес задоволення потреб зустрічається з певними проблемами/перешкодами.

Слід сказати, що ембріональний організм, що знаходиться в материнській утробі, задовольняє свої потреби безпроблемно, автоматично, симультанно (миттєво), оскільки складає з організмом матері органічне ціле. Слід припустити, що в цьому випадку задоволення потреб ембріона не супроводжується емоційними реакціями.

У той момент, коли жива істота народжується, спостерігається втрата цією живою істотою безпосереднього органічного зв'язку з материнським організмом. Тепер уже потреби народженого задовольняються з деякою затримкою, втрачається автоматичний мимовільний характер задоволення.

Між просторово-часовою «точкою» актуалізації потреби та «точкою» її задоволення тепер вже знаходиться певний просторово-часовий інтервал, що заповнюється елементами

реальності, в яку занурюється організм, що народився. Сприйняття цього інтервалу в сукупності певної послідовної структури елементів, його складових, слід вважати тим, що створює почуття часу, а інтеріоризація цього інтервалу отримує ідеальну репрезентацію у сфері психіки і, власне, кристалізує психічні функції.

Згодом цей інтервал між моментами актуалізації потреби та її задоволення (разом із розвитком потребової сфери) розширюється до меж «об'єктивної реальності», «даної людині в її відчуттях», яку можна назвати людською цивілізацією.

Отже, реальність, яка є суть людської цивілізації, як форма і спосіб існування людини, є згаданим вище інтервалом, який сам по собі вже несе почуття часу як «проміжок між зараз і тоді», який, як пише Ф.Перлз, є виразом фундаментальної тривоги людського буття (біблійного «прокляття»).

Почуття часу, що виникло, є відображенням інтервалу, який в даному випадку постає інформаційною сутністю, що виражає **ймовірнісну перспективу задоволення** потреб і одночасно породжує **емоційну реакцію** на цю перспективу.

Можна сказати, що цивілізація є сукупністю «полів» ймовірності задоволення потреб. А навколишній світ є актуальним (існуючим) для людини в тому своєму аспекті, який виражає проблемний (інформаційний) характер задоволення потреб. У цілому, слід визнати, що світ є інформаційною невизначеністю, на яку людина реагує емоційно і подолання цієї невизначеності у вигляді життєвої активності формує соціально-поведінкові, мислительні психічні матриці (структури), які є суть *Homo sapiens*.

Таким чином, ми живемо в імовірнісному світі, в якому події, що перебігають, характеризуються тим чи іншим ступенем ймовірності, тобто інформаційності: високочастотні, повторювані події несуть у собі мінімум інформації (і, відповідно, емоцій як стресорних сутностей), в той час як інформаційна «ємність» рідкісних, нетривіальних, низькоймовірнісних подій висока, що активізує емоційні реакції людини.

Можна зробити висновок, що чим більш невизначеною в плані осмислення і розуміння є для людини навколишній світ, тим більш емоційніше і проблемніше він постає перед людиною.

Емоційно-поведінковий аспект здоров'я людини

Розглянемо ще один важливий чинник людського здоров'я. Дослідження Інституту кінесіології в США у 70-80-х роках минулого століття засвідчили, що негативні почуття й думки є джерелом стресу людини й відтоку її енергії. З'ясувалося, що все розмаїття поведінкових аспектів людини виявилось безпосередньо пов'язаним з діяльністю щитовидної залози як індикатора процесів підвищення/зниження життєвого тону людини. Любов, віра, відвага, подяка, довіра тощо активізують діяльність щитовидної залози й підвищують нашу життєву енергію. Ненависть, заздрість, підозра, страх, а також неприємні асоціації й спогади гальмують діяльність щитовидки й знижують життєвий тонус організму. Наприклад, стверджувальний кивок підсилює діяльність щитовидки й підвищує життєвий тонус людини, її енергію, а негативний жест призводить до протилежного ефекту.

Так званий жест висловлювання любові – «жест Мадонни» (розпростерті для обіймів руки) позитивно впливає на людину в стресовій ситуації, навіть якщо цей жест лише уявлюваний (але неодмінно глибоко емоційний). Усмішка також стимулює діяльність щитовидної залози не тільки людини, котра усміхається, але й людей, що сприймають цю емоцію.

Також помічено, якщо людина позитивно ставиться до свого оточення, то вона значно підвищує тонус своєї життєдіяльності; і навпаки, негативне ставлення до навколишнього світу знижує енергетичний тонус людини.

Відтак, Д. Даймонд, директор Інституту кінесіології дійшов висновку, що різні прояви життєвої енергії взаємозалежні. Енергія «сильної» людини послаблюється при особистому

контакті зі «слабкою», одночасно при цьому енергія останньої підсилюється. Під час особистого контакту порушення психічної рівноваги може передаватися від однієї людської істоти до іншої: настрої й думки вкрай заразливі. Отже, позитивний настрій та позитивне ставлення до світу є чинниками підвищення життєвого тону людини з усіма соціальними й медико-біологічними наслідками, що з цього випливають [Ormont; Diamond, Weinzwieg].

Цей висновок підтверджується епохальним науковим відкриттям, яке пов'язане із феноменом «дзеркальних нейронів» головного мозку людей: нейронна організація мозку людини виявляє синергетичний феномен резонансу, який реалізується у контексті «дзеркальних нейронів», який виявив нейробіолог Дж. Різолатті [Rizzolatti]. Він показав, що в мозку людини функціонують нейронні клітини, які активізуються дзеркальним чином, коли людина спостерігає за діями інших людей, взаємодіє з іншими людьми. Отже, різні дії людини, які активізують певні структури клітин нейронів мозку цієї людини, активізують таку ж мозкову структуру (такі ж ділянки мозку) нейронів іншої людини, яка спостерігає за цими діями.

Загалом, якщо позитивний настрій покращує здоров'я людини, то її негативізм (нещира поведінка, брехня та ін.) негативно впливає на здоров'я людини, оскільки активізують низку мікростресів (брехня часто виникає як наслідок реагування на життєві проблеми, що приводять до стресів) [Ormont].

Якщо здоров'я людини визначається рівнем її життєвої енергії (життєвого тону), то бути здоровим — значить будувати поведінку відповідно до позитивних загальнолюдських цінностей, одна з найбільш важливих – любов, милосердя, емпатійна здатність людини вийти за межі самої себе та реальності загалом.

Таким чином, зниження життєвої енергії має місце внаслідок негативного ставлення до життя, що підтверджується вивченням феномена раку та інших хвороб. Дослідження вчених показали, що причиною раку (як і багатьох інших хвороб) є тривалі та «мляві» негативні стресові стани людини (ненависть, гнів, образа, ревності та ін.)

Вплив механізму цілепокладання на духовне здоров'я людини

Мультидисциплінарне лонгітюдне дослідження здоров'я та розвитку людини було проведено в Новій Зеландії (*Dunedin longitudinal study*), яке передбачало дослідження стану здоров'я майже тисячі людей, що народилися в новозеландському місті Данидін у 1972–1973 роках. Учасники дослідження були піддані дослідженням у три роки, а потім у 5, 7, 9, 11, 13, 15, 18, 21, 26, 32 і, останній раз, у 38 років (2010-2012). Дослідженню піддавалися такі аспекти, як: серцево-судинне здоров'я та відповідні фактори ризику; легенево-дихальне здоров'я; здоров'я порожнини рота; сексуальне та репродуктивне здоров'я; психічне здоров'я; психосоціальні особливості життєдіяльності людини; інші аспекти здоров'я, включаючи сенсорну, скелетно-м'язову, травну систему. Методика дослідження у Данидині була перевірена у багатьох країнах, що дозволило отримати подібні результати [Poulton Richie].

Один із важливих інструментів дослідження в Данидині був «**зефірний тест/експеримент**», результати якого свідчать, що діти, які успішно пройшли його, у подальшому житті мали великі життєві досягнення, були менш уразливими до наркотичної дії алкоголю, тютюну та ін. Пояснимо суть зефірного тесту.

У 1960-х роках ХХ століття Уолтер Мішел провів експеримент із дітьми зі стенфордського дитячого садка з метою з'ясувати, наскільки вони можуть стримувати свої бажання. Дітей 4–6 років приводили в порожню кімнату зі столом та стільцем. На стіл клали ласощі. Дослідник пояснював дитині, що якщо вона стримається і не з'їсть ласощі до повернення дорослого, то отримає ще. Коли дослідник пояснював дітям правила отримання другої цукерки, майже всі діти вирішували зачекати. Потім дослідник залишав кімнату на 20 хвилин. У той час як кілька чотирирічок виявилися здатними протистояти спокусі цілих 15

хвилин (що на мові психології називається «відтермінування задоволення»), більшість здалася менш ніж через одну хвилину.

Психологи продовжували цікавитися подальшим розвитком та долею дітей, які проходили зефірний тест. Наступні дослідження показали, що діти, які могли стриматися і не з'їсти цукерку у віці 4-6 років, випереджали своїх однолітків у багатьох сферах, коли досягали 18 років: успішна здача SAT (стандартизований тест для прийому до закладів вищої освіти у США) та високі показники IQ тестів. При порівнянні результатів SAT дітей із найкоротшим часом відтермінування задоволення (нижня третина дітей) із результатами дітей із найбільшим часом відстрочення (верхня третина), відмінність становила 210 пунктів.

У 2006 році, закінчивши дослідження, У. Мішел дійшов висновку, що у респондентів, які провалили в дитинстві зефірний тест, рівень стресу, залежностей, емоційних та міжособистісних проблем був у середньому набагато вищий, ніж у тих, що успішно його минули. Молоді люди віком 27–32 років, які дошкільнятами демонстрували найбільшу витримку в ході зефірних тестів, мали оптимальний індекс маси тіла, ефективніше домагалися своєї мети та успішніше справлялися зі стресами. У середньому віці ті, хто вмів у дитинстві наполегливо чекати («тривале відтермінування»), і ті, хто не міг цього робити («коротке відтермінування»), мали зовсім різні сканограми головного мозку в тих ділянках (префронтальна кора), які відповідають за схильність до згубних звичок та ожиріння.

Відмітимо, що А. Г. Лурія відзначав дефіцит префронтальних ділянок мозку у закоренілих рецидивістів, – це, очевидно, пов'язано з тим, що в останніх слабо розвинені механізми аналітичного прогнозу та передбачення майбутнього, а це, у свою чергу, може позначатися на тому, що такі люди, для яких майбутнє не є актуальним чинником їхньої поведінки (як це має місце також і у дикунів, і дітей), схильні до ризикованих авантур, не боячись (не прогнозуючи) наслідків своїх дій. Є дані, згідно з якими у психопатів порушено нервовий зв'язок між префронтальною корою мозку та мигдалеподібним тілом, що активізує дефіцит співчуття та почуття провини. При цьому особливості функціонування гена CDH13, що впливає на обмін дофаміну в головному мозку людини, постають одним з чинників, що впливають на дії вбивць і гвалтівників.

У зв'язку з цим зазначимо, що науковці університету штату Мічиган (Michigan State University) у ході досліджень з'ясували, що люди, які будували плани на майбутнє і прагнули втілити їх, мали велику тривалість життя. Наукова робота тривала понад чотири роки. Фахівці спостерігали за життєдіяльністю 6985 осіб віком від 50 років, які раніше пройшли тестування за методом модифікованої Шкали психологічного благополуччя Райффа та Кіза, за допомогою якої було встановлено, чи є у людини мета в житті та наскільки вона сильна. Так, до 2010 року померло 776 людей. Експериментатори розглянули кожен окремий випадок, з'ясувавши попередньо стать, освіту, шкідливі звички та вік померлої людини. З'ясувалося, що серед тих, хто мав великі плани на життя, померло 17 осіб, тоді як у групі, де люди не мали цілей, померло 83 особи. Таким чином, люди, які будують плани на майбутнє і прагнуть їх втілити, мають більшу тривалість життя.

Зазначимо також, що у людському суспільстві менше трьох відсотків людей досягають у багато разів більшого, ніж усі інші разом узяті. І одна з основних якостей, яка відрізняє цих успішних особистостей від загальної маси людей, – наявність ясних цілей та вміння жити, плануючи своє життя. Наочно це показав експеримент, розпочатий 1953 року у Гарвардському університеті (США). До всіх випускників звернулися з питанням про те, чи мають вони мету в житті і притаманні їм прагнення досягти цієї мети. Виявилось, що менше трьох відсотків студентів ставлять перед собою конкретну мету і мають хоч якесь уявлення про те, чого вони хочуть від життя. Протягом наступних 25 років, спостерігаючи за їхніми успіхами, було виявлено, що ці випускники досягли значно більшого, ніж решта у всіх сферах життя.

При цьому, вчені виявили факт, відповідно до якого *життя без мети вбиває*. Так, з 1994 по 2001 рік група фахівців медичного факультету японського університету Тохоку на

чолі з професором Ігіро Цудзі вела спостереження за групою з 43 тисяч фізично здорових чоловіків і жінок у віці від 40 до 79 років, що мають «ясну мету» і ведуть насичене життя, 5 % чесно визнавали, що цілі в житті не мають, а решті важко відповісти на це питання. За сім років понад три тисячі спостерігачів перейшли в інший світ через хвороби і в результаті самогубств. Незважаючи на розкид результатів через різні чинники смерті, картина в цілому вийшла дуже переконливою: частка померлих серед тих, хто не мав ясної мети в житті та уникав напруженої діяльності, була приблизно в 1,5 рази вищою [Bleckt R].

При цьому образ майбутнього, прагнення реалізації мети дозволяє людині звільнитися від стресорних обставин свого життя і досягти статусу самодетермінованої істоти, що характеризується свободою, особистісним самоконтролем, автономною поведінкою, – всім тим, що притаманно особистості, яка постає метою розвитку людини (І. Д. Бех).

У зв'язку з цим наведемо висловлювання деяких мислителів щодо механізму цілепокладання:

Патанджали: «Коли тебе надихає велика мета, який-небудь незвичайний задум, всі твої думки починають розривати кайдани, які стримують ці думки. Твій розум виходить за межі обмежень, твоя свідомість розсуває межі своїх можливостей у всіх напрямках, і ти починаєш жити в оновленому величезному і прекрасному світі. Дремлючі сили, здібності і таланти оживають, і ти знаходиш себе значно більшим, ніж міг би уявити».

Гегель: «Через здійснення великих цілей людина виявляє в собі великий характер, який робить її маяком для інших».

Гете: «Дайте людині мету, заради якої варто жити, і вона зможе вижити у будь-якій ситуації».

В. Франкл: «Деформація характеру ув'язненого в концтаборі залежала зрештою від його внутрішньої установки. Табірна обстановка впливала на зміни характеру лише у того ув'язненого, хто опускався духовно й у чисто людському плані. А опускався той, у кого вже не залишалось більше жодної внутрішньої опори. У чому могла і мала полягати така опора? Потрібно було знову звернути людину до майбутнього, якоїсь значущої мети у майбутньому».

А. С. Макаренко: «Людина не може жити на світі, якщо вона не має попереду нічого радісного. Справжнім стимулом людського життя є завтрашня радість».

Р. Акофф: «Мудрість – це здатність передбачати віддалені наслідки здійснюваних дій, готовність пожертвувати сьогоденішньою вигодою заради великих благ у майбутньому та вміння керувати тим, що може бути контрольовано, не засмучуючись через те, що щось не може бути контрольованим».

Ж.-П. Сартр: «Людина стає такою, якою вона була сформована завданнями, розташованими на її шляху».

Г.М.Бреведе: «Поняття «мета – *τελός*» і «ціле – *τελειός*» етимологічно пов'язані. Досягнення мети одночасно означає і завершення дії, сходження до повноти, досконалості, краси. Мета досягається тоді, коли виявляється побудованим досконале, симетричне, прекрасне ціле. Згідно з уявленнями аналітичної, гуманістичної та трансперсональної психології, особистість – форма прояву, невід'ємна автономна частина світової єдності».

Зв'язок творчості і здоров'я

У зазначеному контексті важливим є дослідження зв'язку творчості людини (як наріжного чинника її духовно-інтелектуального розвитку) з її здоров'ям [Вознюк О. В., Дядюк; Voznyuk].

Аналіз наукової літератури засвідчує, що найбільш повно здоров'я характеризує стан функціонально-соматичної цілісності людського організму. За таких умов, втрата здоров'я розуміється як втрата організмом стану цілісності (на мові синергетики – когерентності) через певні дії на цей організм, що, відповідно до другого початку термодинаміки, приводить

до зростання ентропії як міри хаосу, що, у свою чергу, приводить до розпаду людського організму, що проявляється у зростанні процесів неузгодженості біоритмів та функцій його клітин, органів і систем, а це, у свою чергу, створює умови для розвитку різнобічних хвороб.

Цілісність людини виявляється і в тому, що на будь-який негативний вплив середовища організм реагує єдиною пристосувальною реакцією – стресом як показником і результатом будь-якої хвороби (Ганс Сельє). Стрес при цьому реалізується як інформаційний процес, оскільки стрес постає певним психоментальним та фізіологічним «потрясінням» організму, зумовленим не стільки стресорно-негативними процесами середовища, скільки духовно-психо-світоглядним негативізмом самої людини. Виходить, що патогенні феномени у контексті інформаційних процесів посилюються тоді, коли людський організм не в змозі адекватним чином реагувати на зовнішні подразники саме в силу своїх духовно-світоглядних особливостей. Відтак, цілком зрозумілим є те, що нині багато фахівців різних галузей стверджують, що *причина багатьох (а, можливо, і всіх) патогенних процесів в організмі людини випливає з її психічної організації, з її духовно-ціннісно-світоглядної орієнтації* [Вознюк О. В., Дядюк].

За таких умов можна дійти висновку, «що хвороба – це сигнал про порушення рівноваги, гармонії із Всесвітом, коли хвороба постає зовнішнім відображенням наших згубних думок, нашої поведінки та наших намірів, тобто світогляду. Це підсвідомий захист нас самих від нашої ж руйнівної поведінки чи думок. Хвора людина – це та людина, яка має хворобливий світогляд. Отже, щоб вилікувати хворобу, необхідно змінити світогляд ... Будь-яка хвороба служить сигналом якогось порушення в системі, що поєднує розум, тіло та емоції» (З протоколів системи «Турбо-суслік»).

Стрес як наріжна пристосувальна психофізіологічна реакція людини проявляється у вигляді емоцій, що постають інтегральною характеристикою людського організму. Про це засвідчує *інформаційна теорія емоцій* (П. В. Симонов), згідно з якою емоція — це реакція людини на дефіцит актуальної інформації: якщо людина відчуває недостачу інформації щодо певної актуальної події, то це викликає емоційну (орієнтовно-пристосувальну, пошукову, стресову) реакцію, в якій задіяний цілісний людський організм [Simonov].

Виходячи з інформаційної теорії емоцій можна дійти висновку, що дефіцит інформації щодо подій і процесів світу є виразом ситуативно-інформаційної невизначеності, яка в людини породжує стресорний стан невпевності в сьогоденному і завтрашньому дні.

Хвороба (причиною якої є зниження життєвого, тобто енергетичного, тону організму) актуалізується завдяки стресам як процесам тривалого нервово-психічного напруження організму як наслідок інформаційної невизначеності щодо подій, важливих для людини.

Зі стресом як активізатором хвороб пов'язаний механізм формування психологічних захистів – універсальних пристосувальних реакцій людини на стресорне середовище соціуму. Найбільш повно механізми психологічного захисту вивчені у контексті теорії когнітивного дисонансу, яка свідчить, що у момент когнітивного дисонансу (коли людина стикається з двома протилежними і однаково важливими соціально-психологічними подразниками – когніціями) людина прагне звільнитися від двоїстої (амбівалентної), а тому парадоксальної когнітивної ситуації за допомогою спотворення реальності. Зазначена ситуація ілюструється байкою Езопа про «зелений виноград», яка, відповідно до ситуації когнітивного дисонансу, показує, що багато людей не можуть брати відповідальність за свої вчинки та прагнуть звинувачувати у своїх негараздах обставини.

Дві протилежні когніції, по-перше, не в змозі гармонійно співіснувати в «чорно-білій» свідомості людини з її двійковою «так-ні» логікою мислення. Саме для такої людини, що характеризується чорно-білим, біполярним мисленням, виникає зазначена проблема когнітивного дисонансу, оскільки така людина відкрита йому і вона неспроможна оперувати протиріччями. І це приводить до нездатності «біполярної людини» виявляти, бачити протиріччя у реальному житті і оперувати протиріччями у процесі мислення.

Процес когнітивного дисонансу відбувається не тільки на логіко-мислительному, емоційно-поведінковому, духовно-психо-світоглядному, а й на психофізіологічному і соматичному рівнях людського організму, що є причиною багатьох хвороб, починаючи від психічних і психосоматичних, і закінчуючи соматичними розладами. У психофізіології когнітивний дисонанс реалізується як павлівський феномен «збивання мотивів» (тобто конфлікту двох протилежних і одночасно однаково потужних мотивів поведінки), а також при наявності двох протилежних подразників (сигналів). Це є умовою виникнення неврозів, що на психофізіологічному рівні реалізуються як боротьба суперечливих мотивів/прагнень людської істоти та експериментально викликаються сильним збудженням гіпоталамуса, коли одночасно активізуються обидві його відділи.

Творчі люди, на відміну від «біполярної істоти» здатні мислити багатозначно-парадоксальним чином, а у процесі подолання когнітивної амбівалентності (двоїстості) подій/сенсів навколишньої дійсності здатні нівелювати конфлікт між протилежними когніціями через поєднання в деякій проміжній між ними когніції – *нейтральній парадоксальній сутності*. Цей акт відкритості до абсурду, парадоксу досягається завдяки творчому парадоксально-метаморфозному мисленню і світогляду, що виявляє *дипластію* як здатність інтегрувати протилежні сутності – поняття та психологічні стани (у мові дипластія реалізується у такій фігурі мови, як оксиморон: «живий небіжчик», «сильна слабкість», «геніальна тупість» та ін.).

Людина, на мові синергетики, є «відкрита нелінійна система», яка сприймає й освоює світ з повною до нього довірою через поєднання його полярних аспектів, є *творчою особистістю*, оскільки, люди з високим креативним потенціалом легше асоціюють поняття з протилежними значеннями, ніж з подібними. При цьому творчість як процес інтеграції контрастних і суперечливих сутностей і створення нових цілісностей (смислів), є головною рисою еволюційного механізму людини в онто- та філогенезі.

Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що творчі/креативні люди можуть зберігати психофізіологічний емоційно-когнітивний стан невизначеності тривалий час, володіючи властивістю рефлексії, використовуючи одночасно декілька протилежних ідей, понять, уявлень, психофізіологічних станів. Як наслідок, креативні люди можуть сприймати та досліджувати такі логіко-інформаційні, причинно-наслідкові відношення і зв'язки, які є часто недоступними для тих людей (що характеризуються так званим біполярним «чорно-білим» мисленням), хто прагне досягти ситуативної ясності і логічної однозначності. Відтак, творчість дозволяє людині долати негативні психологічні стани через спроможність інтегрувати протилежності, що дозволяє сформувати цілісні структури, котрі виявляють синергетичний ефект системних властивостей цілого («ціле більше частин»). А це знижує ентропію системних утворень, якими є всі об'єкти Всесвіту, підвищуючи життєвий тонус людини, зміцнюючи її імунітет, генеруючи стан здоров'я [Вознюк О. В., Дядюк], що постає цілісним результатом духовно-інтелектуального виховання та навчання учасників освітнього процесу.

Висновки

Аналіз духовно-креативної природи людини дозволив дійти висновків про парадигму цілісності сучасної науки, яка у контексті теорії пізнання реалізується у контексті «істини як єдності протилежностей». Робиться висновок про творчу діяльність як процес побудови цілесностей, яка спрямовується на досягнення стану недуюальності у вигляді зіткнення полярних речей і приведення їх до спільного функціонального «знаменника» як нейтрально-невизначеної сутності. За таких умов творча людина характеризується здатністю до парадоксального мислення, відкрита невизначеності, парадоксу, абсурду. Розглядається функціональний аспект півкуль головного мозку людини та його міждисциплінарні екстраполяції, аналізуються нейропсихологічний та духовний аспекти творчості, що

дозволяє з'ясувати природу душевного і духовного, зробити висновок про богоподібність творчої людини. Окреслюються психолого-педагогічні й психотерапевтичні методи гармонізації людини та розвиток здатності протидіяти маніпуляціям, серед яких аналізуються методи парадоксальної інтенції, відкритість світові, рольової активності.

Духовно-креативна природа людини постає фундаментальним чинником її здоров'я та виявляє нейтрально-нульовий стан інтеграції «правих» і «лівих» функцій людини, що на нейропсихологічному рівні реалізується у функціях правої та лівої півкулі головного мозку. Цей механізм підхід дозволив розробити практику досягнення зазначеного нейтрально-нульового стану, яка отримала назву «універсальний алгоритм гармонізації людини», який окреслює методи досягнення зазначеного стану на різних психофізіологічних та духовно-ментальних «поверхах» людини.

Одним із найбільш суттєвих феноменів життя сучасної людини пов'язаний зі стресом, який слід розуміти як психоемоційний стан, що впливає з інформаційної невизначеності щодо життєвих подій, з якою стикається людина в процесі задоволення актуальних потреб. Зазначений психоемоційний стан постає негативною психічною реакцією людини та пов'язаний із негармонійними психологічними установками та соціальними атитюдами, з антидуховними ціннісними орієнтаціями, які викликають зниження життєвого тону людського організму та приводять до послаблення імунітету організму, а це активізує певні хвороби.

Для того щоб здолати зазначені негативні психоемоційні стани людина має зменшити рівень невизначеності світу – впевнитися у гармонійному світоустрої за допомогою віри у Вищий Розум, що керує всіма процесами нашого світу, тобто «все тримає під контролем». Ще один засіб ініціювання здоров'я пов'язаний з подоланням негативних станів завдяки творчості як здатності інтегрувати протилежності (протилежні психоментальні стани), що виявляє синергетичний феномен системних властивостей цілого («ціле більше частин») та зменшує ентропію середовищ і систем, підвищує життєвий тонус людини, що зміцнює її імунітет як наріжну функцію людського здоров'я.

Загалом, аналіз духовно-інтелектуального аспекту здоров'я учасників освітнього процесу дав змогу дійти висновків щодо таких чинників здоров'я, як загальні чинники здоров'я (широкий кругозір свідомості; здорова соціальна атмосфера суспільства; такі риси характеру, як розсудливість, здатність до планування, завзятість, володіння ситуацією, успіх у роботі; наявність добрих друзів, спілкування із сумлінними, морально стійкими людьми; іронія, гумор, радість життя, позитивне ставлення до нього; пошук кращого у людях; підтримання фізичної активності тіла; здатність до позитивного соціального спілкування), рівень освіти людини як суттєвий потенціал її здоров'я; духовно-релігійний чинник здоров'я людини; емоційно-поведінковий аспект здоров'я людини (бути здоровим – означає будувати поведінку відповідно до позитивних загальнолюдських цінностей, одна з найбільш важливих – любов, милосердя, емпатична здатність людини вийти за межі самої себе та реальності загалом); процес цілепокладання як позитивний вплив на духовне здоров'я людської істоти; прагнення до свободи як наріжний чинник здоров'я, позитивний вплив творчої активності людини на стан її здоров'я.

Список використаних джерел

Abdel-Khalek A. M. Happiness, health, and religiosity: Significant relations. *Mental Health, Religion & Culture*, 2006, 9(1), 85–97. DOI: 10.1080/13694670500040625.

Ashby W.R. Requisite variety and its implications for the control of complex systems, *Cybernetica*, 1958, 1:2. P. 83-99.

Barron F. *Creative person and creative process*. N. Y.: Holt Rhinehart & Winson, 1969. 256 p.

- Bleckt R. *10 steps to happiness, health and success: a practical guide to personal fulfillment and optimum well-being*. Rami & Marina Bleckt, 2010. 183 p.
- Bryan A.M. *The Charlie Munger Guide to Life: 30 Lifelong Lessons to Achieve Success and Happiness*. 2023. 120 p.
- Charman D. K. The cerebral hemispheres appear to function differently in artists and scientists, *Cortex*, 1981, 17 (3). P.453-458, DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0010-9452\(81\)80035-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0010-9452(81)80035-4)
- Cutler, David, Angus Deaton, and Adriana Lleras-Muney. The Determinants of Mortality. *Journal of Economic Perspectives*, 2006, 20 (3): 97-120. DOI: 10.1257/jep.20.3.97.
- Czikszentmihalyi M. *Creativity. Flow and the psychology of discover and invention*. N. Y.: Harper Perennial, 1997. 456 p.
- Diamond J. M. *Behavioral Kinesiology. How to Activate Your Thymus and Increase Your Life Energy*. N. Y.: Harper and Row, 1979. 234 p.
- Dunbar H.F. *Psychosomatic Diagnosis*, P.B. Hoeber, Inc. New York, 1943. 246 p.
- Eysenck H. J. *Genius. The natural history of creativity*. Cambridge: Camb. Univ. Press, 1995. 478 p.
- Friedman H.S., Martin L.R. *The Longevity Project: Surprising Discoveries for Health and Long Life from the Landmark Eight-Decade Study*. N. Y.: Penguin, 2011. 272 p.
- Li X et al. diffusion tensor imaging study of brain microstructural changes related to religion and spirituality in families at high risk for depression. *Brain Behav*. 2019 Feb;9(2):e01209. DOI: 10.1002/brb3.1209.
- Moore Justin B. A Public Health Perspective That Could Shape the Thinking of Many. *American Journal of Public Health*. 110(2), pp. 135-136.
- Ormont L. R. Aggression and cancer in group treatment. *Psychotherapeutic Treatment of Cancer Patients*, Goldberg J. (Ed.), 1981, New York: The Free Press, pp. 207-227.
- Poulton Richie, Moffitt Terrie E., Silva, Phil A. The Dunedin Multidisciplinary Health and Development Study: overview of the first 40 years, with an eye to the future. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 2015, 50 (5), pp. 679–693.
- Rizzolatti G., Arbib M. A. Language within our grasp. *Trends in Neurosciences*. 1998. № 21, pp. 188-194.
- Rogers C. R. *Towards the theory of creativity*. Anderson H. H. (Ed.) *Creativity and its Cultivation*. N. Y.: Harber, 1961. 456 p.
- Ryan R.M., & Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 2000, 55(1), 68-78. DOI:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Simonov, P. V. (1991). *The motivated brain: a neurophysiological analysis of human behavior*. Philadelphia: Gordon and Breach Science Publishers. 280 p.
- Springer S. P., Deutsch G. *Left Brain, Right Brain: Perspectives from Cognitive Neuroscience*. New-York: Freeman, 1997. 406 p.
- Voznyuk A., et al. Interdisciplinary educational technology based on the concept of human brain functional asymmetry. *Postmodern Openings*. 2021. Vol. 12, № 2. P. 433-449. URL: <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/po/article/view/3585>
- Voznyuk O. V. Fundamental Factors of Human Health as Prerequisites for COVID-19 Prevention. *Philosophy, psychology and pedagogics against COVID-19: Manual / Ed. : V. V. Rybalka, A. P. Samodryn, O. V. Voznyuk and others; a team of authors*. Zhytomyr: Publisher O. Yevenok, 2020, pp. 223-250.
- Weinzwieg P. *The ten commandments of personal power. Creative strategies for shared happiness and success*. N.Y.: Meridian Press, 1988. 175 p.
- Вознюк О. В., Дубасенюк О. А., Калінчук Ф. М. *Організаційно-педагогічні засади формування здорового способу життя суб'єктів освіти*. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 408 с.

Вознюк О. В., Дядюк В. В. Творчість як вирішальний чинник здоров'я учасників освітнього процесу. *Магістр медсестринства*, № 1 (25) 2021. С. 77–85.

Вознюк О.В. Педагогічна парадоксологія та її креативний потенціал. *Креативна педагогіка. Наук.-метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки*. Вінниця, 2015. Вип. 10. С. 67-74.

Вознюк О.В. Педагогічна парадоксологія як ефективний інструмент формування ноосферної свідомості. *Ноосфера Вернадського, сучасна освіта і наука: колективна монографія / За наук. ред. А. П. Самодріна*. Київ-Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2022. Т. 2. С. 66-138.

Донченко Е. А., Титаренко Т. М. Личность: конфликт, гармония. Киев, 1989. 175 с.

Мірошниченко О. А., Вознюк О. В. Мотиваційна складова готовності до професійної діяльності у здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, 2023, 3(114). С. 118-137. DOI 10.35433/pedagogy.3(114).2023.118-137

РОЗДІЛ 11. РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ УПРАВЛІННЯ КОНФЛІКТНИМИ СИТУАЦІЯМИ У ПРОФЕСІЙНІЙ СФЕРІ

ВСТУП

Розвиток соціальних компетентностей – це цілеспрямований процес, що характеризується постійними змінами суспільних відносин і особистості. Зміни можуть стосуватися таких елементів, як: соціальні структури, соціальні критерії, моделі і правила поведінки, переваги та настрої, громадська обізнаність, професійна життєстійкість. Наразі ці напрямки науково-педагогічної діяльності у процесі виховання молодого покоління в українському суспільстві є особливо **актуальними**.

Суспільний розвиток означає також розширення можливостей молодих людей, формування їх компетентностей шляхом створення належних умов для повнішого використання їх здібностей, впливу на їх фізичний та інтелектуальний стан, який значною мірою залежить від соціальних знань, умінь, навиків, наявності духовного багатства суспільства та рівня його економічного розвитку. Основними детермінантами суспільного розвитку є: рівень життя, що пов'язаний із задоволенням економічних потреб; якості життя, яка тісно пов'язана з усіма психологічними потребами, з почуттями людини, станом соціальної задоволеності, цивілізаційною гідністю життя. Одним з вагомих чинників соціального розвитку є здатність управляти конфліктами в процесі професійної діяльності як майбутніх молодих фахівців, так і фахівців середнього та старшого віку.

Проблемами розвитку компетенцій через здатність управління конфліктними ситуаціями займаються університети та інші навчальні заклади по всьому світу. Вони пропонують навчальні програми, які стосуються дослідження, аналізу та практики конфліктів. Так Університетський коледж Конрада Гребеля (Conrad Grebel University College) при Університеті Ватерлоо в місті Онтаріо, Канада (University of Waterloo, Ontario, Canada) має найстарішу програму вивчення миру та конфлікту Peas and Conflict Studies (PACS). Ця програма входить до галузі соціальних наук та передбачає дослідження і управління конфліктними ситуаціями шляхом ідентифікації та аналізу насильницької і ненасильницької поведінки, вивчення структурних механізмів, що супроводжують конфлікти з метою розуміння цих процесів. Вагомим компонентом досліджень є *іренгологія* (irengology), тобто вивчення миру, для запобігання, деескалації і вирішення конфліктів мирними засобами, методами «без поразок» для усіх залучених до конфлікту сторін.

Центр справедливості і розбудови миру (Center for Justice and Peacebuilding (CJP)) – це акредитована програма Східного Менонітського Університету (Eastern Mennonite University (EMU)), в штаті Вірджинія США де вивчаються способи трансформації конфліктів.

Подібною проблематикою займаються Центр миру та вирішення конфліктів Нельсона Мандели (Nelson Mandela Center for Peace and Conflict Resolution) в Нью-Делі, Індія; Упсальський університет (Uppsala University (UU)) в Швеції та ін.

Слід також відзначити, що розвиток компетенцій з вирішення конфліктів є сферою інтересів британської педагогіки, де вчителі та учні вивчають механізми, що призводять до агресивних дій та механізми мирної взаємодії.

В Україні, в умовах широкомасштабної військової агресії, проблематика розвитку компетенцій через здатність управління конфліктними ситуаціями особливо актуальна. Перебування в стресовому, агресивному середовищі війни негативно впливає на людську психіку та змінює міжособистісні, сімейні, та організаційні відносини. Зараз, коли в Україні градус напруги збільшується з кожним днем, росте нове покоління дітей, виховуються молоді фахівці різних галузей професійної діяльності, у тому числі і військової, яка є найбільш екстремальною. Як вони будуть підготовлені до життя у напруженому

середовищі? Як поводитимуться у конфліктних ситуаціях? Яка атмосфера буде переважати в професійних колективах? Якими методами будуть користуватися і чи успішними будуть їх дії? Чи можна на це вплинути? Саме на цю низку питань ми постараємося відповісти, вивчивши теоретичні засади конфліктів та емпірично дослідивши поведінкові стратегії українських фахівців різного профілю і різного віку, що протягом року працюють у найскладніших природних умовах нашої планети – в Антарктиці.

Атмосфера співпраці та добрих міжособистісних відносин в колективі є одним із найважливіших активів будь-якої організації. Не виключенням є і малі експедиційні колективи фахівців різного профілю професійної діяльності, які щороку формуються в Україні і відправляються до Української антарктичної станції (УАС) «Академік Вернадський». Станція розміщена на о. Галіндез архіпелагу Аргентинські острови. Професійна діяльність здійснюється в екстремальних природних умовах Антарктики малим колективом (10-14 осіб) протягом року. До експедиційної групи, зазвичай, входять як зовсім молоді спеціалісти, які щойно закінчили фахову підготовку в навчальному закладі, так і досвідчені люди середнього та старшого віку. Для дослідження, визначення та встановлення вікових закономірностей у сфері полярної професійної діяльності, нами було проаналізовано дані вітчизняних психологічних розробок останніх років.

Українські полярники співпрацюють у найскладніших природних умовах на нашій планеті. В Антарктиці панують сильні морози, геомагнітні збурення, проникливі вітри, надмірні снігопади, присутні ефекти полярної зими та полярного літа. Все це ускладнюється тим, що невелика група людей відірвана від звичного соціуму на досить тривалий час. Протягом року вони перебувають у периметрі антарктичної станції та прилеглих територій, де одночасно протікає їх професійне, особисте та побутове життя. Тож, конфліктні ситуації можуть виникати в будь-якій сфері міжособистісної взаємодії: і в професійній, і в побутовій, і в особистій, оскільки в умовах соціально просторової ізоляції вони тісно переплетені між собою. Все це суттєво ускладнює професійну діяльність.

Тому нашою метою є теоретичний аналіз детермінант конфліктних ситуацій та представлення способів поведінки у конфліктах на прикладі емпіричного дослідження компетентностей фахівців різного профілю, що працюють протягом року в екстремальних умовах Антарктики.

Для найбільш повного розуміння проблематики, слід розглянути теоретичні підходи до висвітлення понятійно-сислової сутності соціальних конфліктів, причин їх виникнення, структура

11.1. Соціальні конфлікти у світлі психологічних теорій та сучасних досліджень

У соціологічній і психологічній літературі існує багато визначень поняття «конфлікт». Більшість з них трактують його як стан, у якому сторони свідомо протистоять одна одній. Соціальний конфлікт головним чином стосується відсутності згоди стосовно базових цінностей та групових інтересів. При цьому існують два різних теоретичних підходи:

Перший підхід розглядає функціональний напрям, який було започатковано в роботах основних теоретиків соціології Е. Durkheim, Т. Parsons, Р. К. Merton. Головний акцент вони роблять на інтеграції, консенсусі, соціальному балансі. Конфлікти при цьому вважають шкідливими та дисфункціональними для соціальних систем. Іноді навіть, трактують як патологічний стан тієї чи іншої соціальної системи, що порушує її баланс (Hadden, 1997).

Другий підхід, представниками якого є G. Simmel, R Dahrendorf, M. Weber, L. A. Coser, сприймає конфлікт постійним і невід'ємним елементом соціального життя, що є основою суспільного розвитку та змін (Mayer, 2009).

З точки зору теорії ігор та економіки Берн (2017) ототожнює це поняття з поняттям конфліктів інтересів, тобто з ситуацією, в якій дві або більше сторін переслідують суперечливі або несумісні цілі. В теорії ігор конфлікти подаються як:

1) Ігри з нульовою сумою, коли учасники, борючись за свої інтереси та цілі, досягають вигоди за рахунок втрат іншої сторони;

2) Ігри з ненульовою сумою, коли, результати співпраці можуть отримати обидві сторони (Берн 2017).

З організаційної точки зору, конфлікт – це соціальна ситуація, в якій існують зіткнення протилежних інтересів, поглядів або установок окремих осіб чи соціальних груп, які співіснують і співпрацюють у певному місці та в певний час, що найбільшою мірою характеризує діяльність полярних експедиційних колективів (Степанов, 2006).

Слід згадати, що першим вченим, який почав науково займатися питаннями організаційних конфліктів – був німецько-американський психолог, широко відомий як один з піонерів соціальної, організаційної та прикладної психології в Сполучених Штатах – Курт Левін. У 1945 році вперше вийшла в світ його відома робота щодо вирішення соціальних конфліктів і теорії поля в соціальних науках (Lewin, 1997) де, спираючись на власні концепції мотивації автор доводить, що конфлікт виникає у тому випадку, коли дві або більше можливості подальших дій стають взаємовиключними. При цьому тільки одну з них можна вибрати, або лише однієї можна уникнути. Вибір, який реалізується і який можна потім спостерігати, найчастіше є результатом дії психічних сил на суб'єкт. Кількість визначальних чинників вибору людини чи групи людей може бути багато. Цей підхід Курта Левіна породив трактування поняття конфлікту як предмету наукового дослідження в організаційній і економічній психології.

Курт Левін запропонував класифікацію конфліктів, яка досі вважається класичною, виділивши три основних типи вибору:

1. *Прагнення – прагнення*, коли суб'єкт змушений вибрати між двома позитивними варіантами з дуже подібним ступенем привабливості (наприклад, перед тим, як піти у відпустку, працівник може вибрати: відпочинок на морі або в горах).

2. *Уникнення – уникнення*, коли суб'єкт змушений вибрати між двома негативними варіантами з дуже подібним ступенем відрази (наприклад, працівник, за певних організаційних обставин, повинен виконувати завдання у вихідні дні, або в нічний період, чого він не хоче в обох варіантах).

3. *Прагнення – уникнення*, коли конкретний варіант прийняття рішення викликає у суб'єкта як позитивні, так і негативні почуття (наприклад, пацієнт хоче відновити здоров'я, але боїться операції) (Lewin, 1997).

Так що ж таке організаційний конфлікт? Під організаційним конфліктом розуміють стан непорозуміння або розбіжностей, спричинених уявною або дійсною протилежністю потреб, інтересів і цінностей між людьми, які працюють разом. Організаційний конфлікт є результатом міжособистісної взаємодії на робочому місці та починається з заяви члена чи мікрогрупи організації про те, що його або їх цінності, ставлення чи цілі несумісні з ставленням, цінностями чи цілями, які були встановлені іншими членами цієї організації (Siira, 2012).

Виділяють три основні типи конфліктів, що можуть виникнути всередині організації:

1. Міжособистісні – це конфлікти, які можуть виникати між працівниками однієї організації через напругу у особистих стосунках та не стосуватися виконання робочих завдань чи проектів.

2. Конфлікт завдань. Ці конфлікти виникають через розбіжності, які виникають між керівниками та виконавцями відповідної організації стосовно характеру виконання конкретних завдань чи конкретної роботи.

3. Конфлікт процесу роботи – цей конфлікт виникає між членами однієї команди через розбіжності в думках членів щодо способів виконання завдання. Вирішення таких конфліктів, потребує обговорення стратегій роботи перед її початком.

Організаційні конфлікти можуть бути як міжособистісними, так і між груповими та внутрішньо груповими. До міжособистісних відносяться конфлікти, які існують між двома членами організації. Ці конфлікти виникають через взаємну неприязнь, яка виникає між членами колективу.

Між групові конфлікти, як випливає з назви, стосуються конфліктів, які можуть виникнути через розбіжності в думках між двома групами співробітників, які працюють в одній організації.

Внутрішньо групові конфлікти – це конфлікти між членами однієї робочої групи. Ці відмінності зазвичай виникають через брак ресурсів, свободи членів команди та інших подібних внутрішніх чинників.

Сучасні науковці виділяють як деструктивні, так і конструктивні сторони організаційного конфлікту. **Деструктивна сторона** – означає втрати соціального, економічного та емоційного характеру, нестабільність ситуації, суперництво, вороже ставлення сторін, стрес та сильну напругу між конфліктуєчими.

Конструктивна сторона конфлікту в організації проявляється тоді, коли конфлікт стає рушійною силою для створення нових цінностей та креативних ідей. Abiodun (2014) вважає, що «придушення» будь-яких конфліктів увічною існуючий стан речей, веде до застою, встановлює «статус-кво», насаджує «стадне» мислення, гальмує зміни, розвиток та прогресивні перетворення.

Причини конфліктів – дуже різноманітні і тісно взаємопов'язані. Вони можуть бути як об'єктивними, так і суб'єктивними.

Суб'єктивними причинами часто виступають особливості характеру людей, їх поглядів, манери поведінки, думок, цілей, очікувань та прогнозів на майбутнє.

Об'єктивні ж причини беруть свій початок з протиріч між потребами та можливостями їх задоволення, з протиріч інтересів, потреб та цілей сторін.

Будь-який конфлікт на думку Мауер (2000) можна розглядати на трьох тісно взаємопов'язаних рівнях:

1. Когнітивному, коли виникають ситуації протиріччя потреб, прагнень, інтересів, цінностей;
2. Емоційному, коли конфлікт передбачає емоційні реакції на конфліктні ситуації;
3. Поведінковому, коли конфлікт безпосередньо пов'язаний з конкретними діями сторін, які беруть в ньому участь.

Основні причини конфліктів Мауер (2000) схематично представив формі кола (Рис.1). У центрі всіх конфліктів, опираючись на теорію ієрархії потреб А. Маслоу (Maslow, 1962) – дослідник розмістив незадоволені людські потреби, а навколо – компоненти, що впливають на виникнення або розвиток конфліктної ситуації. До них належать: спосіб спілкування між людьми (комунікація), емоції, цінності, структура, історія.



Рис. 1. Основні причини виникнення конфліктів.

**адаптовано з робіт Mayer (2000).*

Незадоволені людські потреби є центральним джерелом конфлікту. Згідно з теорією ієрархії потреб, розробленої американським психологом А. Маслоу, яка створює гуманістичну лінзу для розуміння людських потреб та способів їх задоволення – спочатку задовольняються фізіологічні потреби (голод, спрага, відпочинок, сон), потім потреби у безпеці (захист, стабільність, благополуччя) і соціальні потреби (дружба, визнання іншими, престиж). Вершиною піраміди є індивідуальні потреби, до яких належать самоповага, свобода та самореалізація. Незадоволення цих потреб на кожному рівні ієрархії може створювати конфліктну ситуацію. Таким чином, А. Маслоу створив цілісний підхід до розуміння людських потреб, чим створив фундаментальну основу для розробки методів управління конфліктами у будь-якій сфері міжособистісної взаємодії (Maslow, 1962).

Комунікація. Дуже часто джерелом непорозумінь є відсутність або погано налагоджена комунікація між сторонами. Спілкування може бути доволі складним, особливо під впливом негативних емоцій, чинників навколишнього середовища чи соціуму. Індивідуально-фізіологічні особливості та особистісні риси характеру, відсутність повного знання та розуміння проблеми також можуть бути причиною виникнення проблем у спілкуванні. Незнання культури та звичаїв іншої сторони може ускладнити ситуацію. Однак, слід відзначити, що спілкування може бути, як джерелом конфлікту, так і способом його розв'язання.

Емоції також часто є рушійною силою конфлікту. Якби люди завжди діяли раціонально, відповідно до найкращого способу задоволення власних потреб, використовуючи принципи екологічного спілкування, то багато конфліктів не виникло б зовсім, або були б швидко вирішені. Емоції можуть сприяти також ескалації конфлікту. Таким чином, емоції є причиною конфліктів, але вони також можуть бути використані для їх запобігання, управління або контролю над ними. Мистецтво виходу з конфліктних ситуацій – це ще й правильне управління емоціями, чого можна досягти, шляхом саморозвитку, фахової психологічної та тренінгової підготовки групи фахівців чи, наприклад, за допомогою посередництва третьої сторони.

Системи цінностей сторін можуть суттєво відрізнятись і провокувати конфліктні ситуації. Це можуть бути, наприклад, розбіжності в цілях та методах їх досягнення, у розподілі різноманітних благ та ін. Конфлікт може виникнути через різне розуміння понять «що таке добре» і «що таке погано», або застосування різних правил поведінки. Якщо конфлікт стосується фундаментальних цінностей, принципів і норм – його може бути дуже важко вирішити. З іншого боку, у багатьох конфліктних ситуаціях сторони намагаються

знайти спільні цінності та норми поведінки, які можуть стати міцною основою для пошуку згоди сторін.

Структура конфлікту зазвичай пов'язана з контекстом ситуації, в якій перебувають сторони конфлікту. Базовими елементами структури є наявність певних благ, системи їх розподілу, особливості процедури прийняття рішень, часові обмеження, фізичні обмеження, доступність і надійність інформації, особливості організаційної структури, політичний тиск. Іноді умови, що визначають контекст конфлікту, змінюються в процесі його вирішення. Навіть якщо спільні інтереси можуть сприяти співпраці чи згоді, то зовнішні умови можуть сприяти виникненню конфліктної ситуації. Така ситуація притаманна конфліктам у колективах, що працюють у полярних регіонах, оскільки на людей впливають зовнішні негативні чинники природного походження.

Історія. Конфлікт часто неможливо добре зрозуміти, не визнаючи історичних умов його виникнення. Варто зазначити, що описані джерела конфліктів не слід розглядати ізольовано. Потреби, спілкування, емоції, цінності, структура та історія взаємопов'язані і мають взаємний вплив (Mayer, 2000).

Окрім того, King-Hill (2015) та Mittelman (1991) виділяють низку інших причин конфліктів, які безпосередньо не включені в представлену вище модель, але є невід'ємною частиною деяких її компонентів. До найважливіших з них належать культурні умови, інформація, впливовість та сила сторін, риси особистості, відносини між сторонами, вікова різниця, суб'єктивна оцінка ситуації.

Культурне походження конфлікту може бути важливим елементом суперечки, що визначає її хід і часто результат. Про це свідчать конфлікти на расовій, релігійній, мовній та національній основі. Культурні умови впливають на індивідуальний поведінковий стиль, манеру спілкування, історію, спосіб реагування в конфліктних ситуаціях, емоції, цінності та структуру непорозумінь.

Індивідуально-особистісні риси, особливості та стилі поведінки у конфліктних ситуаціях можуть впливати на виникнення та розвиток конфліктів, визначати манеру спілкування сторін та емоції.

Відносини між сторонами. Взаємозалежність або асиметрична залежність між сторонами є потенційно конфліктогенною. Виграшна, або сильніша сторона може змусити піти на значні поступки на свою користь, а слабша сторона може або підкоритися, або протистояти.

Суттєві відмінності в часовій перспективі. Конфлікт може виникати тоді, коли одній стороні необхідно досягти певних результатів негайно, а інша сторона може дозволити собі планувати діяльність у більш довгостроковій перспективі. Іноді буває так, що негайна вигода є меншою за вигоду, яку можна отримати пізніше. Фактор очікування та плин часу грає важливу роль, особливо в науковій, економічній, військовій та експедиційній діяльності.

Суб'єктивна оцінка ситуації. Конфлікт виникає тоді, коли люди не володіють необхідною інформацією, мають викривлену чи неповну інформацію, або тлумачать її по-різному.

Сучасні наукові дослідження визнають все нові і нові причини виникнення конфліктів. Наприклад, Marion & Gonzales (2013) вважають, що основними причинами конфліктів є *порушення комунікації та відсутність відповідальності* з боку членів команди в організації; Schmidt & Kochan (1972) виділяють *несумісність цілей і обмеженість ресурсів*; Zapf (1999) – *несумісність характерів*; Rubin, Pruitt & Kim (1994) – *розмежування влади та фахового авторитету* тобто, так званий *«ранговий дисбаланс»*; Salejko-Szyszcak (2012) – *доноси та дискримінацію*; Shawn (2019) – *сексуальні домагання*. Це не остаточний перелік, оскільки існує безліч причин (типів, різновидів і форм відносин), що спричиняють конфлікти.

Як бачимо, найчастіше конфлікти сприймаються з негативної точки зору. З цієї причини деякі керівники, менеджери з персоналу та співробітники вважають, що конфліктних ситуацій слід уникати будь-якою ціною. З іншого боку – це елемент повсякденного людського життя. Прийняття факту того, що конфліктні ситуації є звичайним явищем у соціальному середовищі – сприяє правильному управлінню ними.

Основним завданням управління конфліктами є пошук мінімізації збитків від них та перетворення їх на користь для колективу чи організації в цілому. Саме такі підходи емпірично досліджували Карамушка & Дзюба (2009). Ними створено концепцію «Психологічні основи управління конфліктами в організації» на матеріалах освітніх організацій в Україні. Результати досліджень викладено у монографії «Психологія управління конфліктами в організації» де:

- розкрито психологічні основи управління конфліктами;
- виділено соціально-психологічні чинники, що зумовлюють виникнення конфліктів у процесі взаємодії менеджера освіти з персоналом освітньої організації;
- проаналізовано специфіку взаємодії менеджерів освіти в умовах конфлікту;
- детально досліджено рівень сформованості психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії в умовах конфлікту;
- виявлено низку чинників, які впливають на її становлення та належать до таких рівнів:

- макрорівня (місце розташування навчального закладу),
- мезорівня (тип навчального закладу),
- мікрорівня (стать, вік, стаж управлінської діяльності менеджерів);

- представлено зміст і структуру технології формування психологічної готовності менеджерів освіти до взаємодії з персоналом організації в умовах конфлікту;

- здійснено аналіз результатів експериментального впровадження у практику післядипломної педагогічної освіти (Карамушка & Дзюба, 2009).

Аналізу впливу психологічних чинників на прояви та перебіг організаційних конфліктів у професійно-технічних навчальних закладах присвячено дослідження Радченко (2015).

Управління організаційними конфліктами також необхідне для ефективної роботи малих колективів і груп в екстремальних умовах навколишнього середовища та соціально-просторової ізоляції. Практично та емпірично доведено, що умови життя на полярних станціях істотно впливають на поведінку і самопочуття людини в групі. Вже через три-чотири місяці у частини полярників відзначається зниження психологічного тону, з'являються ознаки замкненості, неврівноваженості настрою і дратівливості. З середини зимівлі різко зростає кількість міжособистісних конфліктів, які науковці відносять до так званого «Антарктичного синдрому» (Бахмутова, 2020; Моїсеєнко & Мірошніченко, 2013; Leon, Sandal & Larsen, 2011; Mullin, 2006 та ін.).

Психологічним особливостям соціальної, екстремальної та кризової психології такої професійної діяльності присвячено низка робіт українських та зарубіжних вчених. Це: Kokun & Bakhmutova (2020; 2021; 2022); Leon, Sandal, Larsen & Human (2011); Miroshnichenko & Bakhmutova (2023); Mullin (2006); Pagel & Choukèr (2016). та ін.

Проблеми виникнення конфліктів та управління ними в експедиційних колективах на УАС «Академік Вернадський» досліджували Бахмутова, (2017; 2020); Мірошніченко (2015; 2023); Моїсеєнко & Мірошніченко (2013). В цих роботах розглядаються домінуючі стилі поведінки зимівників у конфліктних ситуаціях, проте ця проблематика мало досліджувалася в розрізі вікових категорій.

У сфері екстремальних видів професійної діяльності, яка останніми роками все більше приваблює молодих фахівців, діє низка специфічних конфліктогенних чинників. Розглянемо їх детальніше.

1. Вплив навколишнього середовища та умови праці.

Так, наприклад, УАС «Академік Вернадський» розташована на острові Галіндез (розміром 1,5×1,0 км.), що входить до складу групи Аргентинських островів архіпелагу Вільгельма поблизу західної частини Антарктичного півострова (65°15' півд. ш. і 64° 15' зх. д.). Клімат району за антарктичними мірками доволі м'який, середньорічна температура останніми роками становить близько -2,5°C. Влітку температура близька до нуля, а взимку – від -10 до -20°C, мінімальна зафіксована температура -43°C. Район характеризується сильними вітрами, особливо в зимовий період (пориви досягають 40 м/с). У середньому 255 днів на рік падає сніг, сонячних днів припадає приблизно 30 на рік. Умови життєдіяльності в Антарктиці відносяться до особливих та екстремальних і характеризуються постійною дією інтенсивних екстремальних чинників, що можуть представляти потенційну небезпеку для здоров'я і життя працівників, а також загрозу для здоров'я і життя інших людей чи збереженню матеріальних цінностей. При цьому спостерігаються негативні функціональні стани працівників. Тому діяльність українських полярників відбувається з підключенням резервних буферних можливостей організму і психіки. Таке екстремальне середовище саме по собі може бути чинником конфліктів. Слід відмітити, що до особливих і екстремальних видів діяльності традиційно відносять космічну, полярну, авіаційну, морську, військову, пожежну, рятувальну та інші галузі (Бахмутова, 2020; Кокун, 2007; Кокун, & Нічик, 2007). Звичайно, сучасний рівень оснащення експедицій та стаціонарних цілорічно діючих станцій нейтралізує вплив на людину низьких температур і сильних вітрів (від них можливо захиститися, зменшуючи вплив на організм). Тому ці чинники не мають такого потужного впливу, але повністю нейтралізувати вплив клімато-географічних умов неможливо. Умови життя на полярних станціях істотно впливають на поведінку і самопочуття людини в групі. Так, вже через три-чотири місяці у частини полярників відзначається зниження психологічного тону, з'являються ознаки замкненості, неврівноваженості настрою і дратівливості. З середини зимівлі різко зростає кількість міжособистісних конфліктів, що відносять до так званого симптомокомплексу «Антарктичного синдрому». (Бахмутова, 2020; Кузовик, & Гордєєв, 2013).

2. Соціально-просторова ізоляція у складі малої групи як чинник конфліктогенного середовища.

Вплив суворих кліматичних умов Антарктики на організм людини посилюється фактором групової ізоляції, позбавляючи зимівників на тривалий час не тільки широкого соціуму, а й можливості перебування на відкритому просторі протягом полярної зими, що вносить своєрідний елемент різноманітності в монотонність життя у замкненому просторі станції. З цього приводу у своїх щоденниках Р. Скотт відмічає, що великим різноманіттям в «тутешньому» житті є можливість кожного дня виходити розім'яти ноги (Khandelwal, Bhatia, & Mishra, 2017; Scott, 1972). Ізоляція в сучасній соціальній психології передбачає вимушене довготривале перебування людини в умовах обмеженого соціально-комунікативного простору, або повна відсутність соціальних контактів. Систематизуючи теоретичні і практичні данні, Обран-Лембрик (2010) виокремлює соціальну ізоляцію в якості однієї з найпоширеніших соціально-психологічних детермінант – суїцидальної поведінки. «Оскільки суїцидальна поведінка є наслідком соціально-психологічної дезадаптації особистості в умовах мікросоціального конфлікту, то проблема ізоляції набуває ваги й актуальності саме на рівні групи та групових відносин» (Обран-Лембрик, 2010, с. 213). Постійно спілкуючись з одними і тими ж самими людьми, індивід характеризується бідністю сенсорних подразників і мізерністю перцептивних, комунікативних та інтерактивних дій. З часом у взаємостосунках починають проявлятися емоційна напруга, неадекватність сприйняття, зниження толерантності до «значущих» оточуючих, конфлікти та ін. Обран-Лембрик, (2010, с. 213) стверджує, що «Все це в ряді випадків, при певному збігу обставин може закінчитися трагічно».

Сьогодні не секрет, що існують професії, які припускають, що професійна підготовка або подальша професійна діяльність, а в ряді випадків і те й інше одночасно,

пов'язані з умовами різного ступеня групової ізоляції. Спільною характеристикою професійної діяльності полярних експедицій, екіпажів космічних кораблів, підводних човнів, колективів нафтових платформ, метеостанцій і т. п., є соціальна ізоляція. Ці люди відірвані від звичних контактів та сім'ї, обмежені у вільному переміщенні, позбавлені звичного рівня комфорту, відчувають сенсорну депривацію, знаходяться в зоні підвищеного ризику.

Вплив довготривалої ізоляції на людину та малу групу людей вивчала низка науковців у штучно створених лабораторних умовах. Такі дослідження програють з точки зору відсутності елементів реалізму та впливу навколишнього середовища, проте носять моделюючий характер, тобто направлені на розшифровку механізмів змін та порушень психофізіологічних функцій організму, виявлених у природних умовах. Дослідники Flinn, Flyer, Fred, & Holdrege (1963); Pagel, & Choukèr (2016) проводили експерименти зі штучно створеною соціальною ізоляцією у складі малих груп. У звітах випробовуваних відмічається, що найтяжче переноситься перебування у закритому приміщенні, з якого неможливо нікуди вийти, коли щось не до душі. Дані нечисленних спеціальних досліджень у лабораторних умовах свідчать, що перебування в ізольованій камері може привести до стану напруги у групі. Характерною особливістю динаміки групових процесів в умовах довготривалої ізоляції є нестійкість та нестабільність взаємовідносин. Часом вони ускладнюються, виникають конфлікти. У випадку групової ізоляції Flinn, Flyer, Fred, & Holdrege (1963) відмічають зміни моралі, характеру стосунків та міжособистісних зв'язків.

Вивчення впливу групової ізоляції в лабораторних та природних умовах проводились за трьома напрямками:

- 1) дослідження психофізіологічних реакцій організму;
- 2) вивчення реакцій окремої людини;
- 3) вивчення особливостей соціальних процесів, що провокують конфлікти.

За першим і другим напрямками такі дослідники як Ільїн, Горго, & Моїсеєнко (2003); Mullin (2006); Pagel, & Choukèr (2016); Palinkas, & Suedfeld (2008); Roberts (2011) та інші виявили цілий спектр психофізіологічних реакцій, властивих людям в умовах ізоляції. Це підвищена дратівливість, що переходить часом у короткочасні спалахи гніву, порушення сну, головні болі, загальне погіршення самопочуття, підвищена стомлюваність, поганий настрій, апатія, занепокоєння, невірноваженість, нав'язливі думки, пригніченість, низька активність, необґрунтовані страхи, астенизація центральної нервової системи, зниження швидкості обробки інформації, погіршення процесів оперативної та короткочасної пам'яті, концентрації та уваги, порушення рівноваги збуджуваних і тормозних процесів, збільшення латентного періоду відповідної рухової реакції та схильності до детального аналізу своїх вчинків, послаблення пізнавальних здібностей, ностальгія, песимізм, підозрілість, фобії, настороженість, тривожність, нервова напруга, погіршення настрою, некритичне відношення до себе, замкнутість, соціальна відгородженість, невпевненість у власній кваліфікації, втрата широти інтересів, розлад цілеспрямованості дій.

За третім показником низка науковців Khandelwal, Bhatia, & Mishra (2017); Sandal, Leon, & Palinkas (2006); Smith, Kinnafick, & Saunders (2017) зафіксували ріст показників інтроверсії, нейротизму, депресії, тривожності та зниження показників лідерства і домінування. Було визначено збільшення чуттєвості до фізичних та соціальних стимулів, зміна моралі, відносин, комунікації та міжособистісних зв'язків. Усе це може позначатися на порушенні міжособистісної взаємодії у малій групі та призвести до помилок в аварійних ситуаціях, виникнення конфліктів як всередині ізольованої групи, так і в стосунках з зовнішніми службами та керівництвом, тощо. Характерною особливістю динаміки групових процесів в умовах довготривалої ізоляції є нестійкість та нестабільність взаємовідносин. Часом вони ускладнюються, виникають конфлікти. Усе це позначається на поведінці, працездатності, міжособистісній взаємодії та ефективності роботи усього колективу. Практично усі представлені характеристики відносяться до змін стану та поведінки полярників в умовах зимівлі та підтвержені переважно більшістю лікарів різних

антарктичних експедицій. Strange, & Klein (1973) серед величезного різновиду негативних реакцій на ізоляцію виділили симптоми, які були зафіксовані усіма дослідниками зимівників в Антарктиці. Їх сукупність дістала назву «антарктичного», або «зимівельного синдрому» та складається з наступних симптомів: депресія, прояви ворожості та підозрливості, конфліктності у відносинах.

Соціально-психологічних досліджень групових явищ в умовах ізоляції дуже мало. В них звертається увага на взаємовідносини та сумісність в ізольованих малих групах, відзначається необхідність вивчення характеристик цих груп. Найявні роботи найчастіше носять описовий характер, спираються на дані неконтрольованого спостереження за групами, що знаходились в експериментальних або природних умовах. Деякі відомості можна знайти у книгах полярних дослідників та добровольців, які брали участь у експериментах та провели тривалий час у гермокамері. Данні спостережень та експериментальних досліджень свідчать про наявність певних психологічних чинників, характерних для групової ізоляції, які викликають зміни стану, самопочуття та поведінки людей. Зафіксовані відхилення зводяться головним чином до змін в психофізіологічній, емоційній, регулятивній та когнітивній сферах, що відображається на міжособистісній взаємодії та ефективності діяльності зимівельного колективу (Бахмутова, 2020).

Найбільш впливовим чинником змін психологічного стану та конфліктної поведінки людей, окрім несприятливих природних умов, такі вчені як Mullin (2006); Strange, & Klein (1973); Norris, Paton, & Ayton (2010) вважають:

- відірваність від широкого соціального оточення;
- необхідність пристосування до групи;
- відсутність багатьох звичних джерел емоційного задоволення.

Зимівники різних полярних експедицій свідчать про такі наслідки соціальної ізоляції як особистісні кризи, пов'язані з хворобою чи смертю члена сім'ї або близької людини, погіршенням подружніх стосунків, проблемами з вихованням дітей через тривалу розлуку. Окрім того, до певного рівня напруженості і конфліктів у зимівельному колективі призводять непорозуміння із «зовнішніми» керівними організаціями та агенціями – через невдале втручання у встановлені на станції правила та розпорядків, затримки з приїздом змінного персоналу чи матеріально-технічних поставок, через проблеми зі зв'язком, неправильним трактуванням офіційних повідомлень, отриманням тривожних новин з України (Бахмутова, 2020).

З огляду на викладене науково доведено, що тривале перебування в умовах соціальної ізоляції в будь-якому середовищі викликає негативні психологічні реакції та зміни у стані здоров'я. Персонал антарктичних станцій багаторазово повідомляв про різні проблеми, починаючи від порушеного настрою та тривоги до більш важких психіатричних реакцій. Ці зміни особливо яскраво виражені всередині полярної зими, і вони збігаються з симптоматикою, широко відомою як «антарктичний синдром».

Таким чином, аналіз наукового надбання та людського досвіду роботи в ізольованих групах свідчить про те, що соціальна ізоляція є вагомим зовнішнім чинником виникнення конфліктних ситуацій та порушень міжособистісних відносин у малих групах. Проявляється це через зміни у психофізіологічній, когнітивній, емоційній, соціальній та професійних сферах. Для прогнозування потенційних конфліктів у малих групах зимівників доцільним стало емпіричне дослідження експедиційного персоналу УАС «Академік Вернадський» за методикою розробленою К. Томасом і Р. Кілманном – Thomas-Kilmann Conflict Model Instrument в розрізі вище представлених вікових категорій українських полярників. Детальніше про цю методику та організацію дослідження викладено у наступному підрозділі.

11.2. Діагностика типових стилів поведінки у конфліктних ситуаціях серед фахівців різних вікових категорій, що працюють в екстремальних умовах діяльності

Переважаючі поведінкові стратегії в конфліктних ситуаціях для різних вікових категорій людей – різні. Не винятком є фахівці різних вікових категорій, що працюють в умовах Антарктики. Для визначення вікових груп українських зимівників УАС «Академік Вернадський» було використано теоретичні підходи вітчизняних науковців. Вікова періодизація, розроблена Васильєв (2009), пропонує вікову періодизацію осіб у дорослому віці, розділивши: період молодості – від 21 до 28 років, дорослішання – 28-34 років, дорослість – 35-45 років, зрілість – 46-55 років, пізня зрілість – 56-66 років, старіння – 66-78 років і далі – старість.

Крутий & Зданевич (2017) визначили іншу періодизацію, яка ґрунтується на соціально-психологічному підході. Ця періодизація базується на теорії поколінь, згідно якої сучасні дорослі люди поділяються на вікові групи залежно від років народження:

- 1947-1967 р. н. – покоління «Діти переможців» або «Бєбі-Бумєри», народжені після Другої світової війни (у нашому дослідженні – це полярники у віці 46-62 років);
- 1968-1987 р. н. – покоління «Х» або «Невідоме покоління» (у нашому дослідженні – це полярники у віці 35-45 років);
- 1988-2000 р. н. – покоління «Y» або «покоління Міленіум» (у нашому дослідженні – це полярники у віці 22-34 років).

На основі проведеного теоретичного аналізу, було умовно встановлено три вікові групи, притаманні експедиційній професійній діяльності в Антарктиці. Це:

- молодша – від 22 до 34 років;
- середня – від 35 до 45 років;
- старша – від 46 до 62 років.

Ці вікові межі визначено шляхом аналізу емпіричних даних отриманих при дослідженні 10 українських антарктичних експедицій (УАЕ) (Бахмутова & Мірошніченко, 2023).

Визначення домінуючих стилів поведінкових стратегій зимівників УАЕ різних вікових категорій у конфліктних ситуаціях проводились згідно Методики діагностики типових способів поведінки у конфліктних ситуаціях (надалі – Методика), розробленою К. Томасом і Р. Кілманном (Thomas-Kilmann Conflict Model Instrument) (Мірошніченко, 2015; Thomas, 1992).

Автори методики, Thomas, & Kilmann (1974), виходили з гіпотези, щодо того, що людям не слід уникати чи вирішувати конфлікти будь-якою ціною, а потрібно ефективно ними керувати. Для цього було запропоновано двовимірну модель врегулювання конфліктів у вигляді сітки (діаграми) Thomas-Kilmann Conflict Model Instrument, яка описує види поведінкових стратегій у конфлікті, адаптацію якої представлено на рис. 2.

Цей діагностичний інструментарій, починаючи з 1974 року став лідером в оцінці поведінкових підходів особистості до конфлікту. У сучасному світі цей інструментарій продовжує широко використовуватись не тільки в наукових дослідженнях, а й у практичній діяльності менеджерів з персоналу, консультантів з людських ресурсів та організаційного розвитку, медіаторами, учасниками ділових переговорів і багатьма практиками коучингової професії (виконавчими тренерами, тренерами по кар'єрі, бізнес-тренерами, тренерами з управління конфліктами та професійної життєстійкості, тощо).

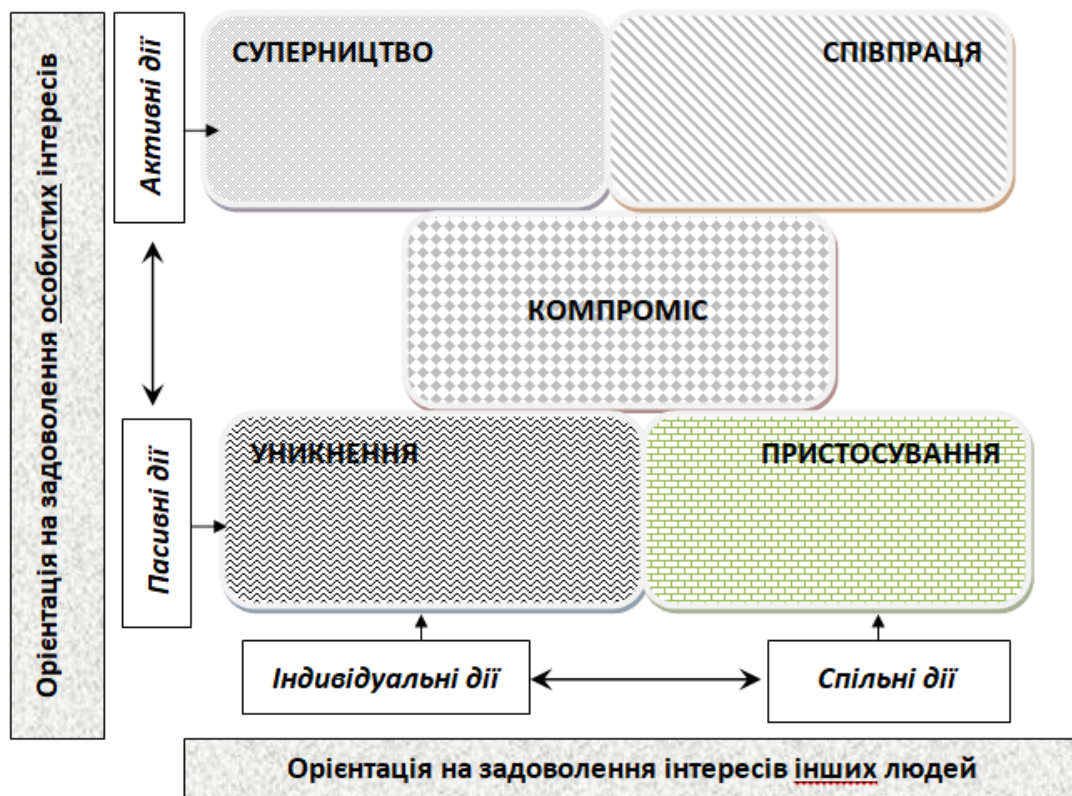


Рис. 2. Двовимірна модель поведінкових стратегій у конфліктних ситуаціях*

*адаптовано з робіт Blake & Mouton (1964), Thomas (1992), Thomas & Kilmann (1974).

Автори методики, Thomas, & Kilmann (1974), представляють індивіда за двома основними вимірами:

- 1 – орієнтація на задоволення власних інтересів;
- 2 – орієнтація на задоволення інтересів інших (Рис.2).

Ці два основних аспекти людської поведінки використано Thomas, & Kilmann (1974) для визначення п'яти різних способів реагування на конфліктні ситуації:

1– *Суперництво (конкуренція)* – це наполегливий, самовпевнений індивідуальний стиль поведінки активного характеру, що орієнтується на досягнення особистих цілей. При такому підході люди прагнуть конфронтації та виявляють войовничий характер. Змагаючись – переслідують виключно власні інтереси, часто за рахунок інших, використовуючи будь-які методи, що здаються їм доцільними для завоювання намічених позицій чи досягнення поставленої мети. Окрім того, суперництво може означати відстоювання своїх прав, захист власної життєвої чи професійної позиції, або просто намагання перемогти.

2– *Співпраця* – це найбільш оптимальний стиль, заснований на прийнятті цілей і бажань іншої сторони, водночас, задовольняючи власні цілі і прагнення. Цей стиль має ознаки наполегливості і кооперації. Співпрацюючи, людина намагається активно працювати з іншими, щоб знайти рішення, яке повністю задовольняє інтереси обох сторін. Це передбачає спільне дослідження проблем для того, щоб визначити основні потреби сторін і знайти альтернативу, яка б їх задовольняла. Співпраця між двома особами може набувати форми дослідження розбіжностей для того, щоб отримати знання, пізнаючи думки один одного щодо вирішення певних проблем чи спроб знайти творчі підходи до професійної взаємодії, що в протилежному випадку могло б призвести до зіткнення чи конкуренції. Такий тип дій нерідко є наслідком втоми від змагальної чи компромісної діяльності, яка не принесла бажаних результатів.

3 – *Компроміс* – посідає проміжну позицію між суперництвом і готовністю до співпраці. Для досягнення компромісу сторони шукають взаємоприйнятні рішення, які частково задовольняють усіх. Часто це призводить до відчуття неповного задоволення, оскільки змушує йти на поступки та відмовитися від деяких своїх вимог. Люди, які бажають йти на компроміс, зазвичай шукають різні шляхи виходу з конфліктної ситуації. Компроміс – це також щось середнє між конкуренцією та пристосуванням, коли сторони відмовляються більше, ніж змагаються, але менше, ніж пристосовуються. Підхід до спірної проблеми відбувається з меншою часткою уникнення, але одночасно не досліджує її настільки глибоко, як співпраця. Компроміс може означати розділення розбіжностей, взаємний обмін поступками або пошук середньої позиції.

4 – *Пристосування* – це поступливість і готовність до співпраці, які базуються на бажанні підтримувати, гармонізувати та збалансувати відносини з іншими людьми за рахунок обмеження власних потреб. Пристосування є поведінкою прямо протилежною суперництву. Під час пристосування людина практично нехтує своїми власними інтересами, щоб задовольнити інтереси інших. Люди з такою схильністю готові допомагати іншим в такій мірі, що це може призвести до ситуації, в якій їх експлуатують. В такому поведінковому стилі присутній елемент самопожертви. Також поступливість також може приймати форму безкорисної щедрості чи милосердя, беззаперечного підкоряння наказам інших, або поступливості іншій точці зору – навіть тоді, коли не хочеться цього робити.

5 – *Уникнення* – це пасивна поведінка, що притаманна людям, які через призму власного негативного досвіду сприймають кожен конфліктну ситуацію як загрозу і тому уникають навіть найменших можливостей конфронтації. При цьому головна мета індивіда – начебто не помічати, тобто робити вигляд, що конфлікту не існує, та продовжувати мирне співіснування. Уникаючи протистояння, людина не переслідує ані власних цілей, ані задоволення бажань іншої сторони. Тобто, взагалі не використовує конфліктну поведінку. Окрім того, уникнення може приймати форму дипломатичного обходу проблеми, відкладення питання до кращого часу, ігнорування або просто відходу від загрозової ситуації (адаптація з робіт: Blake & Mouton (1964); Salejko-Szyszcak (2012); Thomas (1992), Thomas & Kilmann (1974)).

Слід відмітити, що кожен стиль поведінки може бути корисним, а його ефективність залежить від вимог конкретної ситуації та вмінь особистості ним користуватись. Більшість людей використовують деякі стилі частіше, ніж інші, оскільки мають певний досвід та розвивають відповідні навички і тому більше ними користуються. З віком у людей накопичується більше подібного досвіду, тому наше дослідження за віковими групами може бути корисним як для менеджерів з професійних відборів, так і для людей, які мріють працювати в Антарктиці, професіях військових напрямків чи в інших екстремальних видах професійної діяльності.

Вибірка дослідження: Дослідження згідно означеної Методики було проведено серед членів десяти цілорічних Українських антарктичних експедицій (УАЕ) складом 10-14 осіб кожна, починаючи з 2011 р. Опитування відбувались на початку та в середині кожної експедиції. Середина зимівлі (6 місяців від початку) вважається найбільш «гострим» періодом у міжособистісній взаємодії в експедиційному колективі (Бахмутова, 2020; Бахмутова & Мірошніченко, 2023). Вибірку склали 71 зимівник УАЕ, з них: 69 осіб чоловічої статі і 2 – жіночої. Вік досліджуваних на момент опитування становив від 22-х до 62-х років.

Результати дослідження та обговорення. Переважаючим способом виходу з конфліктної ситуації для кожної вікової групи в умовах ізольованого малого колективу вважається той, який набирає більшу кількість балів. Оскільки максимальне число балів за кожною шкалою Методики може сягати 12, то прийнято за основу, що кількість балів від 0 до 3 – низький рівень показника; від 4 до 8 – середній; від 9 до 12 – високий.

У результаті проведеного дослідження на початку експедиції (березень-квітень відповідного року) – було отримано середньо-групові показники діагностики типових способів поведінки у конфліктних ситуаціях: суперництво, співпраця, компроміс, уникнення, пристосування у кожній з вікових груп (старша, середня і молодша). Отримані дані оброблено у пакеті статистичних програм SPSS (версія 17) та представлено у табл. 1.

Таблиця 1

Показники типових способів поведінки у конфліктних ситуаціях фахівців довготривалих експедицій різних вікових груп на початку експедиції

Вікові групи	Суперництво (М)	Співпраця (М)	Компроміс (М)	Уникнення (М)	Пристосування (М)
старша	3,7 (± 2,4)	6,0 (± 2,1)	6,5 (± 2,4)	6,2 (± 2,2)	7,5 (± 2,2)
середня	5,1 (± 3,1)	6,7 (± 2,2)	6,8 (± 2,3)	6,1 (± 2,4)	5,8 (± 2,1)
молодша	3,1 (± 2,7)	5,9 (± 1,9)	6,8 (± 2,3)	7,2 (± 1,9)	7,0 (± 2,1)

Прим. У дужках позначено середнє квадратичне відхилення (SD).

Візуально ці дані представлено у вигляді діаграми на рис. 3.

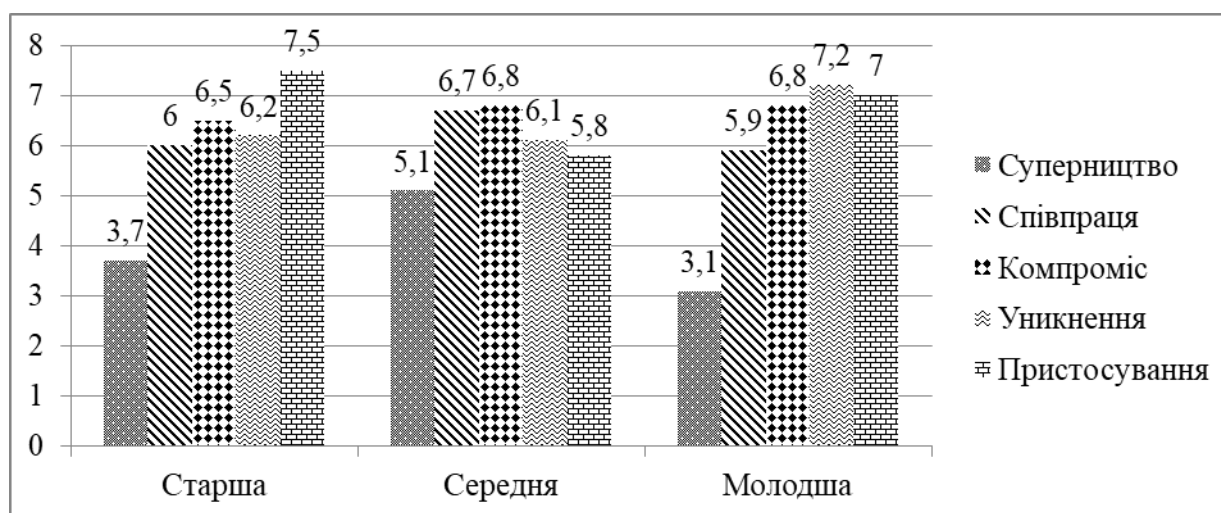


Рис. 3. Середньо-групові показники способів урегулювання конфліктів у зимівників УАЕ різних вікових груп на початку експедиції

– З представлених даних наглядно видно, що на початку експедиційного періоду для представників *старшої вікової групи* переважаючим способом поведінки у конфліктній ситуації є *пристосування* (М=7,5), що свідчить про:

- пошук кращого вирішення проблеми в нестандартних умовах;
- уміння слухати інших та долучати і їх знання і досвід до спільної праці;
- нехтування власними інтересами заради інших;
- необхідність вирішення пріоритетних проблем в порівнянні із задоволенням власних потреб;
- задоволення потреб інших, щоб підтримувати спокій і атмосферу співпраці та накопичити соціальні кредити для подальших важливих для справ;
- важливість збереження гармонії в малому колективі і уникнення стресів та нервових зривів;
- сприяння молодшим колегам у професійному розвиватку, дозволяючи їм вчитися на своїх помилках.

Рівень цього показника знаходиться практично на межі між середніми і високим. Найнижчий (М=3,7) рівень показника у цій віковій категорії – це *суперництво*. Показники інших

способів (співпраця, компроміс, уникнення) знаходяться у межах середнього рівня і застосовуються помірно у різних конфліктних ситуаціях .

Для представників *середньої вікової групи* на початку експедиційного періоду переважаючими способами регулювання конфліктів є *компроміс* (M=6,8) та *співпраця* (M=6,7).

Використання компромісу, як стилю поведінки на початку експедиції є особливо корисною та ефективною для пошуку комплексного рішення, прийняттого для усіх членів новоствореної експедиційної групи. Це період, коли мета полягає в тому, щоб навчитися у досвідчених зимівників старшої групи і перевірити свої припущення та зрозуміти погляди учасників молодшої вікової групи. Компроміс дозволяє об'єднати думки людей різного віку з різними поглядами на проблему та отримати консенсусне рішення.

Співпраця потребує часу та енергії – можливо, найдефіцитніших організаційних ресурсів. Тому вона вважається найбільш сприятливим способом взаємодії, оскільки всі сторони конфлікту націлені на ефективну діяльність та опиняються в вигазі. Компроміс також сприятливо впливає на вирішення конфліктних ситуацій в умовах замкнутої групи. Решта способів (суперництво, уникнення і пристосування) мають середні рівні показників, тобто застосовуються помірно.

Представники *молодшої групи* більшою мірою (M=7,2) схильні до уникнення. Це пояснюється тим, що ці люди вперше в Антарктиці і на початку професійної діяльності в умовах антарктичної станції у них ще відсутній потяг як до кооперації, так і до досягнення власних цілей. Це можна пояснити відсутністю досвіду поведінки у замкнутому колективі у більшості представників молоді на станції. Тим же пояснюється факт низького показника суперництва. Решта способів (співпраця, компроміс, пристосування) мають середні рівні показників.

Для виявлення змін у конфліктній поведінці – проводилися повторні дослідження (2-й зріз) після 6 місяців діяльності в екстремальних умовах Антарктики. Самі зимівники визначають цей період як найбільш складний у психологічному стані, який сприяє виникненню різноманітних конфліктів. Отримані показники для кожної вікової категорії представлено в динаміці в табл. 2–4 і рис. 3–5.

В табл. 2 наведено порівняння показників першого і другого дослідження у старшій віковій групі.

Таблиця 2

Зміни показників способів регулювання конфліктів у зимівників старшої вікової групи

Способи регулювання конфліктів	1 зріз (на початку експедиції)	2 зріз (через пів року)	Відхилення в балах та відсотках
Суперництво	3,7 (± 2,4)	3,1 (± 2,3)	-0,6 (16,2 %)
Співпраця	6,0 (± 2,1)	6,2 (± 2,2)	+0,2 (3,3 %)
Компроміс	6,5 (± 2,4)	7,2 (± 2,1)	+0,7 (10,8 %)
Уникнення	6,2 (± 2,2)	6,1 (± 2,2)	-0,1 (1,6 %)
Пристосування	7,5 (± 2,2)	6,4 (± 2,1)	-11,1 (14,7 %)

Прим. У дужках позначено середнє квадратичне відхилення (δ).

Встановлено, що показники суттєво не змінилися: найнижчий середній бал, який означав суперництво (яке й було нехарактерним для цієї групи), зменшився на 16,2 %; показник співпраці виріс на 3,3 %. Показники такого способу, як уникнення, практично не змінилися. Рівень пристосування знизився на 14,7%. Наглядно ці зміни подано на рис. 4.

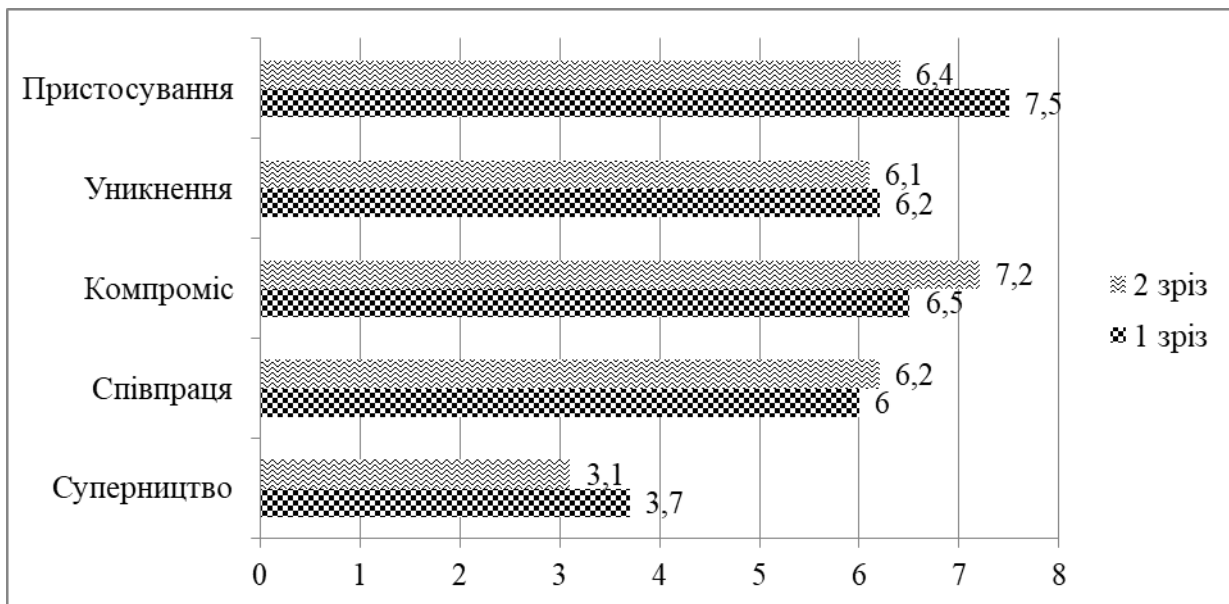


Рис. 4. Динаміка показників способів регулювання конфліктів у зимівників старшої вікової групи

Як бачимо з рис. 4, на початку експедиції переважаючим стилем виходу з можливих конфліктних ситуацій у представників старшої групи було пристосування (найбільший середній бал). Це пояснюється, на нашу думку, тим фактом, що люди з досвідом придивляються до колег та намагаються пристосуватись до вимог інших і мінімізувати таким чином непорозуміння. Через півроку, коли відбулась інтеграція колективу, найбільш популярним серед представників старшого покоління стає спосіб компромісу, тобто знаходження взаємоприйнятних рішень, які частково задовольняють різних членів команди.

В табл. 3 представлено порівняння показників першого і другого зрізів у зимівників середньої вікової групи.

Таблиця 3

Зміни показників способів регулювання конфліктів у зимівників середньої вікової групи

Способи регулювання конфліктів	1 зріз (на початку експедиції)	2 зріз (через пів року)	Відхилення в балах та відсотках
Суперництво	5,1 (\pm 3,1)	5,6 (\pm 2,7)	+0,5 (9,8 %)
Співпраця	6,7 (\pm 2,2)	7,1 (\pm 2,3)	+0,4 (5,9 %)
Компроміс	6,8 (\pm 2,3)	7,4 (\pm 2,2)	+0,6 (8,8 %)
Уникнення	6,1 (\pm 2,4)	5,6 (\pm 2,1)	-0,5 (8,9 %)
Пристосування	5,8 (\pm 2,1)	4,4 (\pm 2,1)	-1,4 (24,1 %)

Прим. У дужках позначено середнє квадратичне відхилення (δ).

Проаналізувавши дані табл. 3, можемо відзначити, що переважаючим способом урегулювання можливих конфліктів для представників середньої вікової групи залишається компроміс. Тактика компромісу означає, що фахівці середньої вікової групи в умовах Антарктики зосереджуються переважно на практичних аспектах професійної діяльності та не звертають уваги на інші, менш суттєві в цих умовах проблеми, які не варті зусиль чи потенційних зривів, що пов'язані з використанням більш напористих поведінкових стратегій. Слід відмітити, що ця стратегія є ефективною при досягненні швидкого (в умовах дефіциту часу) врегулювання складної проблеми та як резервна поведінкова стратегія, коли співпраця чи суперництво зазнають невдачі або недоречні за певних складних обставин. Це підтверджує те, що ці показники зросли незначною мірою, на 9,8 та 5,9% – відповідно.

Знизилися показники уникнення на 8,9%, що свідчить про зростання розсудливості та прояву пріоритетного розв'язання виникаючих проблем. Про це свідчить і найбільша зміна, яку зафіксовано через пів року у показників пристосування: вони знизились на 24,1 % від показників першого зрізу. Ці результати наглядно відображено на діаграмі (рис. 5).

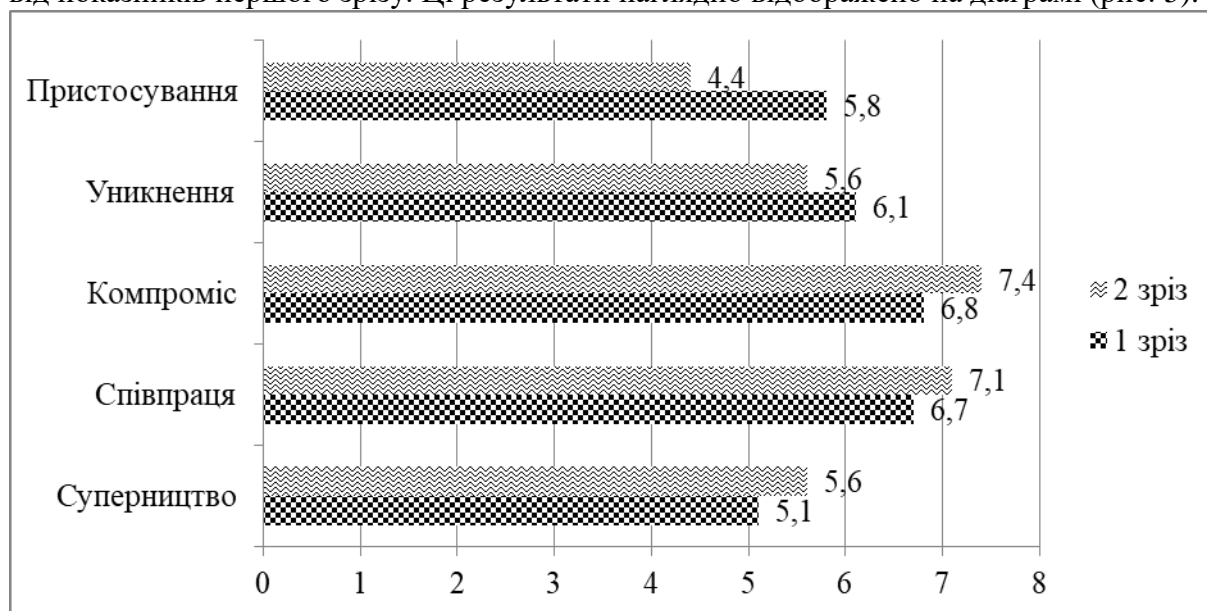


Рис. 5. Динаміка показників способів регулювання конфліктів у зимівників середньої вікової групи

В табл. 4 представлено порівняння показників першого і другого зрізів черед зимівників *молодшої* вікової групи.

Таблиця 4

Зміни показників способів регулювання конфліктів у зимівників молодшої вікової групи

Способи регулювання конфліктів	1 зріз (на початку експедиції)	2 зріз (через пів року)	Різниця у балах та відсотках
Суперництво	3,1 ($\pm 2,7$)	3,6 ($\pm 2,3$)	+0,5 (16,1 %)
Співпраця	5,9 ($\pm 1,9$)	5,9 ($\pm 2,1$)	0 (0 %)
Компроміс	6,8 ($\pm 2,3$)	6,8 ($\pm 2,2$)	0 (0 %)
Уникнення	7,2 ($\pm 1,9$)	7,0 ($\pm 2,3$)	-0,2 (2,8 %)
Пристосування	7,0 ($\pm 2,1$)	6,7 ($\pm 2,0$)	-0,3 (4,2 %)

Прим. У дужках позначено середнє квадратичне відхилення (δ).

Що стосується показників молодшої вікової групи, то її представники проявляють найбільшу стабільність у способах поведінки у конфліктних ситуаціях, адже їхні показники практично не зазнали змін. Лише незначною мірою (16,1%) зросли показники суперництва та зменшилися показники способів уникнення і пристосування, проте переважаючою типовою поведінкою протягом усієї зимівлі залишається уникнення. Таку стабільну поведінку візуально підтверджує діаграма на рис. 6.

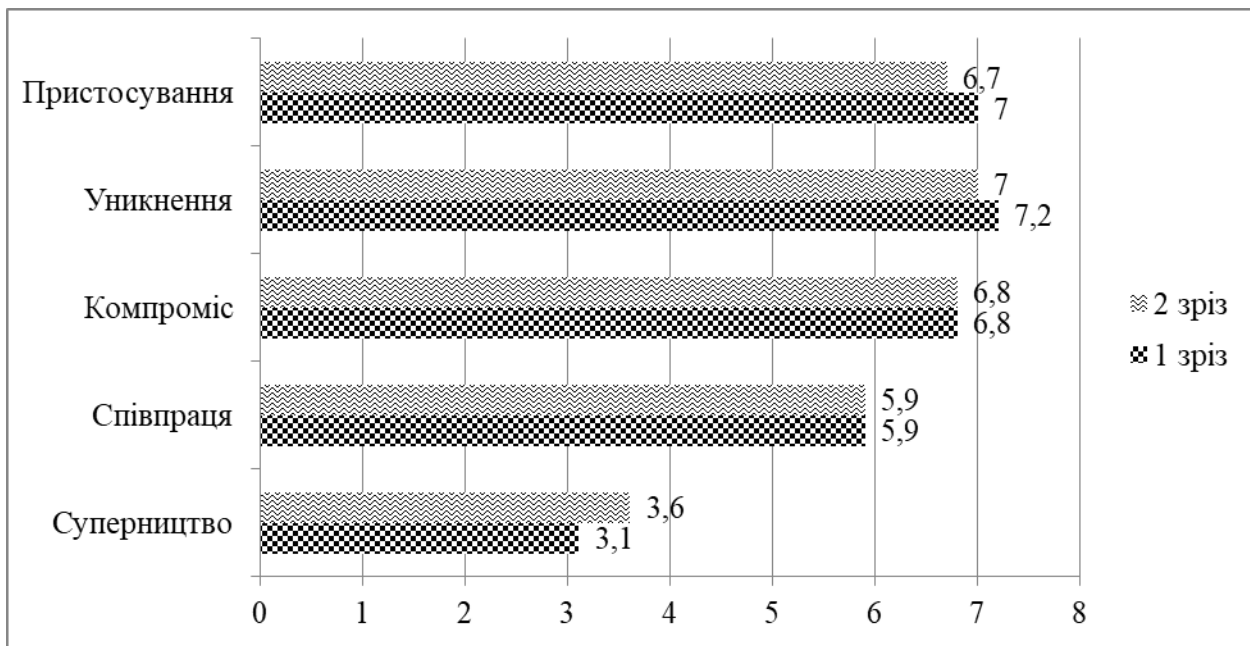


Рис. 6. Динаміка показників способів регулювання конфліктів у зимівників молодшої вікової групи

Пояснюється використання такої поведінки тим, що в екстремальних умовах професійної діяльності часто виникають більш життєво важливі питання, аніж дрібні непорозуміння. Фахівці молодшого віку зазвичай мають менший професійний досвід роботи в Антарктиці і довіряють більш досвідченим полярникам, які можуть вирішити проблему ефективніше. В полярних експедиціях потенційні зусилля на протистояння в конфліктах часто переважають вигодам від їх уникнення, особливо, коли проблема виглядає дотичною або є симптомом іншої, більш значущої проблеми. При цьому уникнення конфлікту дозволяє вчасно знизити напругу до продуктивного рівня та емоційно відновитись. До того ж, для молодих зимівників зацікавленість у досягненні професійних цілей в Антарктиці є вагомішим, ніж власне «его», яке зазвичай спонукає до протистояння.

Виходячи з результатів емпіричного дослідження, можна впевнено стверджувати, що в екстремальних умовах професійної діяльності люди використовують, як і в звичайних умовах усі п'ять поведінкових стратегій: суперництво, співпраця, компроміс, уникнення і пристосування. Домінуючими стратегіями в екстремальних умовах для кожної вікової групи є так звані «не напористі» стратегії. Так для фахівців старшої групи (вік 46-62 років) це пристосування ($M=7,5$); для середньої групи (вік 35-45 років) – компроміс ($M=6,8$); Для молодшої групи (вік 22-34 роки) – уникнення ($M=7,2$). Характерним є те, що через 6 місяців перебування в умовах Антарктики ці стратегії залишилися провідними з невеликими змінами. Найменший рівень змін, тобто найбільша стабільність спостерігається у представників молодшої групи. В динаміці відмічено зростання рівня показників співпраця і компроміс. Для усіх вікових груп найменш використовуваною стратегією є суперництво. В динаміці відмічено зростання показників таких способів як співпраця і компроміс, що свідчить про прагнення команди до ефективної міжособистісної взаємодії, взаєморозуміння, взаємодопомоги та готовності до взаємних поступок заради виконання професійних завдань.

В цілому, отримані дані свідчать про те, що фахівці різних вікових груп притримуються різних поведінкових стратегій у організаційних конфліктах, але усі вони спрямовані на досягнення взаєморозуміння, взаємодопомоги та готовності до взаємних поступок заради ефективного виконання професійних завдань.

Практичне використання отриманих результатів може бути застосоване під час відбору експедиційних, спортивних та військових груп, а також у процесі розвитку соціальних компетентностей молодого покоління в управлінні конфліктними ситуаціями

при розв'язанні спірних проблем. Класичним методом розвитку таких соціальних компетентностей у дітей, батьків і вчителів є набуття навичок ефективного спілкування і конструктивної поведінки згідно моделі американського клінічного психолога Томаса Гордона, яка отримала назву «Модель Гордона», або «Метод Гордона» (Gordon, 2020). Метод представляє собою інтегровану систему побудови та підтримки ефективних взаємовідносин, яка практично використовувалась у процесі психологічної підготовки фахівців різних вікових категорій до професійної діяльності на УАС «Академік Вернадський». Детальніше цю Модель розглянемо у наступному розділі.

11. 3. Розв'язання спірних проблем методами «без поразок» Томаса Гордона

Томас Гордон, тричі доміант на Нобелівську премію миру, відомий в усьому світі, як людина, що цінує мирне вирішення суперечок і конфліктів у будь-яких стосунках та в різних вікових категоріях, починаючи з раннього дитинства. Його книги та практичні посібники, наприклад Gordon (2020)., «Навчання без невдач у школі», стали світовими бестселерами. Томас Гордон є піонером з практичного розвитку компетентностей спілкування та поведінки у конфліктних ситуаціях. Він створив тренінгові програми для батьків, вчителів, дітей, молоді, лідерів, як своєрідну дорожню карту, блискучий спосіб змінити спосіб спілкування та налагодити відносини з дітьми та іншими людьми. Його метод був підтверджений доказовими висновками в багатьох наукових дослідженнях, перевірених і ефективний. Це також підтверджує наше десятирічне дослідження малих експедиційних груп, що працювали в екстремальних умовах Антарктики.

Розглянемо Запропоновані методи більш детально і почнемо зі спілкування в дитячому віці. Томаса Гордон пропонує Метод активного слухання, який спрямований не лише на зміну способу спілкування з дитиною чи іншими людьми, а й у формуванні хороших стосунків, розв'язанні конфліктних ситуацій та формуванні авторитету батьків чи вчителя, заснованого на впливовості замість влади. Це включає не тільки мислення категоріями «я – ти», а й «ми», а також, переосмислення і зміна ставлення до спілкування з іншими людьми.

Головною дилемою більшості батьків є те, що вони знають лише два способи вирішення конфліктних ситуацій, які неминучі, наприклад, в родині. Одні батьки дотримуються принципу «я виграю – ти програєш», або «я програю – ти виграєш». Деякі не можуть визначитися ні з одним з двох.

На додаток до цих двох принципів, автор представляє третій варіант під назвою «Метод відсутності відмов». Для його ефективного застосування необхідні принципові зміни у ставленні батьків до власних дітей. Цей метод передбачає, перш за все, активне слухання без упереджень і розмову про свої почуття.

Метод відсутності відмов передбачає чотири основні підходи:

1. Пасивне слухання. Іноді безмовність також може означати прийняття. «Пасивне слухання», дає дитині можливість повністю виразити себе. У цьому випадку діє стара приказка, що «слово – срібло, мовчання — золото».

2. Акцентування уваги. Одне лише мовчання не переконає дитину в тому, що ми уважно слухаємо і вникаємо у її проблеми. Тому спочатку слід подавати невербальні сигнали (зморщити чоло, посміхнутися, скласти долоні чи зробити інші тілесні рухи). Корисно при цьому промовляти короткі емпатичні словесні висловлювання («хм...», «ой», «Я розумію тебе»). Ці форми поведінки називаються реакціями уваги. Їх завдання полягають у вербальному та тілесному підкріпленні вашого розуміння та інтересу до розмови.

3. Вживання стимулів-відкривачів. У розмові з дитиною дуже важливі так звані «відчинені двері», тобто висловлювання, які мають на меті допомогти дитині ще більше відкритися та спонукати її продовжувати розмову. Це відповіді, які не виражають жодних особистих суджень, думок чи почуттів. До таких висловлювань належать «ага»; «ой»; «хм...

хм...»; «цікаво»; «справді»; «реально?!»; «ти зробив це?!», «невже?!». Деякі з так званих відкривачів є заохоченням до розмови. До них відносяться такі висловлювання, як «Розкажи мені про це!», «Я хотів би щось почути про це», «Мені була б цікава твоя точка зору», «Ти б хотів поговорити про це?», «Давай поговоримо про це», "Розкажи мені всю історію"; "Говори, я слухаю!", "Здається, тобі є про що мені розповісти", "Здається, це щось дуже важливе для тебе". Ці твердження спонукають дітей до розмови. Вони носять протилежний характер відносно звичних, повсякденних батьківських тверджень, які часто моралізують і повчають.

4. **Активне слухання.** Особливим способом вираження схвалення є «активне слухання». Воно передбачає надання дитині можливості зрозуміти, що вона відчуває через свої власні висловлювання. У відповідь на питання активного слухання дитина формулює особисте розуміння своїми словами (кодом) і повідомляє його відправнику (батьку чи вчителю) для підтвердження. Одержувач (батько чи вчитель), у свою чергу, не надсилає назад своє судження, думку, пораду, аналіз або запитання. При такому підході активне слухання допомагає дитині говорити більше, йти далі, визначати проблему та самостійно шукати спосіб її вирішення. У цій техніці слухач використовує слова так, щоб не висловлювати власну думку. Ось приклад активного слухання:

Дитина: «Я ніколи не навчуся виконувати завдання з математики! Для мене цей матеріал надто складний!»

Мама: Як ти думаєш, це справді важко? І ти не можеш це вирішити?

Дитина: Так, не думаю, що навчуся.

Для активного слухання необхідні кілька установок:

По-перше, ви повинні бути готові слухати те, що скаже ваша дитина. Це означає мати намір знайти час, щоб вислухати. Якщо у вас зараз немає часу, вам просто необхідно розповісти про це дитині.

По-друге, важливо дійсно хотіти допомогти дитині.

По-третє, ви повинні бути готові прийняти почуття дитини, незалежно від того, наскільки вони відрізняються від ваших почуттів або того, що, на вашу думку, дитина повинна відчувати. Не менш важливою є глибока довіра до здатності дитини справлятися зі своїми почуттями. Ви повинні знати, що почуття минулі, а не постійні. Тому не потрібно боятися вираження почуттів, вони не залишаться в дитині назавжди. Навпаки, вони швидше минуть, якщо їх вимовити і навпаки, не висловлені почуття – залишаються і стають сильнішими. І остання умова: ви повинні ставитися до дитини як до особистості: дитина має право на власні почуття і погляд на речі.

Необхідно звернути увагу на те, що у процесі активного слухання батьки, чи інші дорослі часто не є фахівцями в почуттях дитини. Тому не потрібно вказувати, що їй потрібно відчувати в тій чи іншій ситуації. Активне слухання – це спроба співчувати дитині та її відчуттям в тій чи іншій ситуації. Проговорити почуте, а якщо виявиться, що дитина відчуває інші почуття, ніж ті, які ми визначили – дитина нас виправить.

Отже, які переваги активного слухання? Виявляючи негативні почуття і виражаючи їх відкрито в спокійних умовах дитина швидше їх осмислює і вони поступово зникають (наприклад, дитина швидше перестає злитися). В результаті – почуття дитини стають більш дружніми, вона вчиться їх приймати і менше боїться важчих почуттів. До того ж, з'являється зворотній зв'язок. Оскільки дорослий прислухаємося до потреб і почуттів дітей, вони починають прислухатися до дорослих. Науковцями Faber & Mazlish (1992) виявлено ще одну перевагу активного слухання: у дітей сильніше проявляється почуття відповідальності. Тобто, існує різниця між тим, чи змушувати дітей говорити, чи вислуховувати та обговорювати хвилюючі їх проблеми. В результаті активного слухання і обговорення – дітям легше знайти правильне рішення не загострюючи відносини та розвиваючи розуміння себе та своїх відчуттів. Також цей метод є своєрідним психологічним базисом для вирішення

конфліктів. На його основі Томас Гордон розробив покрокову модель вирішення конфліктів «без поразок», яка складається з шести кроків.

Шість кроків до вирішення конфліктів методом «без поразок» Томаса Гордона.

1-й крок. Розпізнавання та визначення конфліктної ситуації.

Мета: Залучити дитину до процесу вирішення конфліктних ситуацій.

Дії дорослих: Чітко і небагатослівно повідомити дитині, що є проблема, яка потребує вирішення. Дати зрозуміти, що співпраця дитини є необхідною складовою.

Сутність дій:

1. Виберіть час, коли дитина не зайнята, щоб вона не чинила опір тому, що її перебивають чи відкладають її справи

2. Скажіть дитині ясно і переконливо, що є проблема, яка має бути вирішена. При цьому не радимо вживати неефективних тлумачень на кшталт: «Чи не хочеш ти вирішити цю проблему?»

3. Повідомте дитині ясно, впевнено і чітко, що ви відчуваєте і як, проговоріть про свої незадоволені потреби, або що вас турбує (бажано у стилі «Я-повідомлення», сутність якого розглянемо далі).

4. Уникайте повідомлень, які принижують або ганьблять дитину. Наприклад: «Ти неохайний», «Ти не обережний з моєю машиною» і т.п.

5. Дайте ясно зрозуміти, що ви хочете, щоб дитина приєдналася до вас у пошуку спільного рішення, прийняттого для обох, де ніхто не програє і де потреби сторін будуть задоволені. Дуже важливо, щоб дитина повірила у вашу щирість, у те, що ви дійсно хочете знайти безпрограшне рішення.

2-й крок. Пошук та вироблення можливих альтернативних рішень.

Мета: Зібрати якнайбільше варіантів вирішення проблеми.

Дії дорослих: Наполягати на висуванні якомога більшої кількості можливих, на дитячий погляд, варіантів вирішення проблеми (свої можна додати пізніше), не оцінюючи і не принижуючи запропоновані рішення.

Сутність дій:

1. Постарайтеся спочатку отримати рішення від дитини. Своє ви можете додати пізніше

2. Найважливіше не оцінювати та не судити запропоноване рішення. Прийміть усі ідеї. Можна їх записати.

3. Намагайтеся на цьому етапі не робити жодних зауважень щодо того, що хоч якийсь рішення вас не влаштовує.

4. Використовуючи спосіб вирішення проблеми, у якій беруть участь кілька дітей, і якщо хтось із них не пропонує рішення, спонукайте його зробити це.

5. Намагайтеся шукати альтернативні рішення доти, доки не можна буде запропонувати нічого нового.

3-й крок. Оцінка альтернативних рішень.

Мета: Спонукати дитину висловлювати свою думку щодо кожного варіанту з висунутих рішень.

Дії дорослих: Запропонуйте дитині висловитись щодо переваг і недоліків запропонованих рішень. Запитайте, чому одні рішення здаються кращими, ніж інші. Повідомте дитині свої почуття та інтереси, скажіть про найбільш оптимальний на ваш погляд варіант, і запитайте, що влаштовує чи не влаштовує вас у виборі дитини.

Сутність дій:

1. Коло рішень зазвичай звужується до 1-2-х.

2. Дорослі повинні пам'ятати, що потрібно чесно висловлювати свої почуття. Наприклад: «Мені це не подобається», «Це мене не задовольняє».

4-й крок. Вибір найбільш прийняттого рішення.

Мета: Прийняти остаточне рішення.

Дії дорослих: Дізнатися, що думає дитина про кожне рішення, що залишилося. Досягти того, щоб кожен зобов'язався виконувати свою частину умови. Якщо рішення складається з кількох пунктів, бажано зафіксувати їх на папері.

Сутність дій:

1. Перевірте, що відчувають діти з приводу рішень, що залишилися («Чи годиться це?» «Чи всі задоволені?»)

2. Але думайте про рішення як обов'язково остаточне і що його неможливо змінити. Можна сказати: "Давай спробуємо і побачимо, чи годиться це!"

3. Якщо рішення вимагає ряду кроків (виконання пунктів), то добре записати їх, щоб не забути.

4. Переконайтеся, що досягнуто чіткого розуміння того, що кожен бере зобов'язання виконувати рішення.

5-й крок. Вироблення способів виконання прийнятих рішень для їх здійснення.

Мета: Планування втілення в життя виробленого рішення.

Дії дорослих: Надати уваги процесу втілення.

Сутність дій: Винести на обговорення питання на кшталт:

– Коли почнемо втілення прийнятого нами рішення?

– Хто буде слідкувати за часом?

– Які будуть критерії якості оцінки виконання? І т.п.

6-й крок. Контроль і оцінка отриманих результатів.

Мета: Сприяти реалізації прийнятого рішення. Вчасно виявити обставини, що заважають його реалізації та внести зміни в разі необхідності.

Дії дорослих: Цікавитись у дитини, чи вона задоволена прийнятим рішенням і його результатами. Повідомити про свої почуття та думки (вони можуть змінитися) з приводу результатів рішення. Переглянути або відкоригувати прийняте рішення, у разі необхідності.

Сутність дій: Запитати дитину, чи задоволена вона рішенням? Іноді діти обирають рішення, яке складно здійснити. Іноді початкове рішення має бути замінено чи відредаговано Gordon (2020).

В ході запропонованої методики використовується техніка Томаса Гордона під назвою «Я-повідомлення». Ця техніка важлива не тільки у спілкуванні з дітьми, а й з дорослими. Дуже важливо для вчителя чи вихователя навчитися спілкуватися з батьками своїх вихованців так, щоб уникати негативної оцінки (дитини чи безпосередньо батьків), звинувачувальної позиції. Техніка «Я-повідомлення», сприяє формуванню взаєморозуміння та зниженню напруги у процесі спілкування. За допомогою «Я-повідомлення» можна не тільки висловити почуття, що виникають у педагога у напружених ситуаціях, а й коректно позначити існуючі проблеми. При цьому також важливо усвідомлювати власну відповідальність за їх вирішення.

Техніка «Я-повідомлення» складається з чотирьох частин.

Перша частина – це об'єктивний, неупереджений опис ситуації або поведінки людини, що викликає негативні почуття (напруга, роздратування, невдоволення). Найчастіше такий опис починається зі слова «коли»: «Коли я бачу, що ...»; «Коли чую...»; «Коли я стикаюся з тим, що ...».

Важливо звернути увагу, що у першій частині «Я-повідомлення» констатуються лише факти, уникаючи при цьому як неясності, так і звинувачувального тону та моралізації. Говорити про поведінку людини (дитини чи батька), але не надаючи оцінки особистості.

У *другій частині* «Я-повідомлення» треба сказати про ті почуття, які ви відчуваєте щодо поведінки людини («Я при цьому відчуваю роздратування, розпач, безпорадність, біль, прикрість») і т.п.)

У *третьій частині* «Я-повідомлення» треба чітко і ясно показати, який негативний вплив має вказана поведінка.

Четверта частина містить прохання або повідомлення про те, чим саме ваш партнер у спілкуванні може замінити свою поведінку.

Розглянемо приклади практичного застосування техніки «Я-повідомлення» у Табл. 5.

Таблиця 5

Частина 1 Суть події	Частина 2 Почуття	Частина 3 Негативний вплив	Частина 4 Прохання
«Коли Ви критикуєте мою роботу, не вказуючи на конкретні помилки...»	...я відчуваю засмучення і здивування...	...оскільки не знаю, що конкретно мені необхідно виправити...	...Скажіть мені, що саме я роблю не так?
Коли ви запізнюєтесь на заняття ...»	...я відволікаю на вас свою увагу і відчуваю, що мені важко...	...мені доводиться змінювати хід заняття і я втрачаю час...	Будь ласка, постарайтеся приходити вчасно
Кожного разу, коли ви не приходите на батьківські збори...»	...мені стає дуже прикро...	...бо приходиться передавати інформацію вам особисто, на що витрачається багато мого часу...	...Якщо не маєте можливості прийти, то будь ласка, пришліть когось замість себе.

Для опанування техніки «Я-повідомлення», треба навчитись усвідомлювати свої власні почуття і вміти правильно про них повідомляти. При цьому важливо слідкувати, щоб «Я-повідомлення» не переходило в «Ти (Ви)-посилання», це помилка, яка призводить до «сповзання» на позицію звинувачення. Цієї помилки можна уникнути, якщо використовувати безособові пропозиції. Приклади вірних і невірних підходів викладено у Табл. 6.

Таблиця 6

Невірно (Ти(Ви) - повідомлення)	Вірно (Безособове повідомлення)
«Я засмучуюсь, що Ви досі не принесли фізкультурної форми»	«Я засмучуюсь, коли у дітей немає фізкультурної форми»
«Мене розчаровує, що Ви невідповідально ставитеся до своїх батьківських обов'язків»	«Мене зазвичай розчаровує безвідповідальне ставлення до батьківських обов'язків».
«Мені гірко, що Ви мало приділяєте уваги вихованню дитини»	«Мені гірко, коли вихованню дитини мало приділяється уваги»

Звичайно, щоб користуватися технікою «Я-повідомлення», потрібна практика та тренування. Це потребує певного часу, щоб правильна форма зворотного зв'язку стала звичною, природною навичкою спілкування. Можливо, спочатку «Я-повідомлення» здасться вам незвичним, штучним, але не відступайте, освоївши такий спосіб спілкування – ви обов'язково оціните його переваги та ефективність.

Яскравим прикладом практичного застосування техніки «Я-повідомлення» є включення її до тренінгової програми підготовки українських полярників до антарктичних експедицій. В умовах наближених до антарктичної станції з групи кандидатів на зимівлю проводиться навчання з використання цієї техніки для запобігання виникнення гострих конфліктних ситуацій. Під час тренінгу людям пропонується розбитись на пари і проговорити один одному про власні наміри, бачення, почуття, свій емоційний стан,

намагаючись не зачіпати і не звинувачувати оточуючих, тобто, не переходячи до «Ти (Ви)-повідомлень», у яких співрозмовник посилається на вчинки партнера і його помилки та висловлює свою думку через звинувачення, а не через свої емоції, викликані тими ж подіями

Групі майбутніх зимівників пропонується опрацювання моделі «Я-повідомлення» наступним чином:

1) робота над емоціями і почуттями, вираження почуттів, що стосуються фактів «Я відчуваю...». Наприклад: «Я відчуваю образу», «Я відчуваю смуток»; «Я відчуваю збентеження», «Я відчуваю тривогу», тощо;

2) факти: називають лише факти, що відбулися в реальності, наприклад: «Мені стало дуже сумно, коли дізнався, що чергування по станції не виконано якісно»;

3) думки, припущення, фантазії: «Я думаю...», «Я припускаю...», «Я вважаю...», «Мені здається...», тощо;

4) бажання, мрії, те про що б ви хотіли попросити співрозмовника: «Я хотів би старанного і уважного відношення до виконання обов'язків з чергування на станції». Цей крок сприяє залагодженню конфліктних ситуацій та встановленню дружніх відносин. Також при цьому можливе повернення до пункту 1, тобто, до вираження почуттів;

5) наміри, коли висловлюєтесь стосовно того, що збираєтесь робити у зв'язку з певною подією, чи фактом: «Я збираюся...», «Я буду...». Наприклад: «Я буду намагатися не нагадувати про обов'язки чергового по станції» (Бахмутова, 2020).

Таким чином, методи «без поразок» Томаса Гордона для будь-яких вікових категорій та в різних життєвих обставинах можуть допомогти людям покращити міжособистісну взаємодію та створити безконфліктне організаційне середовище. Ці методи і техніки спрямовані на розвиток умінь і навичок безконфліктного спілкування, надання та отримання підтримки; вміння слухати; розуміння почуттів та емоційних станів інших людей; вміння безконфліктно відстоювати свої інтереси, не притискаючи інтересів інших. Розвиток таких соціальних компетенцій у дітей, вчителів і батьків може допомогти впоратися зі стресом і тривогою; будувати міцні стосунки з іншими людьми; ефективно взаємодіяти та зберегти психічне здоров'я.

ВИСНОВКИ

1. У процесі теоретичного дослідження розглянуто теоретико-методичні підходи до сутності, причин та способів поведінки в організаційних конфліктах відповідно до традиційних та сучасних наукових підходів. Основними способами поведінки у конфліктних ситуаціях є: пристосування, уникнення, компроміс, співпраця і суперництво. Визначено, що зимівники українських антарктичних експедицій застосовують певною мірою усі 5 способів поведінки.

2. Емпірично визначено рівень показників домінуючих поведінкових стратегій у конфліктних ситуаціях серед фахівців різних вікових категорій, що працюють в екстремальних умовах Антарктики. Для фахівців старшої групи (вік 46-62 років) найпоширенішим поведінковим способом є пристосування ($M=7,5$). Для середньої групи (вік 35-45 років) – компроміс ($M=6,8$). Для молодшої групи (вік 22-34 роки) – уникнення ($M=7,2$).

3. Встановлено, що через 6 місяців перебування в умовах Антарктики ці стратегії залишилися провідними з невеликими змінами. Найменший рівень змін, тобто найбільша стабільність спостерігається у представників молодшої групи. В динаміці відмічено зростання рівня показників співпраця і компроміс. Для усіх вікових груп найменш використовуваною стратегією є суперництво. В динаміці відмічено зростання показників таких способів як співпраця і компроміс, що свідчить про прагнення команди до ефективної міжособистісної взаємодії, взаєморозуміння, взаємодопомоги та готовності до взаємних поступок заради виконання професійних завдань.

В цілому, отримані дані свідчать про те, що фахівці різних вікових груп притримуються різних поведінкових стратегій у організаційних конфліктах, але усі вони

спрямовані на досягнення взаєморозуміння, взаємодопомоги та готовності до взаємних поступок заради ефективного виконання професійних завдань.

Надано методологічні рекомендації щодо застосування доказових методів виховання соціальних компетентностей у конфліктних ситуаціях у дітей, молоді, батьків і вчителів.

Практичне використання отриманих результатів може бути застосоване під час відбору експедиційних, спортивних та військових груп.

До перспектив дослідження можна віднести розробку психологічних інструментів попередження та протидії негативних наслідків організаційних конфліктів для оптимізації продуктивності праці професійних колективів, до складу яких входять люди різних вікових категорій.

Література

1. Бахмутова, Л. М. (2017, листопад). Психологічні особливості міжособистісних конфліктів серед зимівників у полярних експедиціях в умовах відносної групової ізоляції. *Особистісні та ситуативні детермінанти здоров'я. Всеукраїнська науково-практична конференція* (с. 31–36). Вінниця, Видавництво: ФОП Корзун Д. Ю.

2. Бахмутова, Л. М. (2020). Психологічні особливості міжособистісної взаємодії зимівників у антарктичних експедиціях. (Дис. Доктора філософії). Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, Київ. http://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/disertaciya_bahmutova_1600115344.pdf

3. Бахмутова, Л. М., & Мірошниченко, О. А. (2023). Діагностика вікової диференціації мотиваційної складової професійної діяльності в екстремальних умовах антарктичних експедицій. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1(28), 64-75. <https://doi.org/10.31108/2.2023.1.28.7>

4. Берн, Е. (2017). *Ігри у які грають люди*. Харків: Клуб сімейного дозвілля.

5. Васильєв, Я. В. (2009). *Структура і функції цільового компонента спрямованості особистості*. (Дис. докт. психол. Наук), Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, Київ.

6. Гордон, Т. (2011). *Виховання без невдач. Стосунки батьків з дітьми*. Львів: Свічадо.

7. Ільїн, В. М., Горго, Ю. П., & Моїсеєнко Є. В. (2003). Біоритмологічні особливості змін функціонального стану організму людини в початковий період адаптації до умов Антарктики. *Вісник харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна*, 581, Медицина, Вип. 5, 54–55.

8. Карамушка, Л. М. & Дзюба, Т. М. (2009). *Психологія управління конфліктами в організації (на матеріалі діяльності освітніх організацій): монографія*. Київ: Науковий світ

9. Кокун, О. М. (2007). Сучасні тенденції психофізіологічного забезпечення діяльності фахівців в умовах ризику. *Проблеми екстремальної та кризової психології: Зб. наук. праць, Харків: УЦЗУ, Вип. 3, Ч. 1, 244–256*.

10. Кокун, О. М. & Нічик О. В. (2007). Психофізіологічна оптимізація діяльності фахівців в особливих та екстремальних умовах. *Актуальні проблеми психології, Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія, Київ: ІВЦ Держкомстату України, Вип. 6, 183–190*.

11. Кругій, К. Л. & Зданевич, Л. В. (2017). Огляд емпіричних досліджень щодо стратифікації сучасного дошкільного дитинства. *Development and modernization of social sciences: experience of Poland and prospects of Ukraine. Lublin: Izdevnieciba «BaltijaPublishing», 2, 56–71*.

12. Кузовик В. Д., & Гордєєв А. Д. (2013, травень). Особливості оцінювання психофізіологічного стану учасників полярних експедицій. *VI Міжнародна Антарктична*

Конференція: «Інтернаціоналізація досліджень в Антарктиці – шлях до духовної єдності людства» (с. 404–405). Київ, видавництво: ПФ «Фоліант».

13. Мірошніченко, О. А. (2015). *Профілактика синдрому «професійного вигорання» у працюючих в екстремальних умовах: Навчально-методичний посібник*. Житомир: «Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка»

14. Мірошніченко О. А. (2023). Психологічна готовність особистості до життєдіяльності в умовах Антарктики в контексті вікової періодизації: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Острог, 2023. 486 с.

15. Моїсеєнко, Є. В., & Мірошніченко, О. А. (2013). *Конфлікти та шляхи їх попередження у працюючих в умовах ізолюваної групи*. Житомир: Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка.

16. Орбан-Лембрик, Л. Е. (2010). *Соціальна психологія. Соціальна психологія особистості і спілкування*. (Кн. 1). Чернівці: Книги – XXI.

17. Радченко, О. (2015). Психологічні чинники організаційних конфліктів у професійно-технічних навчальних закладах. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, (2), 80-86. <http://orgpsy-journal.in.ua/index.php/oper/article/view/201>

18. Степанов, О. М. (авт.-упоряд.). (2006) *Психологічна енциклопедія*. Київ: «Академвидав».

19. Abiodun, A. R. (2014). Organizational Conflicts: Causes, Effects and Remedies. *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*, 3(6), 118.

20. Blake, R., & Mouton, J. (1964). *The Managerial Grid: The Key to Leadership Excellence*. Houston, TX: Gulf Publishing Company.

21. Gordon T. (2020). *Wychowanie bez porażek, czyli Trening Skutecznego Rodzica*. Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.

22. Faber A., & Mazlish E. (1992). *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, Media Rodzina, Poznań.

23. Flinn, D. E, Flyer, E. S., Fred, E., & Holdrege, Jr. (1963). Behavioral and psychological studies in aerospace medicine. *Annals of the New York Academy of Sciences*. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1963.tb13306.x>

24. Hadden, R. W. (1997). *Sociological Theory: An Introduction to the Classical Tradition*, Peterborough, Ontario, Broadview Press.

25. King-Hill, S. (2015). Critical analysis of Maslow's hierarchy of need. **The STEP Journal (Student Teacher Perspectives)**, 2(4), 54-57.

26. Khandelwal S. K., Bhatia A., & Mishra A. K. (2017). Psychological Adaptation of Indian Expeditioners During Prolonged Residence in Antarctica. *Indian Journal of Psychiatry*, 59(3), 313–319. Retrieved from <http://www.indianjpsychiatry.org/article.asp?issn=0019-5545;year=2017;volume=59;issue=3;spage=313;epage=319;aulast=Khandelwal>

27. Kokun, O., & Bakhmutova, L. (2020). Dynamics of Indicators of Expeditioners' Psychological States During Long Antarctic Stay. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 20(1), 5–12. Retrieved from <https://www.ijpsy.com/volumen20/num1/530.html>

28. Kokun, O. & Bakhmutova, L. (2021). The impact of expeditioners' personality traits on their interpersonal interactions during long-term Antarctic expeditions. *Polish Polar Research*, 42(1), 59–76, <https://journals.pan.pl/dlibra/publication/136512/edition/119489/content>

29. Kokun, O. & Bakhmutova, L. (2022). Changes in expeditioners' personality measures during 1 year Antarctic expeditions. *Antarctic Science, Cambridge University Press*, 34(2), 137–143. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0954102022000104>

30. Leon, G. R., Sandal, G. M. & Larsen, E. (2011). Human Performance in Polar Environments. *Journal of Environmental Psychology*, 31(4), 353–360. DOI:10.1016/j.jenvp.2011.08.001
31. Lewin, K. (1997). *Resolving social conflicts & Field theory in social science*. Washington, D.C: American Psychological Association.
32. Marion, R. & Gonzales, LD. (2013). *Leadership in education: Organizational theory for the practitioner*. Waveland Press.
33. Maslow, A. H. (1962). *Toward a psychology of being*. Princeton: D. Van Nostrand Company.
34. Mayer, B. (2000). *The dynamics of conflict resolution. A practitioner's guide*, Jossey-Bass, A Wiley Company.
35. Mayer, K. (2009). On the sociometry of search engines: a historical review of methods. *Deep Search. The politics of search beyond Google*, Publisher: Studienverlag.
36. Miroshnychenko, O. & Bakhmutova, L. (2023). Motivation for professional activity in extreme conditions in Antarctica among winterers of different age groups. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 9(2), 68–77. <https://doi.org/10.52534/msu-pp2.2023.68>
37. Mittelman, W. (1991). Maslow's study of self-actualization: A reinterpretation. *Journal of Humanistic Psychology*, 31(1), 114–135
38. Mullin, JR. (2006). Some Psychological Aspects of Isolated Antarctic Living. *American Journal of Psychiatry*, 117(4), 323–325. Retrieved from <https://doi.org/10.1176/ajp.117.4.323>
39. Norris, K., Paton, D., & Ayton, J. (2010). Future directions in Antarctic psychology research. *Antarctic Science*, 22(04), 335–342. Retrieved from <https://doi.org/10.1017/s0954102010000271>
40. Pagel, J. I. & Choukèr, A. (2016). Effects of isolation and confinement on humans—implications for manned space explorations. *Journal of Applied Physiology*, 120(12), 1449–1457, Retrieved from <https://journals.physiology.org/doi/pdf/10.1152/jappphysiol.00928.2015>
41. Palinkas, L. A., & Suedfeld, P. (2008). Psychological effects of polar expeditions. *The Lancet*, 371(9607), 153–163.
42. Roberts, R. (2011). Psychology at the end of the world. *The Psychologist. British Psychological Society*, 24(1), 22–25.
43. Rubin, J. Z., Pruitt, D. G., & Kim, S. H. (1994). *Social Conflict: Escalation, Stalemate, and Settlement* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
44. Salejko-Szyszczyk, I. (2012). Methods of resolving conflict in an enterprise and employees integration, *Ekonomia i Prawo, Uniwersytet Mikołaja Kopernika*, 11(4), 135–150.
45. Sandal, G. M., Leon, G., & Palinkas, L. (2006). Human challenges in polar and space environments. *Environmental Science and Biotechnology*, 5(2–3), 281–296.
46. Schmidt, S. M., & Kochan, T. A. (1972). Conflict: Toward Conceptual Clarity. *Administrative Science Quarterly*, 17(3), 359–370. <https://doi.org/10.2307/2392149>
47. Scott, R. F. (1972). *«Terra Nova» Expedition to the Antarctic, 1910–1912: An account of Scott's last expedition*. Hardcover: Blandford Press.
48. Shawn M. B. (2019). The Psychology of Sexual Harassment. *Sage Psychology. Teaching of Psychology*, 46(1), 96–103. <https://doi.org/10.1177/0098628318816183>
49. Siira, K. (2012). Conceptualizing managerial influence in organizational conflict—A qualitative examination. *Negotiation and Conflict Management Research*, 5(2), 182–209. <https://doi.org/10.1111/j.1750-4716.2012.00096.x>

50. Smith, N., Kinnafick, F., & Saunders, B. (2017). Coping Strategies Used During an Extreme Antarctic Expedition. *Journal of Human Performance in Extreme Environments*, 13(1), Article 1. Retrieved from <https://docs.lib.purdue.edu/jhpee/vol13/iss1/1/>
51. Strange, R. & Klein, W. (1973). Emotional and social adjustment of reserach winter-over parties in isolated Antarctic Station. *The Proceedings of the SCAR/IUPS/IUBS Symposium on Human Biology and Medicine in the Antarctic*, 410–416. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/B978-0-433-08155-5.50043-1>
52. Thomas K. W. (1992). Conflict and conflict management: Reflections and update. *Journal of Organizational Behavior*, 13(3), 265–274 <https://doi.org/10.1002/job.4030130307>
53. Thomas, K & Kilmann, R. (1974). *Conflict Mode Instrument*, XICOM Incorporated, 33rd Printing 1991.
54. Zapf, D. (1999). Organizational, work group related and personal causes of mobbing/bullying at work. *International Journal of Manpower* 20(1–2): 70–85. [doi:10.1108/01437729910268669](https://doi.org/10.1108/01437729910268669).

РОЗДІЛ 12. ФЕНОМЕН ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ МЕДСЕСТРИНСТВА

ZJAWISKO WYPALENIA ZAWODOWEGO W OBSZARZE WYZWAŃ WSPÓŁCZESNEGO PIEŁĘGNIARSTWA

Wstęp Вступ

Pielęgniarstwo w Polsce staje się dziedziną coraz bardziej ugruntowaną naukowo i prawnie. Są zawody, w których praca wymaga ciągłej nauki. Bez wątplenia do tych zawodów należy pielęgniarstwo. Obecne kształcenie akademickie, różne formy kształcenia podyplomowego, zdobywanie kolejnych stopni naukowych sprawiają, że ambicje i prestiż pielęgniarstwa uzyskuje coraz to wyższy poziom. W dobie pandemii korona wirusa SARS CoV-2 pielęgniarstwo stanęło przed wielkim wyzwaniem. U pielęgniarek panował duży lęk przed nieznanym przeciwnikiem – jakim był wirus.

Przez okres pandemii pielęgniarki z narażeniem swego zdrowia i życia dzieliły się swoją wiedzą, doświadczeniem, uśmiechem, radą i pomocą drugiemu człowiekowi – choremu na COVID-19, odizolowanemu od najbliższych. Bez wątplenia był to czas wielkiej próby, zdobywania nowych doświadczeń, wiedzy ale i często wyrzeczeń, dużej ofiarności, zaangażowania i wielkiego profesjonalizmu.

W pełni podzielam słowa jednego z byłych amerykańskich prezydentów, który twierdził, że „pielęgniarstwo jest bijącym sercem systemu opieki medycznej”.

Doceniając trud pracy, odpowiedzialność i zaangażowanie w proces pielęgnowania i opieki nad pacjentami naszych pielęgniarek/pielęgniarzy, budzi często wiele emocji prowadząc do wyczerpania, co bez wątplenia wpływa na jakość pracy. Z biegiem lat narastające problemy zawodowe, frustracje i negatywne emocje mogą prowadzić do wyczerpania objawiającym się syndromem „wypalenia zawodowego”. Z całą pewnością musimy temu zjawisku przeciwdziałać. Skuteczne działanie opiera się przede wszystkim na dogłębnym poznaniu tego zjawiska.

Według wielu autorów różnych prac badawczych, istnieje wiele istotnych aspektów wypalenia zawodowego. Głównym symptomem wypalenia zawodowego jest dysforia, a więc stan, który ma związek z przygnębieniem, jak i obniżeniem zawodowej efektywności. Bardzo ważną rolę w procesie wypalenia zawodowego odgrywają także niespełnione oczekiwania w odniesieniu do pracy, czy też samego siebie. Nie są one natomiast symptomem innej psychosomatycznej choroby²²⁵. Tak więc, praca personelu pielęgniarskiego niesie zagrożenie wystąpienia syndromu „wypalenia zawodowego”.

Cel pracy Мета праці

Analiza zjawiska wypalenia zawodowego wśród personelu pielęgniarskiego w obszarze badań wielu autorów. W wyniku tej analizy na podstawie danych pozyskanych z badań wielu autorów na temat syndromu wypalenia zawodowego występującego pośród personelu pielęgniarskiego, poszukiwano wspólnych cech i istnienia zagrożeń wypaleniem zawodowym w ich miejscu pracy oraz realnego dostrzeżenia obecności jego symptomów w środowisku zawodowym.

²²⁵Schultz D. P., Schultz S. E., *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*, PWN, Warszawa 2016, s. 190.

12.1. Teoria syndromu wypalenia zawodowego - zagrożenia...

12.1. Теорія синдрому емоційного вигорання - чим він небезпечний...

Według Światowej Organizacji Zdrowia „wypalenie zawodowe to syndrom wynikający z przewlekłego stresu związanego z pracą, którego objawami są poczucie wyczerpania lub wyczerpania energetycznego, zwiększony dystans psychiczny do pracy lub poczucie negatywizmu lub cynizmu związane z pracą i zmniejszona skuteczność zawodowa”.²²⁶ Jedną z pierwszych osób, które podjęły próbę zdefiniowania pojęcia wypalenia zawodowego był w 1974 roku amerykański psycholog Herbert Ferudenberg publikując w „Journal of Social Issue” swój pionierski artykuł pt.: „Staff burn-out” w którym po raz pierwszy użył określenie „professional burnout” – wypalenie zawodowe. W 1951r. Ferudenberg uzyskuje tytuł licencjata z psychologii, a kilka lat później tytuł doktora psychologii.²²⁷ Kariera Ferudenberga nabiera rozwija się na różnych polach. Był zarówno pracownikiem naukowym, prowadził własną praktykę, jak i bezpłatnie udziela pomocy w klinikach dla osób uzależnionych. Wkłady naukowe Herberta Ferudenberg uznano zarówno w USA jak i na całym świecie – za co uzyskał wiele odznaczeń i członkostwa różnych towarzystw. Był aktywny zawodowo, aż do swojej śmierci. Zauważył on, że wolontariusze rozpoczynając pracę, byli pełni entuzjazmu i zaangażowania, z czasem powoli i stopniowo zapał ten i energia wyparowały, aż do krańcowego stanu wyczerpania. Temu stanowi przemęczenia towarzyszyły również inne objawy m.in.: ciągłe poirytowanie i nadmierne reagowanie złością oraz objawy somatyczne jak: częsty ból głowy, zaburzenia postrzegania, bezsenność czy niestety częste sięganie po lekki w celu zrelaksowania się. W miarę upływu czasu pracownicy stawali się oporni na zmiany, usztywniali się, nie podejmowali rozwoju zawodowego czy podnoszenia swoich kompetencji. Wyraźnie zauważalny stał się cynizm, a także negatywna postawa wobec pracy i współpracowników.²²⁸

Na podstawie swoich doświadczeń z wolontariuszami Ferudenberg zdefiniował pojęcie wypalenia zawodowego jako „stan zmęczenia czy frustracji wynikający z poświęcenia się jakiejś sprawie, sposobowi życia czy związkowi, co nie przyniosło oczekiwanej nagrody”.²²⁹

Zjawisko „wypalenia zawodowego” wzbudziło zainteresowanie wielu psychologów. Lata 80 – XX wieku to pierwsze próby tworzenia narzędzi dających możliwość pomiaru zjawiska. Kolejne fazy badań przyczyniły się do dalszego rozwoju koncepcji oraz zwrócenie, jak zjawisko wypalenia zawodowego kształtuje i wpływa na zarządzanie i organizację pracy.

Maslach prowadząc swoje badania kładła nacisk na czynniki interpersonalne: relacje między „udzielającym pomocy” (providers) i „otrzymującymi pomoc” (recipients) oraz na stosunek osoby pomagającej do samej siebie²³⁰. Na podstawie wyników badań Maslach sformułowała swoją definicja wypalenia zawodowego według, której wypalenie jest: „zespołem wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonania osobistych, które może wystąpić u osób, które pracują z innymi ludźmi w pewien określony sposób”.²³¹

Profesor Carry Chenrich mówiąc o wypalenie zawodowym opisuje je jako ogromny opór przed codziennym pójściem do pracy, poczucie winy, uczucie zawodu wobec siebie, poczucie braku przydatności własnej aktywności, obojętność, brak odwagi, izolacje, wycofanie się, wielkie zmęczenie po powrocie z pracy, niechęć do zmian, złość, codzienne uczucie zmęczenia i wyczerpania, częsta absencja w pracy, zaburzenia snu. Zwrócił również uwagę iż u osób dotkniętych wypaleniem występuje zjawisko tzw. „częstego spoglądania na zegarek”. Ponadto wskazuje uwagę na relacje pracownik z zespołem wypalenia zawodowego – klient w której następuje utrata „pozytywnych uczuć” do klienta, brak zainteresowania i skupienia się na jego

²²⁶ <https://www.who.int/> dostęp dnia 02.01.2023.

²²⁷ Pod red. Borowska-Mostafa D., *Encyklopedia PWN*, Warszawa 2016, str.299.

²²⁸ Wachowiak J., *Dysfunkcje zachowania pracowników*, Warszawa 2011, str.89.

²²⁹ Tamże.

²³⁰ Sęk H., *Wypalenie zawodowe - przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Warszawa 2000, str.13-31.

²³¹ Tamże.

problemach, stereotypizacja klientów, nadmierna nieufność, okazywanie im cynizmu, przesuwanie terminów spotkań.²³²

Lata 90-te to kolejny krok w rozwoju teorii wypalenia zawodowego. Pojęcie to zostaje poszerzone o kolejne grupy zawodów, których dotyczy. Są to grupy z poza sektora usług społecznych i mowa o: księżach, informatykach, żołnierzach czy policjantach.

W Polsce o wypaleniu zawodowym zaczęto mówić w końcu lat 80-tych. Rok 1990 to zorganizowana przez Tadeusza Marka w Krakowie na Uniwersytecie Jagiellońskim światowa konferencja, której uczestniczyli światowej sławy naukowcy zajmujący się tematyką wypalenia zawodowego. Owocem tej konferencji było wydanie wspólnej publikacji i udostępnienie jej szerokiemu gronu czytelników. Ponadto ostatnie lata w Polsce to również nieustanny czas badań nad zagadnieniem wypalenia. Polscy badacze są zgodni co do tego iż wypalenie zawodowe to emocjonalne wyczerpanie, oraz dystansowanie się / postawa obiektywizująca.²³³ Dzień 14 września został ustanowiony Międzynarodowym Dniem Wypalenia Zawodowego.

W czerwcu 2019 wypalenie zawodowe zostało uznane przez Światową Organizację Zdrowia za oficjalną diagnozę medyczną oraz wpisane do klasyfikacji International Classification of Diseases (ICD – 11). W codziennym życiu oznacza to iż od 1 stycznia 2022 osoby cierpiące na tę chorobę mogą skorzystać z prawa do L4 – zwolnienie lekarskiego. Korzystając z takiego L4 pacjent będzie mógł swobodnie się poruszać np. wyjść na spacer, do apteki, jak to ma miejsce w przypadku L4 związanego z depresją.²³⁴

Zdefiniowanie mechanizmu powstania zjawiska wypalenia zawodowego nie jest proste ponieważ jest to proces wielowymiarowy, łączący w sobie wiele nieprawidłowości o podłożu psychologiczno – psychopatologicznym. Przebieg tego zjawiska można podzielić na 3 etapy:

- I. Wyczerpania emocjonalnego;
- II. Depersonalizacji;
- III. Obniżonej oceny własnych możliwości.

Można powiedzieć, iż ilu naukowców tyle koncepcji. Spróbuje przybliżyć ten proces na kilku wybranych teoriach.

O procesie powstania wypalenia w trzech fazach mówi nam Cary Cherniss. Według niego mechanizm wypalenia to:

I faza - równowaga między posiadanymi przez pracownika zasobami, a szkodami spowodowanymi stresem;

II faza - wystąpienie emocjonalnego napięcia, wyczerpania i zmęczenia;

III faza - człowiek zmienia swoje zachowanie i postawę zastępując jej defensywą.

Jorg Flegler w swojej pracy opisuje, aż 10 etapów wypalenia zawodowego:

- 1) grzeszność i idealizm,
- 2) przepracowanie,
- 3) coraz bardziej zmniejszająca się grzeszność,
- 4) poczucie winy z tego powodu,
- 5) coraz większy wysiłek, by być grzecznym i solidnym,
- 6) brak sukcesów,
- 7) bezradność,
- 8) utrata nadziei,
- 9) wyczerpanie, apatia, złość, awersja do klientów i stanowczy sprzeciw,
- 10) wypalenie – ucieczka, cynizm, reakcje psychosomatyczne, oskarżanie siebie, w skrajnych przypadkach próby samobójcze, itp.).²³⁵

²³² Flegler J., *Pomaganie mężczyznom. Wypalenie w pracy zawodowej*, Gdańsk 2001, str. 87.

²³³ Stochomialek J., *Wokół pojęcia „wypalenie zawodowe” w procesie pracy*. *Pedagogia Pracy*, Nr 44/2004, str. 120-128.

²³⁴ www.zus.pl, dostęp : 04.01.2023.

²³⁵ Flegler J., *Pomaganie mężczyznom. Wypalenie w pracy zawodowej*, Gdańsk 201, str.90-94.

Polka Helena Sęk opisując mechanizm wypalenia zawodowego nawiązuje do koncepcji poznawczo-transakcyjnej R.S. Lazarusa. Według Sęk podstawą dla rozwoju syndromu wypalenia jest zgeneralizowane doświadczenie niepowodzenia w radzeniu sobie ze stresem.²³⁶

Przywołany mechanizm przez Sęk Lazarusa mówi o tym iż stres, którego doświadcza jednostka poddawany jest indywidualnej ocenie i interpretacji lub traktowany jest jako:

- zagrożenie - czyli szkody, które z bardzo dużym prawdopodobieństwem mogą zaistnieć;
- strata - dotyczy się szkody doświadczonej poprzez utratę czegoś cennego;
- wyzwanie - możliwość pojawienia się zarówno szkód jak i korzyści co może spowodować wystąpienie negatywnych i pozytywnych emocji, np. radość, ekscytacja, znużenie, złość.²³⁷

O cechach indywidualnych sprzyjających procesowi wypalenia mówi profesor Jan Terelak, który wymienia 4 cechy: zależność, niską samoocenę, bierność, defensywność. I. Deary określone przez prof. Terelaka cechy uzupełnia o element neurotyczności składający się z: wrogości, lęku, depresji, impulsywność, nieśmiałość, nadwrażliwość oraz wrogość.

Helena Sęk jako cechy korzystne dla procesu wypalenia wymienia:

- skłonność do oceny sytuacji poprzez kategorie zagrożenia,
- mechanizm unikania trudności (typ kontroli łączący niskie poczucie skuteczności zaradczej z poczuciem kontroli zewnętrznej),
- nieracjonalne przekonanie zawodowe, które zwiększa możliwość niepowodzenia i doznawania negatywnych uczuć np. lepiej jest unikać trudności niż zmierzyć się z nimi.²³⁸

Psychologowie z American Psychology Association proces wypalenia zawodowego opisali w 5 charakterystycznych etapach.

1. Miesiąc miodowy (honeymoon) - człowiek jest pełen optymizmu i energii. Zapał do pracy pozwala osiągnąć wysoką efektywność i pełną satysfakcję z wykonywanej pracy.

2. Przebudzenie (awaking) - na tym etapie człowiek zaczyna zauważać iż jego dotychczasowe postrzeganie pracy i osiągniętych wyników było za bardzo idealistyczne. Powoduje to, że człowiek zaczyna wkładać coraz więcej energii i poświęcać coraz więcej czasu by utrzymać swoją wizję idealistycznej pracy.

3. Szorstkość (brownout) - pojawia się negatywne zachowanie w stosunku do współpracowników i klientów będące efektem wkładania zbyt dużej energii w wykonywanie zadań.

4. Wypalenie pełnoobjawowe (full scale burnout) - człowiek jest zmęczony pracą i atmosferą w niej, pojawiają się uczucia pustki, wyczerpania fizycznego i psychicznego.

5. Odradzanie się (phoenix phenomenon) - jest to czas kiedy człowiek podejmuje próbę wyleczenia psychicznych i fizycznych „ran” powstałych na skutek wypalenia.²³⁹

Czynników ryzyka i przyczyn wypalenia zawodowego jest bardzo dużo. Naturalnym wydaje się ze pierwszym będzie praca jaką wykonujemy i związany z nią stres. Tu wielu badaczy zjawiska zwraca uwagę iż syndrom wypalenia najczęściej dotyka ludzi pracujących w zawodach wymagających kontaktu z problemami i cierpieniem drugiego człowieka jak, np. lekarze, pielęgniarki, księża, pracownicy socjalni.

Christinna Maslach mówi o trzech przyczynach wypalenia:

1. Wyczerpanie emocjonalne jest powiązane z dość dużym obciążeniem emocjonalnym związanym z pracą. Objawia się to m.in. poczuciem ogólnego zmęczenia, brakiem zapału do działania i energii.

2. Depersonalizacja przejawia się poprzez cynizm, dystansowanie się oraz ignorowanie potrzeb i problemów drugiego człowieka np. pacjenta, klienta, klienta. Uważana jest za skutek wyczerpania emocjonalnego bądź próbę radzenia sobie z nim.

3. Obniżone poczucie osiągnięć osobistych traktowane jako spadek lub brak poczucia kompetencji i sukcesu zawodowego.²⁴⁰

²³⁶ Wachowiak J., *Dysfunkcjonalne zachowania pracowników*, Warszawa 2011, str.95.

²³⁷ Tamże, str.97.

²³⁸ Tamże, str.97.

²³⁹ Bilaska E., *Jak feniks z popiołów, czyli syndrom wypalenia zawodowego*. *Niebieska Linia*, Nr 4/2004, str.37.

Natomiast określając czynniki ryzyka Ch. Maslach podtrzymuje nadal stanowisko niezgodności między środowiskiem pracy a pracownikiem i wskazuje 6 opcji:

1. Zbyt duże obciążenie pracą.
2. Brak kontroli i współdecydowania.
3. Niedostateczne wynagrodzenie.
4. Rozpad wspólnoty.
5. Brak sprawiedliwości.
6. Konflikt wartości.²⁴¹

Pines, jako przyczynę syndromu wypalenia wskazuje potrzebę bycia przekonanym, iż życie ma sens, a to co robimy jest ważne i potrzebne. Ponieważ człowiek jako cel swego życia obiera dążenie do znalezienia sensu życia. Pines jako czynniki ryzyka wskazuje na cechy środowiska pracy i wymienia: nadmierny zakres obowiązków, przeciążenie, ciężar decyzji, naciski środowiskowe, naciski biurokratyczne, kłopoty administracyjne, nadmierne obciążenie obowiązkami społecznymi, sprzeczne wymagania.

W literaturze fachowej można także spotkać opis czynników ryzyka dzielący je na 2 przedstawione poniższej grupy.

Czynniki zewnętrzne (będące po stronie pracodawcy):

- powiązane ze stylem zarządzania: restrykcyjne zasady ograniczające autonomię pracownika, brak szans na awans, brak lub nieprzejrzyste wymagania, brak szans na rozwój, brak wpływu na podejmowane decyzje związane z wykonywaną pracą, niejasny podział kompetencji, trudny i apodyktyczny przełożony, tzw. „wysięg szczurów” wśród współpracowników, zła komunikacja, niskie wynagrodzenie.

- charakter pracy: przeciążenie pracą (poznawcze, emocjonalne, sensoryczne), częste zmiany zasad i charakteru pracy, duża ilość obowiązków, stres, duża odpowiedzialność, rutyna, brak określenia efektywności pracy, brak szybkiego sukcesu.²⁴²

Podobny podział czynników ryzyka podaje polska psycholog Wojciechowska. Przyczynę wypalenia wskazuje jako oddziaływanie czynników zewnętrznych – powiązanych z warunkami i wymaganiami pracy oraz wewnętrznych – będących predyspozycjami osobowościowymi. Według Wojciechowskiej do czynników zewnętrznych zliczamy:

- stopień psychicznego zaangażowania,
- charakter pracy, za wysoki poziom osobistej odpowiedzialności, wysoki poziom wymagań, wykorzystujący maksymalnie kwalifikacje pracownika, fizyczne obciążenie pracownika, szybkie tempo pracy, nieodpowiedni sposób zarządzanie, nieprawidłowe relacje interpersonalne w pracy.²⁴³

W profilaktyce wypalenia ważne jest, aby wziąć pod uwagę różne okoliczności czy działania. Wynika to z faktu jak wiele przyczyn może spowodować wspomniany syndrom. Na leży zwrócić uwagę na właściwą organizację pracy, stosowne rozwiązywanie konfliktów czy dobre wsparcie ze strony współpracowników. Ważnym jest również by pracownik trafnie ocenił swoje kompetencje i odporność oraz pamiętał o odpoczynku. Nie należy zapominać o tym jak znaczącą rolę odgrywa odpowiednia gratyfikacja społeczna (status zawodu) i finansowa. Istnieje sześć zdrowych nawyków, które są świetne w profilaktyce wypalenia zawodowego.

1. Pozytywne nastawienie – człowiek o pozytywnym nastawieniu dużo lepiej radzi sobie ze stresem.
2. Relaksacja i oddychanie – pozwala się odprężyć, wyciszyć, uspokoić i zrelaksować.
3. Zdrowe nawyki żywieniowe – zdrowo odżywiony człowiek jest odporniejszy zarówno fizycznie jak i psychicznie.
4. Aktywność fizyczna – pozwala rozładować negatywne emocje, zrelaksować się i wzbogacić organizm w endorfiny.

²⁴⁰ Ogińska-Bulik N., *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych*, Warszawa 2006, str.72-73.

²⁴¹ Wachowiak J., *Dysfunkcjonalne zachowania pracowników*, Warszawa 2011, str.99.

²⁴² Kozak St., *Patologia analfabetyzmu emocjonalnego*, Warszawa 2012, str.221-222.

²⁴³ Ogińska-Bulik N., *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych*, Warszawa 2006, str.76-76.

5. Gospodarowanie czasem – umiejętne zorganizowanie własnego czasu chroni nas przed wkradnięciem się chaosu i pozwala czuć się spokojniejszymi.

6. Asertywność – umiejętność mówienia „nie” pomaga nam zapanować nad własnym życiem i chronić się przed stresem.²⁴⁴

Zapobieganie wypaleniu zawodowemu to także odpowiednio ukierunkowane strategie o których mówią m.in. H. Sęk i I. Korcz. Strategie dzielimy ze względu na cel ukierunkowania na:

I. Działania ukierunkowane na jednostkę – wzbogacenie warsztatu pracy, podniesienie poczucia kompetencji zawodowych ,nauka radzenia sobie z obciążeniami zawodowymi, rozwój umiejętności radzenia sobie ze stresem, nauce prawidłowego postrzegania realiów zawodowych, poznaniu własnych mocnych i słabych stron.

II. Działania ukierunkowane na środowisko pracy – mające za cel minimalizowanie czynników ryzyka istniejących w środowisku pracy tzn. wyeliminowanie uciążliwości zawodowych i źródeł stresu.²⁴⁵

Sens profilaktyki syndromu wypalenia celnie opisuje A. Pines mówiąc: „nawet kiedy jakieś środowisko pracy jest bardzo stresujące to jeśli praca daje poczucie sukcesu i znaczenia, ludzie nie będą się wypalali”²⁴⁶

Pochylając się nad wieloma publikacjami o tematyce syndromu wypalenia zawodowego nie można nie odnieść wrażenia, że jedną z głównych grup zawodowych, której znakomita większość badaczy poświęca mnóstwo uwagi są pielęgniarki i położne. Wynika to między innymi z faktu zaliczenia zawodów medycznych do grupy zawodów służb społecznych (human service).

Zawód pielęgniarki i położnej w swojej codziennej pracy opiera się na trosce i współczuciu wobec pacjenta i jego choroby, jednocześnie wymagając zachowania emocjonalnej obojętności. Nie jest to proste zadanie wręcz przeciwnie trudne i wymagające sporego wysiłku od osoby wykonującej zawód pielęgniarki. Do tego dochodzi należność wykonywania pracy w sposób profesjonalny i zgodny z najnowszą wiedzą medyczną, co z kolei nakłada obowiązek ciągłego dokształcania się. Ponadto to na pielęgniarkę i położną ciąży obowiązek zachowań zgodnych z etyką i moralnością. Wszystkie te czynniki wpływają na stan fizyczny jak i psychiczny pracownika medycznego, a tym samym na to czy jest wypalony zawodowo czy nie.

Podstawowa Opieka Zdrowotna (POZ) to każdemu z nas dobrze znane pojęcie. W ramach POZ sprawowana jest także opieka profilaktyczna nad dziećmi i młodzieżą w środowisku nauczania.²⁴⁷ Zakres opieki zdrowotnej w ramach POZ obejmuje świadczenia zdrowotne, profilaktyczne, lecznicze, diagnostyczne, rehabilitacyjne oraz pielęgnacyjne. Szczegółowe wytyczne kto może pracować jako lekarz POZ reguluje ustawa o Podstawowej Opiece Zdrowotnej.²⁴⁸

Charakterystyczną cechą dla pracy pielęgniarki POZ jest praca bezpośrednio w środowisku życia, zamieszkania, pracy czy nauczania pacjenta. Stąd też często stosowane określenie dla pielęgniarki POZ pielęgniarka środowiskowa. W swojej pracy pielęgniarka ma możliwość towarzyszyć pacjentowi prawie od narodzin – opiekę na dzieckiem przejmuje od położnej POZ po ukończeniu przez dziecko 6 tyg. życia, aż do śmierci - często towarzysząc pacjentowi i jego rodzinie w momencie odejścia z tego świata. Zdarza się, że to pielęgniarka POZ jest tą jedyną osobą towarzyszącą w ostatnich chwilach życia pacjentowi.

Zadaniem pielęgniarki POZ jest również współpraca z lekarzem POZ, położną POZ, różnymi instytucjami np. ośrodkami pomocy społecznej, Państwową Inspekcją Sanitarną, placówkami nauczania, Kościołami, placówkami wyznaniowymi, itp. W pracy środowiskowej pielęgniarka spotyka się z przeróżnymi sytuacjami, które wymagają często różnych interwencji.

²⁴⁴ Kozak St. ,*Patologia analfabetyzmu emocjonalnego*, Warszawa 2012 , str.231-232.

²⁴⁵ Wachowiak J. ,*Dysfunkcyjne zachowania pracowników*, Warszawa 2011 ,str.102.

²⁴⁶ Schaufeli W. ,Maslach C., *Professional burnout :recent developments and research*, Londyn ,str.33-51.

²⁴⁷ www.nfz.gov.pl,dostęp : 30.01.2023.

²⁴⁸ www.nfz.gov.pl,dostęp : 30.01.2023.

Podstawowa Opieka Zdrowotna przez pryzmat pielęgniarki POZ, a w odniesieniu do dzieci i młodzieży to wykonywanie szczepień ochronnych, badań przesiewowych czy edukacja zdrowotna. O tym kto może świadczyć opiekę pielęgniarki POZ mówi ustawa o POZ. Zawiera ona również zakres świadczonych usług.^{249 250}

Praca pielęgniarki POZ środowiskowej to zarówno praca w terenie jak i na miejscu w przychodni. Nie zależnie gdzie pielęgniarka wykonuje w danej chwili swoją pracę podejmuje odpowiedzialność za wartości najwyższe jak zdrowie i życie pacjenta. Będąc w terenie pielęgniarka środowiskowa jest zazwyczaj sama – nie ma obok niej drugiej pielęgniarki czy lekarza. Zarówno w przychodni jak i w terenie osoba wykonująca zawód pielęgniarki mierzy się z całą paletą ludzkich emocji od dobrości, miłości, zrozumienia, radości, zaufania po nerwowość, nienawiść, złość, smutek, lęk, rozczarowanie, nieufność.

Wykonywanie pracy wymaga od pielęgniarki czy położnej siły charakteru, opanowania i umiejętności radzenia sobie ze stresem i emocjami, a od tego zależy czy i jak szybko pielęgniarka ulegnie syndromowi wypalenia zawodowego.

Położna Podstawowej Opieki Zdrowotnej to położna środowiskowa, która opiekuje się kobietami w każdym wieku i na każdym etapie życia oraz noworodkami (nie zależnie od płci) do ukończenia przez nie 6 tygodnia życia. Celem pracy położnej POZ jest sprawowanie kompleksowej opieki pielęgnacyjno-położniczej i ginekologicznej.²⁵¹

Opieka ta obejmuje rozpoznanie problemów zdrowotnych, planowanie i wykonanie świadczeń profilaktycznych oraz edukację prozdrowotną ciężarnych. Praca z kobietą ciężarną to również przygotowanie planu edukacji przedporodowej zarówno dla ciąży zdrowej jak i ciąży wysokiego ryzyka. Edukacja taka obejmuje zarówno teoretyczne jak i praktyczne przygotowanie do porodu, położu, karmienia piersią oraz rodzicielstwa.

Położna podstawowej opieki sprawuje opiekę także nad kobietami nie związaną z ciążą. Podejmuje się opieki nad pacjentkami po operacjach ginekologicznych i ginekologiczno-onkologicznych. Praca położnej POZ to także edukacja zdrowotna i profilaktyka.

Zawód pielęgniarki i położnej jest piękny i trudny. Z jednej strony dostarcza mnóstwo satysfakcji i radości, z drugiej wymaga od wykonujących go pełnego zaangażowania i ciągłego doskonalenia się. Sensem zawodu jest wzięcie odpowiedzialności za powierzone nam przez pacjenta jego zdrowie i życie – wartości najwyższe. To wszystko generuje w pielęgniarkach i położnych POZ poczucie ciągłego stanu gotowości, wewnętrznego napięcia i kontroli – czy wszystko zrobiłam/em dobrze np. podałam/podałam dobrą dawkę leku, odpowiednia szczepionkę itp.

Wielu badaczy zjawiska wypalenia zawodowego zgodnie podkreśla jako przyczynę syndromu wypalenia zawodowego u pielęgniarek jest specyfika zawodu jaki wykonują. Polega ona na intensywnym kontakcie z innymi ludźmi i ich problemami, które muszą rozwiązywać. Badacze podkreślają w zawodzie pielęgniarki i położnej jako specyficzne cechy zawodu:

- stały kontakt z chorobą,
- niepewność roli,
- konieczność stałej czujności,
- ograniczona możliwość kontrolowania otoczenia,
- hierarchiczny zależność zawodowa,
- wymóg kontaktu z różnymi osobami zaangażowanymi w ten sam problem.²⁵²

²⁴⁹ Rozporządzenie Ministra Zdrowia z 27 listopada 2019 r. w sprawie zakresu zadań lekarza podstawowej opieki zdrowotnej, pielęgniarki podstawowej opieki zdrowotnej i położnej podstawowej opieki zdrowotnej (Dz.U. 2019 poz. 2335).

²⁵⁰ Rozporządzenie Ministra Zdrowia z 28 lutego 2017 r. w sprawie rodzaju i zakresu świadczeń zapobiegawczych, diagnostycznych, leczniczych i rehabilitacyjnych udzielanych przez pielęgniarkę albo położną samodzielnie bez zlecenia lekarskiego (Dz.U. 2017 poz. 497).

²⁵¹ www.pacjent.gov.pl, dostęp 03.02.2023.

²⁵² Sęk H., *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, Warszawa 2012, str.182-183.

W pracy w POZ charakterystyczne jest sprawowanie opieki medycznej na pacjentami w ich miejscach zamieszkania. Pielęgniarka czy położna wtedy jest zdana sama na siebie w razie kłopotów np. z założeniem wenflonu, nie ma obok drugiej pielęgniarki, którą można prosić o pomoc; w razie złej reakcji na podany lek musi sama podejmować decyzje (kontakt telefoniczny z lekarzem nie zawsze jest możliwy). Takie sytuacje generują dodatkowy stres i poczucie większej odpowiedzialności za pacjenta.

Podobnie jak w szpitalach tak w POZ pielęgniarki dotyka kwestia braków kadrowych. Przekłada to się na małą obsadę dyżurów – pojedyncze dyżury, często bez lekarza, a w konsekwencji powoduje to u pielęgniarki czy położnej zwiększone poczucie odpowiedzialności za pacjenta i tego czy dam radę mu pomóc. Generuje też sytuacje w której na jedną pielęgniarkę spada zbyt duża liczba obowiązków do wykonania w krótkim czasie.

Ważna kwestia wpływająca w istotny sposób na przyczyny wypalenia zawodowego są także predyspozycje własne pielęgniarki i położnej. Mowa tu o cechach charakteru i umiejętnościach radzenia sobie ze stresem i rozwiązywania problemów. Jeśli pielęgniarka jest słaba i nieodporna na stres tym samym jest bardziej podatna na ryzyko wypalenia. Brak asertywności i zbyt duża wrażliwość oraz uleganie emocjom również przyczyniają się do większej podatności na syndrom.

Tu warto zwrócić uwagę w stronę H.I. Liefy i R.C. Foxa, którzy w swych badaniach dowiedli słuszność stosowania w praktyce pielęgniarki pojęcia „zdystansowana troska” („detached concern”). Badacze pojęcie to definiują jako: „*idealną postawę pracownika medycznego, który w kontakcie z pacjentem potrafi połączyć dwie, sprzeczne jakości: współczucie i zaangażowanie z dystansem emocjonalnym*”.²⁵³ Jeśli pielęgniarkie czy położnej zabraknie takiej postawy miejsce ma nadmierne uwikłanie się w sprawy pacjenta i brak bezstronności, a to niestety zwykle mówiąc potocznie „wypompuje” i stajemy się bardziej podatne na wypalenie.

Czynniki indywidualne inaczej określane, jako osobowościowe – to ważna grupa czynników predysponująca do wystąpienia lub rozwoju syndromu wypalenia zawodowego. Związane są one ściśle z charakterem i cechami osobowościowymi danej osoby oraz wyznawanym przez nią systemem wartości. Czynniki zaliczane do tej grupy są:

- niska samoocena,
- wyznawana wiara,
- indywidualna odporność na stres,
- niepewność i brak wiary we własne możliwości,
- emocjonalne reagowanie na trudne sytuacje zawodowe,
- brak asertywności,
- fobie np. krew,
- zmęczenie „życiem”,
- rozczarowanie,
- poczucie niezadowolenia,
- poczucie braku akceptacji,
- brak sensu życia,
- stawianie sobie zbyt wygórowanych i nierealnych wymagań,
- perfekcjonizm,
- słaba tolerancja odmienności,
- nietolerancja opinii innych niż moja własna,
- nadmierne angażowanie się w pracę,
- poczucie braku osiągnięcia sukcesów w procesach leczniczych,
- poczucie zagrożenia własnego zdrowia i życie np. ryzyko zakażenia, zakażenie się od pacjenta oraz zdrowia i życia bliskich – ryzyko przeniesienia choroby, np. podczas epidemii SARS-COV-2,
- cierpliwość i umiejętności organizacyjne,

²⁵³Tamże..

- umiejętność samodzielnego podejmowania decyzji np. podczas pracy w terenie, czy na pojedynczym dyżurze w przychodni.

Lista czynników osobowościowych dla każdej pielęgniarki i położnej jest indywidualna. Te, które zostały wymienione spotykane są najczęściej i równie często wymieniane przez badaczy.²⁵⁴
255

Czynniki społeczne to grupa czynników, która jest związana z społecznością i byciem w grupie. Oznacza wpływ ludzi na coś, na kogoś, na jakiś aspekt.²⁵⁶

W codziennej pracy pielęgniarki i położnej czynnikami społecznymi wpływającymi na ryzyko wystąpienie syndromu wypalenia są:

- agresja i przemoc psychiczna ze strony pacjentów i ich rodzin,
- relacje z rodzinami pacjentów,
- wyznawana wiara i przynależność do grupy etnicznej pacjentów,
- status społeczny pacjenta i jego rodziny,
- wsparcie społeczne,
- hejt i negatywne uwagi ze strony społeczeństwa,
- kontakt z pacjentem w trudnej sytuacji życiowej,
- stykanie się z różnymi patologiami np. alkoholizm, przemoc,
- nadmierne angażowanie się w rozwiązywanie problemów podopiecznych,
- brak asertywności w stosunku do pacjentów i ich rodzin,
- zaburzona komunikacja lub jej brak z podopiecznymi i ich rodzinami,
- kwestionowanie kompetencji zawodowych,
- duża liczebność populacji jaka jest pod opieką danej pielęgniarki czy położnej,
- duży i trudny obszar terenu np. pokonywanie wielu kilometrów by dotrzeć do pacjenta,
- populacja o przewadze jednej grupy wiekowej np. osób w podeszłym wieku,
- brak współpracy ze strony pacjentów i rodzin,
- trudne warunki środowiskowe np. brud, odchody, brzydki zapach, martwe zwierzęta,
- praca z pacjentem w jego miejscu zamieszkania,
- wzrost zapotrzebowania w społeczeństwie na profesjonalną opiekę pielęgniarską,
- negatywne podejście ze strony matek do szczepień ochronnych,
- obcowanie ze stanem terminalnym pacjenta w jego domu,
- kontakt z pacjentem odrzuconym przez najbliższych i społeczeństwo,
- sytuacje, w których dochodzi do odebrania dziecka matce.^{257 258}

Ilość czynników społecznych jest zależna zarówno od miejsca pracy, terenu jak i społeczności w jakiej pracujemy. A także od nas samych jak umiemy się dostosować i jednocześnie zachować swój system wartości i zasad.

Czynniki organizacyjne zwane inaczej czynnikami środowiskowymi to grupa cech określająca środowisko pracy. Część badaczy jest zdania iż czynniki środowiskowe odgrywają bardziej znaczącą rolę w syndromie wypalenia zawodowego niż czynniki indywidualne. Profesor Teresa Chirkowska-Smolak podkreśla iż w badaniu procesu wypalenia zawodowego są na równi zarówno czynniki organizacyjne jak i indywidualne, co poparła wynikami swoich badań.²⁵⁹ Do czynników tej grupy zaliczamy:

- stres w miejscu pracy,
- brak właściwych kompetencji np. kursu szczepień, brak kursu EKG, kursu ordynowania leków,
- praca pod presją – czasu, odpowiedzialności za życie i zdrowie,

²⁵⁴ Sęk H., *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, Warszawa 2000, str.182-186.

²⁵⁵ Kozak St., *Patologia analfabetyzmu*. Warszawa 2012, str.278-285.

²⁵⁶ www.encyklopediapwn.pl, dostęp: 04.02.2023.

²⁵⁷ Maslach C., *Wypalenie- w perspektywie wielowymiarowej*. [w] H. Sęk (red.): *Wypalenie zawodowe- przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. Warszawa 2000.

²⁵⁸ Kozak St., *Patologia analfabetyzmu*. Warszawa 2012, str.278-285.

²⁵⁹ Wachowiak J., *Dysfunkcjonalne zachowania pracowników*, Warszawa 2011, str.98.

- patrzenie na ręce przez pracodawcę, pacjentów, rodziny pacjentów,
- nie możliwość lub utrudniona możliwość doksztalcenia się zawodowego, np. brak urlopu, brak zgody szefa, wyśmiewanie,
- nadmierna ilość obowiązków zawodowych,
- wygórowane oczekiwania ze strony przełożonych,
- ograniczona ilość lub brak środków potrzebnych do wykonywania pracy, np. rękawiczek jednorazowych, strzykawek, brak pojazdu by dojechać do pacjenta,
- źle wyposażone stanowisko pracy,
- mobbing w pracy,
- agresywny szef,
- faworyzowanie współpracowników,
- niesatysfakcjonujące wynagrodzenie,
- złe warunki socjalne,
- nie możliwość wykorzystania własnych możliwości – tzw. podcinanie skrzydeł,
- zbyt mała obsada personelu,
- zła organizacja pracy,
- nie możliwość pogodzenia pracy z życiem prywatnym, np. odbieraniem dziecka z przedszkola, ograniczonym lub brakiem czasu dla rodziny,
- bycie pomijanym w procesach decyzyjnych,
- kłopoty z przestrzeganiem zasad BHP i higieny przez współpracowników.^{260 261}

Ilość czynników jest nieograniczona i zależna od indywidualnej sytuacji w danym miejscu pracy. Konsekwencje i następstwa syndromu wypalenia zawodowego są wielowymiarowe. Oddziałują na wiele aspektów – zarówno na samą pielęgniarkę jak i na jej rodzinę, na współpracowników i miejsce pracy, a także na samych pacjentów. Skutki syndromu wypalenia są długofalowe i odbijają się na różnych stronach życia codziennego.

W następstwie procesu wypalenia zawodowego zmienia się nasze podejście do pacjenta, pracy wykonywanych obowiązków czy współpracowników. Wzbudza się w nas często wstręt, niechęć a nawet agresja. Powoduje że praca przestaje cieszyć, dawać satysfakcje, a staje się przykrym obowiązkiem, złem koniecznym. Zaczynamy szukać wymówek by uniknąć pójścia do pracy lub samego jej wykonywania. Zaczynamy zaniedbywać powierzone obowiązki, popełniać coraz częściej błędy, które w pracy pielęgniarek i położnych mogą mieć tragiczny skutek.

U pielęgniarek i położnych z wypaleniem zawodowym następuje coraz większa absencja w pracy. Jeśli osoby wypalone sprawują opiekę medyczną jest ona wykonywana w sposób powierzchowny, nieempatyczny, pojawia się zaniedbanie procedur i traktowanie pacjenta „z góry”. Jakość takiej opieki jest zwykle daleka od tej oczekiwanej i określonej w procedurach medycznych. Następstwem taki działań jest zagrożenie bezpieczeństwa życia i zdrowia pacjentów.

Występująca u pielęgniarek/położnych z wypaleniem niechęć do pracy i związana z tym częsta absencja skutkuje zburzeniem pracy danej przychodni. Następują braki kadrowe w skutek których coraz trudniej jest zapewnić ciągłość opieki i adekwatną jej jakość. Wymusza to na pracodawcy zmiany w grafiku pracy, to zaś na współpracownikach zmiany swoich prywatnych planów. Przyczynia się to do powstawania nerwowej atmosfery w miejscu pracy i występowaniu konfliktów.

Skutki syndromu wypalenia zawodowego mają również szerszy zasięg, który rzutuje nie tylko na miejsce pracy, ale na całą grupę zawodową. Pielęgniarka czy położna wypalona zawodowo często myśli o zmianie pracy, a nawet ją zmienia. Niestety nie rzadko ma miejsce sytuacja kiedy taka osoba porzuca swój zawód całkowicie. Co w konsekwencji prowadzi do tego że grupa zawodowa zmniejsza swą populację. W obecnej sytuacji przy i tak niskiej liczbie pielęgniarek i położnych, brakach kadrowych w ośrodkach zdrowia każda taka utrata jest katastrofą.

²⁶⁰ Kozak St., *Patologia analfabetyzmu*. Warszawa 2021, str.278-285.

²⁶¹ Sęk H., *Wypalenie zawodowe*, Warszawa 2004, str.182-188.

Konsekwencje syndromu wypalenia zawodowego pielęgniarki i położnej odczuwają również bezpośrednio pacjenci. Często, w związku z absencją pracownika w pracy, nie ma kto się nimi zająć lub zapewnić na czas wykonanie czynności medycznych, a to z kolei ma znaczący wpływ na proces ich leczenia, poprawę samopoczucia czy poczucie bezpieczeństwa. Niejednokrotnie personel wypalony zawodowo pod czas sprawowania opieki nad pacjentem jest nie miły, nie empatyczny, cyniczny. Bywa również że jakość świadczonej opieki jest daleka od tej właściwej.

Syndrom wypalenia zawodowego u pielęgniarki czy położnej to również przykre skutki konsekwencje dla niej samej oraz jej najbliższych. Pielęgniarka/położna wypalona jest coraz bardziej zmęczona, rozdrażniona i zniechęcona przez co coraz gorzej znosi konieczność wykonywania codziennych obowiązków zarówno zawodowych jak i prywatnych. Często jej zaniedbuje i przerzuca na innych. Staje się coraz bardziej nie miłą dla otoczenia. Jej praca zaczyna być coraz mniej efektywna. Pojawia się dystansowanie od pacjentów, współpracowników i rodziny. Zaczynają się również dolegliwości fizjologiczne jak ból głowy, choroby wrzodowe, choroby wieńcowe, zaburzenia systemu nerwowego. Również ze strony psychicznej następują zaburzenia jak stany lękowe, apatie czy złe samopoczucie. W skrajnych przypadkach u pielęgniarek syndromem wypalenia pojawia się depresja i jej konsekwencje.²⁶² *Wypalenie zawodowe to również stan wycieńczenia, który posiada duchowy, fizyczny, bądź też uczuciowy charakter. Rozwija się powoli, a nawet pojawia się nagle – definicja ta więc przeczy wcześniej postawionej, w której założono, iż wypalenie zawodowe nie może pojawić się w nagły sposób. Wypalenie zawodowe według tej definicji może pojawić się w zawodowej pracy, w związku, czy też nawet w relacjach z członkami rodziny. Powstaje poprzez nieustająca presję zbyt dużych oczekiwań. Często objawia się poprzez odrazę, cynizm, niechęć do kontaktu, czy negatywne nastawienie, a także poprzez ogólne rozdrażnienie. Jak widać, wypalenie zawodowe może więc dotyczyć sfery innej aniżeli zawodowa. Może być reakcją na monotonię rodzinnego, czy też uczuciowego życia, nie musi więc występować jedynie w pracy zawodowej człowieka²⁶³.*

Jednym z najbardziej pełnych obrazów objawów wypalenia zawodowego, jest opis jego symptomów, który podaje jeden z autorów (Fengler). Wymienił on takie objawy wypalenia zawodowego, jak²⁶⁴:

- obojętność,
- poczucie winy,
- brak odwagi,
- złość i niechęć,
- uczucie zawodu wobec samego siebie,
- negatywizm,
- izolacja,
- wycofanie się,
- wielkie zmęczenie po pracy,
- częste spoglądanie na zegarek,
- utracenie pozytywnych uczuć w odniesieniu do klientów,
- codzienne uczucie zmęczenia oraz wyczerpania,
- przesuwanie terminów spotkań z klientami,
- awersja do telefonów, a także wizyt klientów,
- stereotypizacja klientów,
- niezdolność do koncentrowania się na klientach bądź ich wysłuchania,
- zakłócenia snu,
- częste grypy i przeziębienia,

²⁶² Kozak St., *Patologia analfabetyzmu emocjonalnego*, Warszawa 2012, s. 272-274.

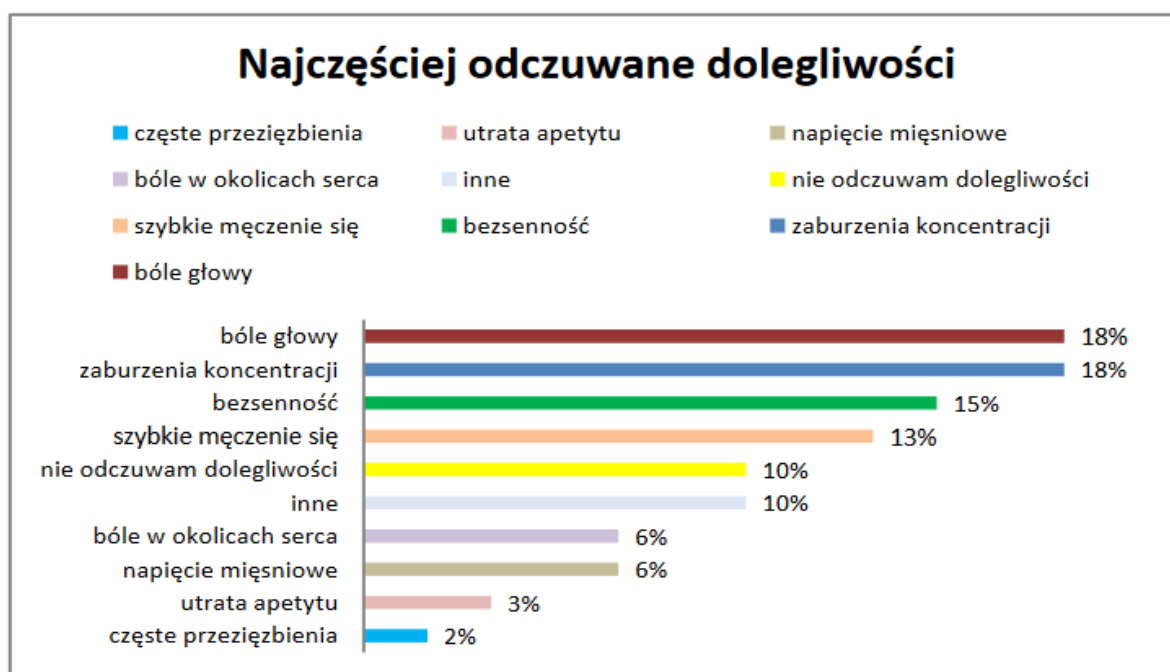
²⁶³ Tamże.

²⁶⁴ Fengler J., *Pomaganie mężczyznom*, GWP, Gdańsk 2011, s. 80.

- wrażenie bezruchu,
- częste bóle głowy oraz dolegliwości pokarmowego przewodu,
- nieustępliwość w myśleniu i niechęć do zmian,
- problemy rodzinne i małżeńskie,
- nieufność i paranoidalne wyobrażenia,
- cynizm i postawa strofująca w stosunku do klientów,
- częste nieobecności w miejscu pracy.

Objawów wypalenia zawodowego jest więc wiele, a na zespół wypalenia składają się trzy odrębne symptomy. Jednym z nich jest wyczerpanie emocjonalne, a także utrata wiary we własne możliwości zawodowe. Drugim symptomem jest obojętność na potrzeby innych pracowników, poczucie bezsensu, a także cynizm, natomiast trzecim symptomem jest negatywna samoocena pracownika, przeżywanie lęków o przyszłość, jak i stabilność pracy, a także poczucie winy oraz krzywdy²⁶⁵.

Do objawów fizycznych, które pojawiają się podczas wypalenia zawodowego, można zaliczyć wiele dolegliwości. Najczęściej spotykane to te przedstawione na wykresie.



Rycina 12.1. Najczęściej występujące dolegliwości spowodowane stresem.

Źródło: Ober J., Karwot J., Wypalenie zawodowe jako społeczna dysfunkcja w środowisku pracy.

Osoby, które dotknięte są problemem wypalenia zawodowego bardzo często tracą zaangażowanie, jak i również odczuwają bezsens zadań, które podejmują. Bardzo charakterystyczna jest dla nich ambiwalencja między poczuciem wszechmocy, a zupełnej niekompetencji. Źródłem wypalenia może być zbyt mocne zaangażowanie w wykonywaną pracę, bardzo często bez oczekiwania wzrostu pensji, jak i prestiżu. Jest to przede wszystkim zauważalne u osób młodych i ambitnych²⁶⁶.

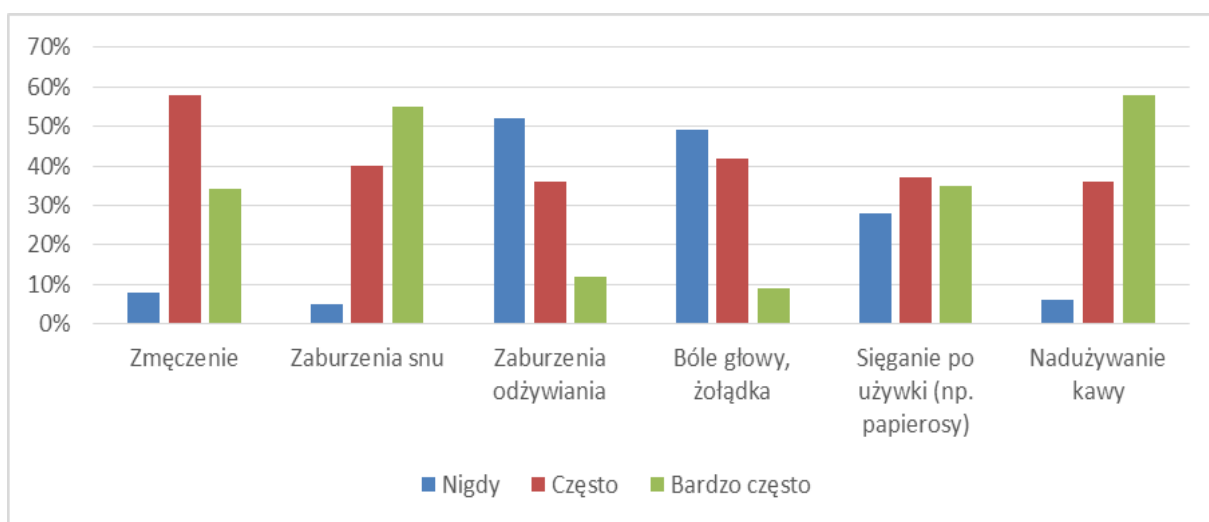
Zdaniem E. Kalupy, wśród pielęgniarek i położnych podstawowej opieki zdrowotnej pojęcie syndromu wypalenia zawodowego jest bardzo dobrze znane. Niepokojący jest fakt, iż niemal każdy respondent zauważył u siebie symptom wypalenia zawodowego. Zdaniem badanego personelu pielęgniarskiego, aż $\frac{3}{4}$ ankietyowanych uznała, iż w ich miejscu pracy nie ma form pomocy w walce

²⁶⁵Tamże.

²⁶⁶Ogińska – Bulik N., *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych*, Difin, Warszawa 2016, s. 118.

z wypaleniem zawodowym, poza znikomą liczbą osób mających dostęp w fachowej pomocy jaką była rozmowa z psychologiem. Pośród badanych 98,43% była przekonana o korzystnym wpływie na ich zdrowie mile spędzany czas po pracy, celem zrelaksowania się, by pozytywnie pracownik nastawił się do dalszej pracy. Badane pielęgniarki i położne pracujące w POZ deklarowały, iż ich głównym źródłem wiedzy na temat zjawiska „wypalenia zawodowego” był Internet. Uczestniczące w badaniu pielęgniarki i położne podały, że często borykają się z chorobą, śmiercią, agresją pacjentów i ich rodzin, brakiem zrozumienia zarówno ze strony pacjentów jak i przełożonych. Pomimo to, znaczny odsetek badanych (95,0%) wyraziła zadowolenie z pracy w podstawowej opiece zdrowotnej (POZ), a ich praca zawodowa jest spełnieniem ambicji zawodowych. Pozytywnie respondenci ocenili warunki pracy, atmosferę oraz wynagrodzenie uznając za satysfakcjonujące.²⁶⁷

Zgodnie z badaniami A. Wiśniewskiej, wśród respondentów znane jest zjawisko wypalenia zawodowego. Często też spotykały osoby, których dotknęło to zjawisko. W tym wypadku, badany personel pielęgniarski miał poczucie, że otrzymywane zarobki były zbyt niskie, natomiast pracę pielęgniarek cechował niski status społeczny i częste odczucie nadmiernego obciążenia pracą. W pracy występowała rywalizacja pomiędzy współpracownikami, a także nadmierne oczekiwania ze strony przełożonych czy częste sytuacje konfliktowe między pielęgniarkami, jak też z udziałem personelu lekarskiego, co wywoływało wiele stresu. Badani pracujący na oddziale intensywnej terapii wyjątkowo wskazali na stresującą – chociażby z tego względu, iż mają zbyt dużo obowiązków do wykonania, nacechowaną presją. Wywoływało to duże ryzyko popełnienia błędu. Z tego też względu często odczuwali zmęczenie, zaburzenie snu, nadużywali dużo kawy, jak i również sięgali po różne używki (Ryc. 2). W przypadku objawów emocjonalnych wypalenia zawodowego można mówić przede wszystkim o przygnębieniu, osamotnieniu, niskiej samoocenie, jak i braku energii. Respondenci odczuwają różnorakie skutki wypalenia zawodowego. W przypadku skutków społecznych, to częste pozostawanie poza domem, liczne konflikty z bliskimi i rodziną, zubożenie na sukcesy i problemy osób bliskich, jak i również niechęć do nawiązywania społecznych i towarzyskich kontaktów. Budziło to również niechęć do pracy, jak i niezadowolenie z wykonywanej jej, co objawiało się traktowaniem pacjentów z obojętnością.

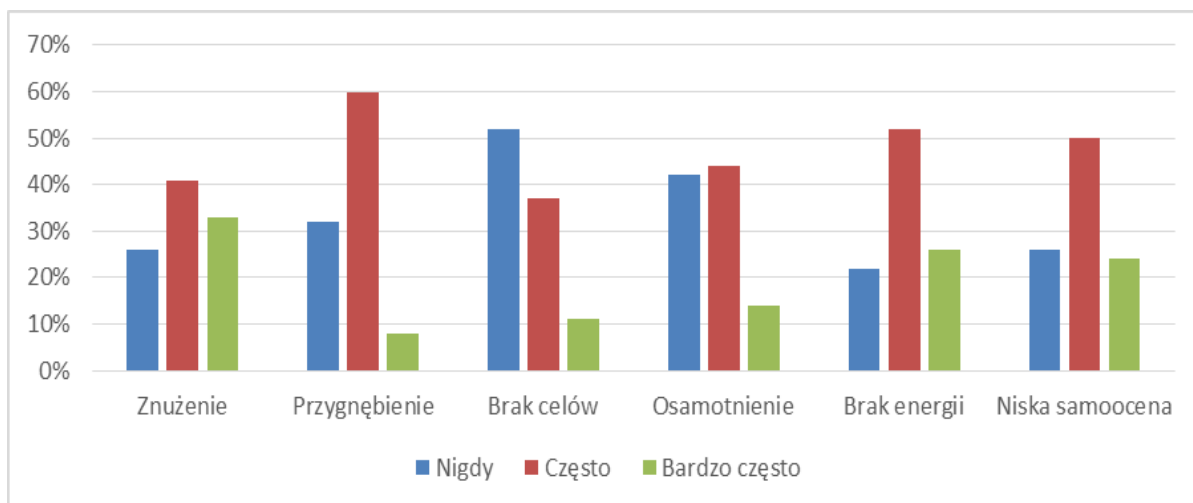


Rycina 12.2. Objawy fizyczne wypalenia zawodowego.

*Źródło: Zjawisko wypalenia zawodowego wśród personelu pielęgniarskiego pracującego w oddziałach intensywnej terapii.*²⁶⁸

²⁶⁷ E. Kalupa, Zespół wypalenia zawodowego wśród personelu pielęgniarskiego, praca magisterska, 2022r, s. 33.

²⁶⁸ A. Wiśniewska, Zjawisko wypalenia zawodowego wśród personelu pielęgniarskiego pracującego w oddziałach intensywnej terapii, praca magisterska, 2023, s. 52.



Rycina 12.3. Emocjonalne objawy wypalenia zawodowego.

Źródło: *Zjawisko wypalenia zawodowego wśród personelu pielęgniarskiego pracującego w oddziałach intensywnej terapii.*²⁶⁹

Badany personel przyznał, że często myślał o zmianie obecnej pracy. Można również zauważyć, iż po opuszczeniu miejsca pracy respondenci nadal pozostawali myślami o niej. Zdaniem badanych, przełożeni personelu pielęgniarskiego podejmowali działania związane z zapobieganiem wypalenia zawodowego wśród personelu, takie jak: kształtowanie przyjaznej atmosfery w pracy, piętnowanie niewłaściwych zachowań, wspierają pracowników, poprawiają warunki pracy respondentów. Według respondentów satysfakcjonujące i najważniejsze działania, które mogłyby przeciwdziałać zespołowi wypalenia zawodowego wśród pracowników to: dowartościowywanie pracowników, pomoc w rozwiązywaniu pracowniczych problemów, wzrost wynagrodzeń, czy też nagrody pieniężne. Rzadko respondenci korzystali z różnych form pomocy specjalistów, w tym też psychologów w celu przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu. Badani we własnym zakresie nie podejmowali działań związanych z radzeniem sobie ze stresem czy z wypaleniem zawodowym.²⁷⁰

12.2. Skutki wypalenia zawodowego 12.2.Наслідки професійного вигорання

Skutki wypalenia zawodowego związane z pracą personelu pielęgniarskiego mogą być tragiczne, ponieważ związane są ze zdrowiem oraz życiem pacjentów. U pielęgniarek najczęstsze skutki wypalenia zawodowego, to zmęczenie, wyczerpania, czy też bóle kręgosłupa. Ma to ścisły związek z charakterem ich pracy. Ponadto, pielęgniarki mogą odczuwać utrzymujące się po pracy napięcie emocjonalne, mogą również cierpieć na bóle oraz zawroty głowy, kołatania serca, zaburzenia żołądkowo – jelitowe, a także na nadmierną potliwość²⁷¹.

Bez wątpienia, skutki wypalenia zawodowego wśród pielęgniarek zauważane są również w sferze psychicznej. Bardzo duża liczba pielęgniarek, które doświadczają zespołu wypalenia zawodowego uskarża się na chęć przebywania na zwolnieniu lekarskim bądź na urlopie. Ponadto, zauważyć można u nich również obniżenie nastroju po pracy, jak i rozdrażnienie. Ponadto, do skutków wypalenia zawodowego wśród pielęgniarek zaliczyć należy:

- brak bądź zmniejszenie motywacji do pracy,
- brak entuzjazmu,

²⁶⁹ Tamże. s. 54.

²⁷⁰ A. Wiśniewska, *Zjawisko wypalenia zawodowego wśród personelu pielęgniarskiego pracującego w oddziałach intensywnej terapii*, praca magisterska, 2023, s. 65-66.

²⁷¹ Kowalewski K., *Patologie i dysfunkcje w organizacji*, Difin, Warszawa 2020, s. 39.

- osłabienie efektywnego myślenia,
- uczucie gniewu,
- uczucie złości,
- bezsilność, jak i również bezradność.²⁷²

Ponadto, wykonywanie obowiązków zawodowych znajdując się w złym stanie psychicznym powiększa ryzyko popełnienia błędu zawodowego. Zaznaczyć tutaj należy, iż błąd zawodowy w przypadku pracy pielęgniarki może mieć bardzo poważne konsekwencje, ponieważ jej praca związana jest ze zdrowiem oraz życiem ludzkim. Pielęgniarka, która popełni błąd medyczny, musi ponieść zawodową, cywilną, a więc finansową, jak i karną odpowiedzialność. Dlatego też, można stwierdzić, iż skutki zawodowych błędów, czy też zdarzeń niepożądanych są dodatkowym psychicznym obciążeniem.

Skutkiem wypalenia zawodowego pielęgniarek może być również rezygnacja z zawodu, z uwagi na psychiczne przeciążenie, a także ze względu na niezdolność podejmowania decyzji w stosunku do pacjentów. Praca pielęgniarki związana jest z ogromnym stresem, a także z samodzielnym podejmowaniem decyzji dotyczących pielęgnacji osób chorych, z tego też względu pielęgniarki cierpiące na zespół wypalenia zawodowego mogą w pewnym momencie wręcz zniechęcić swoją pracę, a w konsekwencji – zwolnić się i zrezygnować z zawodu. Ponadto, praca pielęgniarek nie jest dobrze płatna, co również może powodować wypalenie zawodowe, czego skutkiem może być wzmożona niechęć do pracy, jak i chęć ucieczki z obranej drogi zawodowej.²⁷³

Jednym ze skutków wypalenia zawodowego wśród pielęgniarek jest brak satysfakcji z wykonywanej pracy. Pielęgniarki automatyzują podejmowane poprzez siebie działania, a co za tym idzie – w większym stopniu narażone są na popełnienie błędu. Może to doprowadzić do poważnych powikłań u pacjentów. Ponadto, skutkiem wypalenia zawodowego wśród pielęgniarek jest również negatywna zmiana osobowości. Pielęgniarki stają się cyniczne, niezdolne do współczucia oraz odizolowane od świata. Jest to częsty obraz w polskich szpitalach, w których pielęgniarki zwracają się z niechęcią do pacjentów, którymi się opiekują, są sarkastyczne, cyniczne, nieuprzejme oraz niemiłe. Nie zawsze jest to wynikiem wypalenia zawodowego, jednakże w większości to właśnie jeden ze skutków. Pielęgniarki przenoszą niechęć do swojej pracy na pacjentów, co w pracy związanej z ludźmi jest bardzo niekorzystnym zjawiskiem. Ponadto, pacjenci, którzy traktowani są źle przez pielęgniarki dłużej dochodzą do stanu zdrowia, odczuwają większy stres, poprzez co ich rehabilitacja i leczenie może nie przynosić oczekiwanych efektów. Skutki wypalenia zawodowego pielęgniarek związane są więc nie tylko z nimi samymi, lecz obejmują całe środowisko medyczne, jak i środowisko pacjentów.²⁷⁴

Pielęgniarki cierpiące na zespół wypalenia zawodowego mogą odczuwać subiektywne uczucie przepracowania, jak i również brak chęci do pracy. Ponadto, odczuwają również chroniczne zmęczenie, jak i uczucie stopniowego wyczerpania, a także narastające zmęczenie organizmu. Niekiedy dwa dni odpoczynku nie są wystarczające, aby zregenerować ciało i umysł. Ponadto, zauważalny jest również wśród pielęgniarek spadek kreatywności, motywacji, jak i również spadek funkcji poznawczych, ponieważ ich praca zaczyna zajmować coraz więcej czasu, a efekty są coraz mniejsze. Można również zauważyć bezsenność, co prowadzi do fizycznego i psychicznego wyczerpania, a co za tym idzie – do pogorszenia jakości pracy i większego ryzyka popełnienia błędu. Ponadto, pojawiają się także różnorakie zdrowotne symptomy, a nawet zaburzenia lękowe.²⁷⁵ Pielęgniarki częściej przeziębają się, chorują na grypę, ponieważ ciągłe przemęczenie prowadzi do osłabienia ich odporności. Odczuwają pesymistyczny nastrój, czasami uciekają w używki. W pracy zaczynają być wycofane i apatyczne, przestają traktować podmiotowo swoich pacjentów, co

²⁷²Ogińska – Bulik N., *Stres zawodowy*, op. cit., s. 44.

²⁷³Rużycka – Wilczek E., *Wypalenie zawodowe pracowników medycznych*, ABC, Warszawa 2014, s. 68.

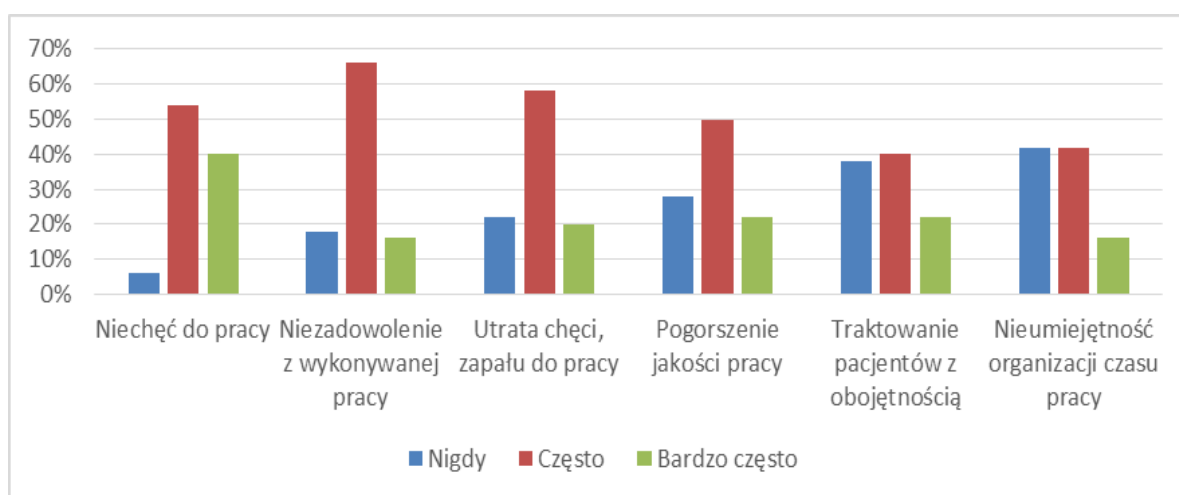
²⁷⁴Baka Ł., *Zachowania kontr produktywne w pracy – dlaczego pracownicy szkodzą organizacji*, Scholar, Warszawa 2017, s.109.

²⁷⁵Kordziński J., *Przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu*, Wolters Kluwer, Warszawa 2019, s. 29.

skutkuje mniejszą wydajnością i jakością ich pracy, a także strachem, zdenerwowaniem i złym nastrojem wśród osób chorych, potrzebujących profesjonalnej opieki²⁷⁶.

Skutkiem syndromu wypalenia zawodowego wśród pielęgniarek to m.in. częste nieobecności w pracy. To przyczynia się do braków w personelu w miejscu pracy, a zarazem większe obciążenie pozostałych koleżanek z pracy. Może być to powodem narażenia na większy stres i większe obciążenie przejmowanymi obowiązkami zawodowymi. Wtedy też i one narażone są na zwiększone ryzyko wystąpienia u nich zawodowego wypalenia²⁷⁷.

Następstwem wypalenia zawodowego wśród pielęgniarek jest również obniżenie radości i satysfakcji z życia osobistego i rodzinnego. Ustawienie potrzeb zawodowych wyżej niż osobiste prowadzi nawet do rozwodów, rozstań, czy osamotnienia. Może to prowadzić do nadużywania leków, alkoholu, czy substancji psychoaktywnych, jak i nawet do depresji. Pielęgniarka, która cierpi na depresję, a także nadużywa leków i innych psychoaktywnych substancji może popełniać okropne błędy w swojej pracy, ponieważ nie jest w pełni świadoma tego, co robi. Jeżeli popełni błąd w zawodzie, zespół wypalenia zawodowego, depresja, a także negatywne stany ulegną u niej pogłębieniu, co może w skrajnych przypadkach prowadzić nawet do prób samobójczych. Faza, w której dochodzi do takich prób, jest ostatnią, najbardziej niebezpieczną fazą wypalenia zawodowego, dlatego też należy dbać o to, aby nie dopuścić do rozwoju tego syndromu²⁷⁸.



Rycina 12.3. Skutki wypalenia zawodowego związane z wykonywaną pracą.

Źródło: Zjawisko wypalenia zawodowego wśród personelu pielęgniarskiego pracującego w oddziałach intensywnej terapii.²⁷⁹

Personel medyczny jest codziennie narażony na atak agresji ze strony swoich podopiecznych. Ciągłe narażenie na stres związany z agresją prowadzi nie tylko do obniżenia funkcjonalności fizycznej i psychicznej personelu medycznego, ale również do zmniejszenia efektywności pracy i negatywnych relacji interpersonalnych. Pracownicy medyczni ze względu na swój charakter pracy są najczęściej narażeni na ataki agresji. W ich pracy immanentnym elementem jest utrzymanie bezpośredniego kontaktu z pacjentem cierpiącym, wymagającym pomocy i niejednokrotnie wykazującym swoje niezadowolenie oraz frustrację prowadzącą do agresji. Długotrwałe narażenie na ataki agresji ze strony pacjentów prowadzi do negatywnych doświadczeń emocjonalnych: odczuwania lęku, złości oraz poczucia bezradności. Natomiast systematycznie powtarzające się emocje negatywne prowadzą do sytuacji, w której ofiara –

²⁷⁶Ogińska – Bulik N., *Stres zawodowy*, s. 49.

²⁷⁷Tamże.

²⁷⁸Tamże.

²⁷⁹A. Wiśniewska, *Zjawisko wypalenia zawodowego wśród personelu pielęgniarskiego pracującego w oddziałach intensywnej terapii*, praca magisterska, 2023, s. 57.

pracownik medyczny przeobraża się w agresora.²⁸⁰

Zachowania agresywne pacjentów oraz ich rodzin prowadzi do wystąpienia najpoważniejszej długofalowej konsekwencji jaką jest zespół wypalenia zawodowego. Długotrwałe narażenie na oddziaływanie agresora w dużym stopniu prowadzi do zaburzeń sfery emocjonalnej oraz fizycznej pracownika medycznego. Na tego typu konsekwencje najbardziej narażone są osoby mające predyspozycje osobowości do wystąpienia tychże symptomów m.in.:

- niedojrzałość osobowościowa
- bardzo niskie poczucie własnej wartości
- niepewność w obcowaniu innymi ludźmi oraz bierność
- wycofanie się z kontaktów międzyludzkich oraz brak potrzeby zależności.

Jednak fundamentalnym czynnikiem prowadzącym do syndromu wypalenia zawodowego jest przekonanie o swoim niepowodzeniu oraz braku możliwości poradzenia sobie z porażką w życiu zawodowym oraz z trudnymi sytuacjami, do których zalicza się m.in. długotrwałe narażenie na agresję ze strony podopiecznych.²⁸¹

Badania wielu autorów pokazały, iż zjawisko wypalenia zawodowego jest znane wśród personelu pielęgniarskiego, a pielęgniarki z oddziałów intensywnej terapii odczuwają różnorakie objawy wypalenia zawodowego. W badaniach przeprowadzonych przez Baranowską A., Klimaszewską K., Kowalczyk K., Jankowiak B., Kondzior B., Olejnik B., Lankau A., Kulak – Krajewską E., udowodniono, iż profesja pielęgniarki to zawód związany z niesieniem pomocy innym. Na ogół pielęgniarki podejmują kształcenie pozazawodowe. Lecz również biorą pod uwagę rezygnację z zawodu w wyniku pojawienia się zespołu wypalenia zawodowego. Wypalenie zawodowe osiąga wysoki poziom wśród pielęgniarek pracujących w oddziałach szpitalnych²⁸². Kolejne badania, przeprowadzone przez Ciporę E., Smoleń E., Gazdowicz L., Maliwiecką T., a także Poźniak E., na temat poziomu wypalenia zawodowego wśród pielęgniarek pracujących w publicznych zakładach opieki zdrowotnej również potwierdziły, iż poziom tegoż syndromu jest wysoki wśród pielęgniarek – nie tylko więc pielęgniarki z oddziałów intensywnej terapii odczuwają wypalenie zawodowe. Ponadto, w badaniach tych udowodniono, iż zespół wypalenia zawodowego pojawia się najczęściej u pielęgniarek z dłuższym stażem pracy²⁸³.

Ponadto, badania w niniejszej pracy pokazały, iż jednym z objawów wypalenia zawodowego wśród personelu pielęgniarskiego jest zaniedbywanie swojego osobistego życia. W przypadku badań przeprowadzonych przez G. Dublańską bardziej zauważalnym objawem jest jednak zniechęcenie do samej pracy – nie do osób bliskich, jak i do rodziny²⁸⁴. Badania przeprowadzone przez w. Wojciechowską, B. Małecką, a także B. Frąckowiak udowodniły, iż przełożeni rzadko podejmują działania związane z zapobieganiem wypaleniu zawodowemu wśród personelu pielęgniarskiego, poprzez co poziom wypalenia zawodowego, jak i niezadowolonia z pracy zawodowej wśród pielęgniarek jest wysoki. Nie można tego potwierdzić w przypadku badań potwierdzonych w niniejszej pracy²⁸⁵. Do podobnych wniosków doszły badaczki Wilczek – Rużycka, a także Zaczyk – stwierdziły one, iż wśród personelu pielęgniarskiego często pojawia się wypalenie zawodowe z tego względu, iż przełożone osoby nie przeciwdziałają temu zjawisku²⁸⁶.

Badania przeprowadzone przez Kornakiewicz, Krupę i Widenkę na temat czynników wpływających na wypalenie zawodowe pielęgniarek w środowisku szpitalnym wykazały iż ponad połowa badanych pielęgniarek często odczuwała w pracy stres, jak zmęczenie. Jest to jeden z najważniejszych czynników, które wpływają na wypalenie zawodowe, co również udowodniono w niniejszej pracy²⁸⁷.

Badania przeprowadzone przez K. Różycka na temat wypalenia zawodowego pielęgniarek wskazały, iż czynniki zwiększające ryzyko wypalenia zawodowego u pielęgniarek bądź pielęgniarzy, to przede wszystkim praca w trudnych warunkach, czynniki interpersonalne, jak i cechy

²⁸⁰Wojnicka D., Włoszczak – Szubzda A., Wiedza i umiejętności personelu medycznego w odniesieniu do przejawów agresji ze strony pacjenta, *Aspekty Zdrowia i Choroby*, Tom 2, Nr 2, Rok 2017, s. 51 – 63.

²⁸¹Płotka A., Pitek A., Makara – Studzińska M., Stres a zespół wypalenia zawodowego, *Pielęgniarstwo* 2000, 5(40), str. 26-30.

indywidualne, co częściowo pokrywa się z wynikami w niniejszych badaniach gdyż zarówno praca w szkodliwych i trudnych warunkach, jak i czynniki osobowościowe, a więc chociażby temperament, czy zmiana stylu życia mają wpływ na pojawienie się zjawiska wypalenia zawodowego wśród personelu pielęgniarskiego²⁸⁸.

Badania przeprowadzone przez Wieder – Huszłą, Żak, Jurczak, Augustyniuk, Schneider – Matykę oraz Szkup na temat wypalenia zawodowego wśród personelu pielęgniarskiego Wykazały, iż badany personel pielęgniarski przejawiał objawy wypalenia zawodowego w każdym wymiarze syndromu, a więc wysokiego poziomu dla wyczerpani emocjonalnego i depersonalizacji oraz niskiej satysfakcji zawodowej. Na wyczerpanie emocjonalne wpływ ma miejsce oraz stanowisko pracy²⁸⁹. Wyniki te wskazują na istotny aspekt, a mianowicie na fakt na wyczerpania emocjonalnego. W mniejszym stopniu wyczerpanie emocjonalne pojawiało się w badaniach w niniejszej pracy.

Profesor Teresa Chirkowska-Smolak podkreśla, iż w badaniu procesu wypalenia zawodowego są na równi zarówno czynniki organizacyjne jak i indywidualne, co poparła wynikami swoich badań.²⁹⁰ Do czynników tej grupy zaliczamy:

- stres w miejscu pracy,
 - brak właściwych kompetencji np. kursu szczepień ,brak kursu EKG, kursu ordynowania leków,
 - praca pod presją – czasu , odpowiedzialności za życie i zdrowie,
 - patrzenie na ręce przez pracodawcę , pacjentów , rodziny pacjentów,
 - nie możliwość lub utrudniona możliwość doksztalcania się zawodowego, np. brak urlopu,
- brak zgody szefa, wyśmiewanie,
- nadmierna ilość obowiązków zawodowych,
 - wygórowane oczekiwania ze strony przełożonych,
 - ograniczona ilość lub brak środków potrzebnych do wykonywania pracy, np. rękawiczek jednozrazowych, strzykawek, brak pojazdu by dojechać do pacjenta,
 - źle wyposażone stanowisko pracy,
 - mobbing w pracy,
 - agresywny szef,
 - faworyzowanie współpracowników,
 - niesatysfakcjonujące wynagrodzenie,
 - złe warunki socjalne,
 - nie możliwość wykorzystania własnych możliwości – tzw. podcinanie skrzydeł,
 - zbyt mała obsada personelu,
 - zła organizacja pracy,

²⁸²Brnowsk ., Klimszewsk K., Kowalcuk K., Jankowiak B., Kondzior D., Olejnik B., Lankau A., Krajewska – Kułak E., *Poziom wypalenia zawodowego wśród pielęgniarek*, UM, Białystok 2021, s. 1 – 19.

²⁸³Cipora E., Smoleń E., Gazdowicz L., Maliwiecka T., Poźniak E., *Poziom wypalenia zawodowego wśród pielęgniarek pracujących publicznych zakładach opieki zdrowotnej*, *Via Medica*, nr 1, 2021, s. 252 – 258.

²⁸⁴Dublańska G., *Wpływ pracy pielęgniarki/pielęgniarsza na życie osobiste*, <https://www.pielęgniarkicyfrowe.pl/2020/05/19/wpływ-pracy-pielęgniarki-pielęgniarsza-na-życie-osobiste-%EF%BB%BF/>

²⁸⁵Wojciechowska W., Małecka B., Frąckowiak B., *Poziom wypalenia zawodowego wśród pielęgniarek pracujących w szpitalu*, Kujawska Szkoła Wyższa we Włocławku, Włocławek 2021, s. 44 – 53.

²⁸⁶Wilczek – Ruzyczka E., Zaczyk I., *Wypalenie zawodowe polskich pielęgniarek*, *Hygeia Public Health*, nr 50, 2010, s. 9 – 14.

²⁸⁷Kornakiewicz B., Krupa S., Widenka K., *Czynniki wpływające na wypalenie zawodowe pielęgniarek w środowisku szpitalnym*, *Pielęgniarstwo w Anestezjologii i Intensywnej Opiece*, nr 5, 2019, s. 83 – 89.

²⁸⁸Różycka K., *Wypalenie zawodowe pielęgniarki/pielęgniarsza – jak sobie z nim radzić?*, <https://nursing.com.pl/artukul/wypalenie-zawodowe-pielęgniarki-pielęgniarsza-jak-sobie-z-nim-radzic-603cdb27d7ce884fae1f3bfe>

²⁸⁹Wieder – Huszła S., Żak B., Jurczak A., Augustyniuk K., Schneider – Matyka D., Szkup M., *Wypalenie zawodowe wśród personelu pielęgniarskiego*, *Famili Medicine& Primary Care Review*, nr 18, 2016, s. 63 – 68.

²⁹⁰Wachowiak J., *Dysfunkcjonalne zachowania pracowników*, Warszawa 2011, str.98.

- nie możliwość pogodzenia pracy z życiem prywatnym, np. odbieraniem dziecka z przedszkola, ograniczonym lub brakiem czasu dla rodziny,
- bycie pomijanym w procesach decyzyjnych,
- kłopoty z przestrzeganiem zasad BHP i higieny przez współpracowników.^{291 292}

Ilość czynników jest nieograniczona i zależna od indywidualnej sytuacji w danym miejscu pracy. Przeprowadzone badania Burczyk M. wykazały, iż uczestniczące w badaniu pielęgniarki i położne deklarowały, iż częste narażenie na kontakt z chorym pacjentem, jego i ich rodzin agresję, brak zrozumienia zarówno ze strony pacjentów jak i przełożonych oraz śmierć ma dość negatywny wpływ na ich zdrowie, w tym często powoduje zjawisko wypalenia zawodowego.²⁹³

12.3. Profilaktyka i przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu pośród personelu pielęgniarskiego

12.3. Профілактика та попередження професійного вигорання серед медсестринського персоналу

Praca w zawodzie pielęgniarek/pielęgniarzy wiąże się z doświadczaniem stresu na wielu obszarach, co przy braku skutecznych sposobów radzenia sobie, może prowadzić do poczucia obciążenia, zniechęcenia i utraty satysfakcji zawodowej²⁹⁴.

Z przeglądu literatury na temat wypalenia zawodowego wyraźnie widać, że przyczyny jego powstawania są bardzo złożone. Jego następstwa mają szeroki zasięg zarówno dla pracownika, jak i zakładu pracy. Liczni autorzy są zgodni, że w ogólnym ujęciu wypalenie jest efektem przewlekłe stresowego charakteru interakcji, jaka zachodzi pomiędzy osobą i sytuacją pracy. Dlatego działania zapobiegające wypaleniu związane są bezpośrednio z działaniami przeciwstresowymi²⁹⁵.

Prewencja pierwotna dotyczy sytuacji pracy. Powinna polegać na oszacowaniu ryzyka psychicznego w miejscu pracy i wyeliminowaniu lub zmodyfikowaniu czynników, które stresują pracowników, aby zminimalizować liczbę możliwych do uniknięcia napięć. Prewencja wtórna dotyczy osoby. Jej zadaniem jest nauczenie pracownika, jak może skutecznie sobie radzić z zaistniałymi sytuacjami stresowymi. Prewencja wtórna skierowana jest na zmiany w osobie, a nie w jej środowisku pracy. Prewencja trzeciorzędowa także dotyczy osoby, ale polega na leczeniu skutków zdrowotnych doświadczanego przez pracownika stresu²⁹⁶.

„Lepiej zapobiegać niż leczyć” to hasło każdy zna. Ma ono zastosowanie w zasadzie w każdej jednostce chorobowej, także w syndromie wypalenia zawodowego.

W profilaktyce wypalenia ważne jest by wziąć pod uwagę różne okoliczności czy działania. Wynika to z faktu jak wiele przyczyn może spowodować wspomniany syndrom. Na leży zwrócić uwagę na właściwą organizację pracy, stosowne rozwiązywanie konfliktów czy dobre wsparcie ze strony współpracowników. Ważnym jest również by pracownik trafnie ocenił swoje kompetencje i odporność oraz pamiętał o odpoczynku. Nie należy zapominać o tym jak znaczącą rolę odgrywa odpowiednia gratyfikacja społeczna (status zawodu) i finansowa. Istnieje sześć zdrowych nawyków, które są świetne w profilaktyce wypalenia zawodowego.

1. Pozytywne nastawienie – człowiek o pozytywnym nastawieniu dużo lepiej radzi sobie ze stresem.
2. Relaksacja i oddychanie – pozwala się odprężyć, wyciszyć, uspokoić i zrelaksować.
3. Zdrowe nawyki żywieniowe – zdrowo odżywiony człowiek jest odporniejszy zarówno fizycznie jak i psychicznie.

²⁹¹ Kozak St., *Patologia analfabetyzmu*. Warszawa 20212, str.278-285.

²⁹² Sęk H., *Wypalenie zawodowe*, Warszawa 2004, str.182-188.

^{293 293} M.Burczyk, *Zjawisko wypalenia zawodowego w POZ*, praca magisterska, 2023.

²⁹⁴ Wilczek-Różycka E., *Wypalenie zawodowe a empatia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.

²⁹⁵ J. Formański, *Zapobieganie wypaleniu*, *Mag. Piel. Położ.*, 2009, 10, s.4-5.

²⁹⁶ E. Wilczek-Różycka, *Wypalenie zawodowe a empatia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, 11-58.

4. Aktywność fizyczna – pozwala rozładować negatywne emocje, zrelaksować się i wzbogacić organizm w endorfiny.

5. Gospodarowanie czasem – umiejętne zorganizowanie własnego czasu chroni nas przed wkradnięciem się chaosu i pozwala czuć się spokojniejszymi.

6. Asertywność – umiejętność mówienia „nie” pomaga nam zapanować nad własnym życiem i chronić się przed stresem.²⁹⁷

Zapobieganie wypaleniu zawodowemu to także odpowiednio ukierunkowane strategie o których mówią m.in. H. Sęk i I. Korcz. Strategie dzielimy ze względu na cel ukierunkowania na:

I. Działania ukierunkowane na jednostkę – wzbogacenie warsztatu pracy, podniesienie poczucia kompetencji zawodowych, nauka radzenia sobie z obciążeniami zawodowymi, rozwój umiejętności radzenia sobie ze stresem, nauka prawidłowego postrzegania realiów zawodowych, poznanie własnych mocnych i słabych stron.

II. Działania ukierunkowane na środowisko pracy – mające za cel minimalizowanie czynników ryzyka istniejących w środowisku pracy tzn. wyeliminowanie uciążliwości zawodowych i źródeł stresu.²⁹⁸

Sens profilaktyki syndromu wypalenia celnie opisuje A. Pines mówiąc: „nawet kiedy jakieś środowisko pracy jest bardzo stresujące to jeśli praca daje poczucie sukcesu i znaczenia, ludzie nie będą się wypalali”.²⁹⁹ I tak zwykle jest w życiu codziennym jeśli jesteśmy zadowoleni z wyników osiągniętych w pracy, z wynagrodzenia za nią czy dobrze doceniani przez szefa to i nasza motywacja osiąga wysoki poziom, a tym samym ryzyko wypalenia jest bliskie zeru. Aby to wszystko mogło przynieść pozytywne efekty należy pamiętać o czynnikach, które mają znaczny wpływ na wzrost wewnętrznej motywacji pracownika. Są nimi:

- odczuwanie pracy jako znaczącej,
- autonomia i poczucie odpowiedzialności za rezultaty swojej pracy,
- wiedza na temat efektów swojej pracy.³⁰⁰

12.4. Oczekiwania pacjentów i środowiska od personelu pielęgniarskiego

12.4. Очікування пацієнтів та громади від медсестринського персоналу

W badaniach Moczydłowskiej, większość pacjentów oczekuje od środowiska pielęgniarskiego wykształcenia na poziomie licencjackim, przestrzegania praw pacjentów, w zakresie poszanowania ich godności, szacunku, intymności oraz zgody na realizację procesu pielęgnacji. Poza tym ważne pielęgniarek/pielęgniarzy umiejętności takie jak: umiejętność obserwacji, posiadanie wiedzy medycznej, staranność w wykonywaniu swoich obowiązków zawodowych czy humanitarny stosunek do pacjent i środowiska medycznego.³⁰¹ Zdaniem pacjentów pożądanymi cechami pielęgniarki/pielęgniacza to zaufanie, bezinteresowność, opiekuńczość, odpowiedzialność czy poszanowanie godności innych.³⁰²

Z pewnością współczesne pielęgniarstwo ma wiele wyzwań, by sprostać tale rosnącym oczekiwaniom. Tak więc, należy kłaść nacisk na kształcenie pielęgniarek na jak najwyższym poziomie. Miarą zaś efektywności zachodzących zmian jest jakość świadczonej opieki.³⁰³

²⁹⁷ Kozak St. *Patologia analfabetyzmu emocjonalnego*, Warszawa 2012, str.231-232.

²⁹⁸ Wachowiak J. *Dysfunkcjonalne zachowania pracowników*, Warszawa 2011, str.102.

²⁹⁹ Schaufeli W., Maslach C., *Professional burnout: recent developments and research*, Londyn, str.33-51.

³⁰⁰ M.Burczyk, *Zjawisko wypalenia zawodowego w POZ*, praca magisterska, 2023.

³⁰¹ A. Moczydłowska, *Oczekiwania pacjentów hospitalizowanych w szpitalu Wysokiem Mazowieckiem wobec personelu szpitala*, Rozprawa doktorska, 2012, s. 214.

³⁰² Tamże, s.215.

³⁰³ Tamże, s. 173.

12.5. Uwarunkowania prawne zjawiska wypalenia zawodowego w Polsce

12.5. Правові умови явища професійного вигорання в Польщі

Z całą odpowiedzialnością i przekonaniem należy podkreślić, że przeciwdziałając zjawisku wypalenia zawodowego tworzone są odpowiednie regulacje prawne w polskim systemie prawnym. Mimo to, obecnie w kodeksie pracy nie istnieją gwarancje, które w sposób bezpośredni odnoszą się do zwalczania zjawiska wypalenia zawodowego. Wśród obowiązujących przepisów kodeksu pracy bardzo ważny jest jednakże obowiązek ochrony zdrowia pracownika, który spoczywa na pracodawcy – chodzi tutaj o zapewnienie bezpiecznych oraz higienicznych warunków pracy pracownikowi przez pracodawcę. Tenże obowiązek został uregulowany w art. 94 pkt 4 kodeksu pracy³⁰⁴. W artykule 94 napisano, iż pracodawca przede wszystkim osiada obowiązek zaznajomić osoby zatrudnione w jego zakładzie z zakresem ich obowiązków, jak i również ze sposobem wykonywania pracy na określonych stanowiskach, jak i z ich najważniejszymi oraz podstawowymi uprawnieniami. Ponadto, musi w taki sposób organizować pracę osób zatrudnionych, aby czas przeznaczony na tę pracę był w maksymalnym stopniu wykorzystany, a więc organizacja czasu pracy musi być w taki sposób skonstruowana, aby wykorzystywać uzdolnienia i kwalifikacje pracowników, jak i ich wysoka wydajność. Pracodawca ma również obowiązek zapewnić należyłą jakość pracy. Te pierwsze dwa punkty kodeksu pracy mówią więc o tym, w jaki sposób należy organizować miejsce i stanowisko pracy przez pracodawcę, aby praca była jak najbardziej spójna i efektywna – natomiast efektywność pracy, jak i jej wydajność, a także zgodność z kwalifikacjami i uzdolnieniami pracowników może wpływać na zapobieżenie pojawienia się zespołu wypalenia zawodowego wśród pracowników³⁰⁵.

Kolejny punkt art. 94 kodeksu pracy mówi o tym, iż pracodawca ma obowiązek organizować pracę w taki sposób, który będzie zapewniał zmniejszenie uciążliwości pracy, a przede wszystkim pracy monotonnej, jak i pracy, która odbywa się w ustalonym z góry tempie³⁰⁶. To również może wpływać na zmniejszenie ryzyka wystąpienia zawodowego wypalenia u pracowników, ponieważ zmniejszenie uciążliwości pracy może spowodować większą chęć odwiedzania i przebywania w miejscu pracy, a co za tym idzie – zwiększać satysfakcję z pracy pracowników³⁰⁷.

Pracodawca ma również obowiązek przeciwdziałać dyskryminacji w zatrudnieniu, a zwłaszcza z uwagi na płeć, wiek, rasę, niepełnosprawności, religię, narodowość, polityczne przekonania, pochodzenie etniczne, przynależność związkową, wyznanie, orientację seksualną, jak i z uwagi na rodzaj umowy, na którą zatrudniony jest dany pracownik³⁰⁸. Takie przeciwdziałanie również może zmniejszyć ryzyko wypalenia zawodowego, ponieważ pracownik, który narażony jest na dyskryminację w miejscu pracy może czuć zniechęcenie do niej, a nawet strach przed pracą, co w szybkim tempie może spowodować pojawienie się zespołu wypalenia zawodowego.

Pracodawca w art. 94 został również zobowiązany do tego, aby zapewniać bezpieczne, jak i również higieniczne warunki pracy, ma również obowiązek prowadzić systematyczne szkolenia pracowników w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy. Ponadto, ma również obowiązek terminowo, jak i prawidłowo wypłacać wynagrodzenie, jak i również ułatwiać osobom zatrudnionym podnoszenie zawodowych kwalifikacji. Wszystkie te działania, które podejmować będzie pracodawca, zmniejszają ryzyko wystąpienia zespołu wypalenia zawodowego u pracowników, ponieważ obowiązki nałożone na pracodawców pozwalają na zwiększenie komfortu pracy osób zatrudnionych.

³⁰⁴ Art. 94 Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 roku Kodeks pracy (Dz. U. 2022, poz. 655).

³⁰⁵ Mańkowska B., *Wypalenie zawodowe*, Harmonia, Gdańsk 2020, s. 34.

³⁰⁶ Tamże.

³⁰⁷ Nowak M., *Problem wypalenia zawodowego w kontekście ochrony życia i zdrowia pracownika*, PWN, Warszawa 2019, s. 66.

³⁰⁸ Tamże.

Istotną kwestią prawną, która również może być brana pod uwagę w przypadku prawodawstwa dotyczącego zapobiegania wypaleniu zawodowemu wśród pracowników, jest również stwarzanie osobom zatrudnionym, które podejmują zatrudnienie po ukończeniu szkoły prowadzącej kształcenie zawodowe, bądź też szkoły wyższej warunków, które sprzyjają przystosowaniu się do odpowiedniego wykonywania pracy, jak i zaspokajanie w miarę posiadanych środków na socjalne potrzeby pracowników. Istotne są również obiektywne, jak i sprawiedliwe kryteria oceniania pracowników, jak i wyników ich pracy³⁰⁹.

Na zespół wypalenia zawodowego wpływa wiele czynników – chociażby warunki pracy, jej efektywność, docenienie przez pracodawcę, jak i zespół, czy też odpowiednie warunki socjalne oraz finansowe. Jeżeli tych elementów zabraknie, wypalenie zawodowe może pojawić się szybko wśród pracowników. Można więc stwierdzić, iż przepisy, chociaż nie odnoszą się w sposób bezpośredni do zjawiska wypalenia zawodowemu, poprzez pewne obowiązki narzucone na pracodawcę pomagają w wyeliminowaniu tegoż zjawiska. Ponadto, pracodawcy są również zobowiązani do przeciwdziałania mobbingowi wśród pracowników, co również może wpłynąć pozytywnie na eliminację zjawiska wypalenia zawodowego wśród pracowników.

Kwestia wypalenia zawodowego nie pojawia się więc bezpośrednio w kodeksie pracy, jednakże szereg obowiązków, które zostały narzucone na pracodawcę powoduje, iż można zapobiec temuż zjawisku.

Ponadto, nie tylko w kodeksie pracy wyrażono obowiązek poszanowania zdrowia pracownika – bowiem wszystkie przepisy odnoszą się właśnie do tej kwestii – obowiązek ten wyrażony został również w Konstytucji RP³¹⁰, a dokładniej – w art. 66 ust. 1, w którym zapisano, iż każdy pracownik posiada prawo do bezpiecznych oraz higienicznych warunków pracy – jest to również jedna z podstawowych zasad prawa pracy.

Ponadto, w kodeksie pracy określono również obowiązki pracodawcy w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy w zakładzie pracy, a dokładniej – kwestia ta jest uregulowana w art. 207. To właśnie w tym artykule określono, iż pracodawca jest zobowiązany do zapewnienia stanu bezpieczeństwa oraz higieny pracy w zakładzie pracy. Ponadto, stwierdzono w tym punkcie również, iż na zakres odpowiedzialności pracodawcy nie mają wpływu obowiązki pracowników w zakresie bezpieczeństwa i higieny pracy, jak i również powierzenie wykonywania zadań służby bezpieczeństwa i higieny pracy spoza zakładu pracy. Jak określono w tymże punkcie, pracodawca posiada obowiązek chronienia życia, jak i również zdrowia pracowników, a odbywać się to musi poprzez zapewnienie bezpiecznych oraz higienicznych warunków pracy w zakładzie. Pracodawca do tego celu musi wykorzystać osiągnięcia techniki, jak i nauki. Najważniejsze obowiązki pracodawcy w tej kwestii, które również wpływają na zmniejszenie ryzyka wypalenia zawodowego wśród pracowników, to:

- organizowanie pracy w sposób, który zapewni bezpieczne, jak i higieniczne warunki pracy,
- zapewnienie przestrzegania w przedsiębiorstwie, czy też w zakładzie pracy przepisów, jak i zasad bezpieczeństwa, a także higieny pracy, jak i również wydawanie poleceń usunięcia uchybień w tym obszarze, jak i kontrolowanie wykonywania tychże poleceń,
- Reagowanie na potrzeby w obszarze zapewniania bezpieczeństwa, jak i higieny pracy, jak i również dostosowywanie środków, które są odejmowane po to, aby udoskonalać istniejący poziom ochrony zdrowia, jak i również życia pracowników, analizując również przy tym jednocześnie zmieniające się warunki pracy, która jest wykonywana,
- Zapewnienie rozwoju spójnej polityki, która będzie zapobiegać wypadkom przy pracy, jak i również chorobom zawodowym, przy jednoczesnym uwzględnieniu zagadnień technicznych, warunków pracy, jak i organizacji pracy, społecznych stosunków, jak i wpływu czynników środowiskowych na pracę,

³⁰⁹Tamże.

³¹⁰ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku (dz. U. 1997, nr 78, poz. 483).

- uwzględnienie ochronę zdrowia osób, które są osobami młodocianymi, czy też pracownic w ciąży, bądź karmiących dziecko piersią, czy też pracowników niepełnosprawnych w zakresie działań profilaktycznych, które są wobec nich podejmowane,
- zapewnianie wykonywania nakazów, decyzji, wystąpień, jak i zarządzeń, które są wydawane poprzez organy nadzoru nad warunkami, które panują w pracy,
- zapewnianie wykonania zaleceń społecznego inspektora pracy.

Należy tutaj również stwierdzić, iż koszty, które przeznaczone są na kwestie związane z zachowaniem bezpieczeństwa oraz higieny pracy nie mogą obciążać pracowników.

Wszelkie te przepisy, a dokładniej obowiązki związane z higieną i bezpieczeństwem pracy wpływają na zmniejszenie się ryzyka pojawienia się wśród pracowników zespołu wypalenia zawodowego. Jeżeli pracownicy bowiem będą mieć zapewnione odpowiednie warunki pracy, odpowiednie bezpieczeństwo pracy, jak i higienę pracy, jak i również, jeżeli spełniane będą ich potrzeby socjalne, czy też ich praca będzie odpowiadała ich kwalifikacjom, a także będzie efektywna, można będzie wyeliminować bądź zminimalizować ryzyko wystąpienia wypalenia zawodowego. Pracownik obciążony nadmierną liczbą obowiązków, które nie odpowiadają jego kwalifikacjom, które nie są adekwatne do tego, co potrafi, a więc są zbyt łatwe bądź też zbyt trudne, może popaść we frustrację, a także odczuwać chroniczny stres, który w prostej linii prowadzić będzie do zjawiska wypalenia zawodowego. Jeżeli obowiązki osób zatrudnionych nie są odpowiednio wynagradzane, również może to prowadzić do pojawienia się zespołu wypalenia zawodowego. Dlatego też, pomimo tego, iż w prawie pracy nie zdefiniowano w sposób jednoznaczny, czym jest wypalenie zawodowe, można stwierdzić, iż istnieje szereg obostrzeń, które wpływają na to, aby zminimalizować to zjawisko wśród pracowników³¹¹.

Można stwierdzić, iż kodeks pracy zapewnia ochronę godności, jak i również zdrowia pracownika, chociażby poprzez przepisy, które dotyczą przeciwdziałania mobbingowi, jak i dyskryminacji, ponieważ te zjawiska mogą wpływać na zjawisko wypalenia zawodowego w sposób pośredni.

Przestrzeganie tychże przepisów odnosi się również do obowiązku związanego z ochroną zdrowia pracowniczego, ponieważ mobbing, jak i dyskryminacja to zjawiska, które w negatywny sposób wpływają na zdrowie osób zatrudnionych, często prowadząc od jego rozstroju, zarówno psychicznego, jak i również fizycznego. Pracodawca ma obowiązek dbać o przestrzeganie zasad społecznego współżycia w pracy, a więc chodzi tutaj o:

- dbałość o dobrą atmosferę w miejscu pracy,
- przeciwdziałanie konfliktom,
- zapobieganie naruszaniu godności pracowników.

Wszelkie te czynności podejmowane przez pracodawcę, a do których jest on zobowiązany, wpływają w sposób zarówno pośredni, jak i bezpośredni na minimalizowanie pojawienia się zjawiska wypalenia zawodowego. Dbłość o to, aby konflikty pojawiające się w pracy były szybko rozwiązywane, jak i o to, aby w pracy panowała dobra atmosfera przyczynia się do zmniejszenia ryzyka wystąpienia wypalenia zawodowego, ponieważ istotnym źródłem wypalenia zawodowego jest przedłużający się oraz silny stres, który może być spowodowany nie tylko zbyt dużą liczbą zadań nakładanych na pracownika, ich nieadekwatności w stosunku do jego kwalifikacji zawodowych oraz umiejętności, lecz również i złymi relacjami zachodzącymi w stosunkach międzyludzkich.

Ponadto, jedną z gwarancji chroniących w sposób pośredni pracowników przed zjawiskiem wypalenia zawodowego, jest art. 14 kodeksu pracy, który mówi, iż pracownik posiada prawo do wypoczynku, który zapewniają przepisy o³¹²:

- prawie pracy,
- dniach wolnych od pracy,

³¹¹Art. 207 Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 roku Kodeks pracy (Dz. U. 2022, poz. 655).

³¹²Tamże.

- urlopowach wypoczynkowych.

Osoby zatrudnione posiadają prawo do urlopów wypoczynkowych, co jest zalecane również w sytuacji, kiedy stają się wyczerpani, a także jest zalecane kiedy pojawią się u nich początkowe symptomy wypalenia zawodowego. Przepisy te jednakże nie przewidują możliwości skorzystania z urlopu bezpośrednio z uwagi na wyczerpanie, które może prowadzić do wypalenia zawodowego. Zasady przyznawania urlopu, które określono w kodeksie pracy nie są wystarczające w sytuacji, w której należy przeciwdziałać zjawisku wypalenia zawodowego, dlatego też bardzo ważną kwestią jest, aby dostosować przepisy do sytuacji zagrożenia syndromem wypalenia zawodowego³¹³.

Jedynym urlopem, który może być wykorzystany, a co za tym idzie, jest korzystny w przypadku wystąpienia syndromu wypalenia zawodowego, jest urlop dla podratowania zdrowia. Jednakże, ten urlop jest dostępny wyłącznie dla wybranych grup zawodowych – chodzi tutaj przede wszystkim o nauczycieli, wliczając w to nauczycieli akademickich. Ta właśnie grupa zawodowa może być o wiele bardziej aniżeli inne grupy narażona na ryzyko pojawienia się zespołu wypalenia zawodowego, z uwagi na takie czynniki psychospołeczne, jak:

- stres,
- duże emocjonalne zaangażowanie,
- kształtowanie uczniów oraz studentów,
- niskie wynagrodzenie,
- duże wymagania stawiane ozwoju pracowników.

Te elementy zawodu mogą w dużym stopniu wpływać na pojawienie się syndromu wypalenia zawodowego, dlatego ustawa karta Nauczyciela³¹⁴ zawiera takie właśnie uprawnienie dla pracowników oświaty. Natomiast nauczyciele akademicy mogą z tego rodzaju urlopu skorzystać na podstawie prawa o szkolnictwie wyższym³¹⁵.

Urlop zdrowotny przysługuje pracownikowi po siedmiu latach pracy, która była nieprzerywana, wymiarze przynajmniej połowy obowiązkowego wymiaru zajęć, aby przeprowadzić zalecone leczenie pojawiającej się choroby, w której powstaniu czynniki środowiska pracy, bądź też sposób, w jaki wykonywana była praca odgrywają dużą rolę. Urlop dla poratowania zdrowia można również uzyskać w celu leczenia uzdrowiskowego, jak i w celu zdrowotnej rehabilitacji. Takie rozwiązanie jest bardzo korzystne, ponieważ nauczyciel, który korzysta z takiego urlopu zachowuje prawo do comiesięcznej pensji. Dzięki takiemu urlopowi nauczyciele mają szanse uchronienia się przed pojawiającym się wypaleniem zawodowym. Jest to spowodowane specyfiką pracy w zawodzie³¹⁶.

Praca nauczycieli jest specyficzna, z tego też względu częściej aniżeli inne zawody są narażeni oni na ryzyko wypalenia zawodowego. Dlatego też istnieje w tym zawodzie możliwość zdrowotnego urlopu. Płatny urlop zdrowotny dla poratowania zdrowia przysługuje również chociażby sędziom, jeżeli ich leczenie wymaga powstrzymania się od pełnienia służby. Mówi o tym prawo o ustroju sądów powszechnych³¹⁷. Ponadto, prawo do płatnego urlopu zdrowotnego przysługuje również prokuratorom, co regulowane jest prawem o prokuraturze³¹⁸. Wynika to ze specyfiki pracy zarówno sędziów, jak i również prokuratorów – ich praca jest niezwykle wymagająca, związana z pracą z ludźmi, silnym stresem, jak i również podejmowaniem decyzji dotyczących życia innych ludzi. Wiąże się to z silnym psychicznym obciążeniem, czego skutkiem może być wypalenie zawodowe³¹⁹.

Prawo w Polsce nie przewiduje jednoznacznej definicji wypalenia zawodowego, jednakże dzięki odpowiednim przepisom można minimalizować ryzyko pojawienia się tegoż syndromu

³¹³ Art. 14 Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 roku Kodeks pracy (Dz. U. 2022, poz. 655 z późn. zm.).

³¹⁴ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku – Karta Nauczyciela (Dz. U. 2019, poz. 2215 z późn. zm.).

³¹⁵ Ustawa z dnia 20 lipca 2018 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym i anuce (Dz. U. 2021, poz. 478 z późn. zm.)

³¹⁶ Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 roku Kodeks pracy (Dz. U. 2022, poz. 655).

³¹⁷ Ustawa z dnia 27 lipca 201 roku prawo o ustroju sądów powszechnych (Dz. U. 2020, poz. 2072).

³¹⁸ Ustawa z dnia 28 stycznia 2016 roku prawo o prokuraturze (Dz. U. 2021, poz. 66).

³¹⁹ Szewczyk H., Choroby zawodowe i pozazawodowe w znowelizowanym kodeksie pracy, LexisNexis, Warszawa 2021, s. 47.

wśród pracowników. Urlop zdrowotny, który przysługuje chociażby nauczycielom, sędziom, jak i prokuratorom, a także wykładowcom akademickim jest jedną formą ochrony przed zawodowym wypaleniem³²⁰.

Istotną kwestią, a dokładniej – pomocą dla pracowników w kwestii zapobiegania wypaleniu zawodowemu, jest możliwość skorzystania z urlopu bezpłatnego, jednakże może zostać on przyznany wyłącznie wtedy, gdy pracodawca wyrazi na niego zgodę. Urlop bezpłatny może również pomóc w przeciwdziałaniu pojawiania się zespołu wypalenia zawodowego, jednakże ma on o wiele gorsze warunki niż urlop zdrowotny płatny – pracownik bowiem w trakcie trwania tegoż urlopu nie otrzymuje wynagrodzenia od pracodawcy³²¹.

Z wnioskiem o udzielenie takiego urlopu występuje pracownik na czas, który zostanie zaakceptowany przez pracodawcę. Przeszkodą w korzystaniu z tegoż urlopu jest brak wynagrodzenia, co już zostało wspomniane. Ponadto, pracownik może również, w przypadku pogorszenia stanu zdrowia, skorzystać ze zwolnień lekarskich, jednakże zbyt długie, jak i zbyt częste nieobecności w pracy z uwagi na stan zdrowia są uzasadnioną przyczyną wypowiedzenia umowy o pracę na czas nieokreślony³²². Można więc stwierdzić, iż pracownik, który zbyt często przebywa na zwolnieniu lekarskim, jest źle odbierany [przez pracodawcę, a poprzez to może być zwolniony]. Takie rozwiązanie może również powodować stres, co prowadzi do zespołu wypalenia zawodowego.

Istotne są również inne kwestie prawne w zakresie pośrednio obejmującym zagadnienie wypalenia zawodowego. Bardzo ważna jest dbałość o środowisko pracy, dlatego też każdy pracodawca powinien dążyć do eliminowania stresu w zakładach pracy. Według dyrektywy ramowej³²³ pracodawca posiada obowiązek zapewnienia pracownikom bezpieczeństwa, jak i również ochrony zdrowia w każdym aspekcie, który posiada związek z pracą. Poza tym pracodawcy posiadają obowiązek dostosowania swojego działania do okoliczności, które się zmieniają, uwzględniając nowe rozwiązania techniczne, jak i również możliwości, jakie posiada dany pracownik. Ponadto, w dyrektywie tej nakazano elastyczność w podejściu do stresu, który w różnych okresach może być silniejszy bądź też słabszy – mocniejszy może być chociażby wtedy, kiedy wskaźnik bezrobocia jest wyższy. Bardzo ważne jest również szkolenie pracowników, a także zapewnienie im takiego miejsca pracy, jak i takich warunków pracy, aby w jak najmniejszym stopniu przyczyniały się one do powstawania sytuacji stresowych, a co za tym idzie – stresu, który jest częścią wykonywania pracy. Chodzi więc tutaj o wszelkie działania, które związane są z minimalizowaniem stresu na danym stanowisku pracy, czy też w zakładzie. Oczywistym jest, iż każda praca związana jest z większym bądź mniejszym stresem, jednakże zadaniem pracodawcy jest, aby stres ten nie był większy niż konieczne. Ponadto, w kwestii wypalenia zawodowego pracodawcy mogą prowadzić wewnętrzną politykę przeciwdziałania zjawisku wypalenia zawodowego, chociażby poprzez uświadamianie pracowników o ryzyku, jakie niesie ze sobą wypalenie zawodowe. Pracodawcy mogą również prowadzić takie rozwiązania, jak płatny urlop zdrowotny – nie tylko w przypadku nauczycieli, prokuratorów, czy sędziów, lecz również i w innych zawodach. Istotny jest również wgląd w zakres obowiązków pracownika, a także monitorowanie, czy rozwija on swoje kompetencje, jak i umiejętności, czy też jego rozwój przebiega w odpowiednim kierunku. Ważny jest również system doceniania pracowników.

Wnioski Висновки

Na podstawie analizy wielu autorów badań zakresu syndromu wypalenia zawodowego stwierdzono, że:

³²⁰Liszczyński T., Aksjologiczne podstawy prawa pracy, UMCS, Lublin 2018, s. 144.

³²¹Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 roku Kodeks pracy (Dz. U. 2022, poz. 655).

³²²Orzecznictwo Sądu Najwyższego w wyroku z dnia 17 maja 2016 roku, i PK 155/15, OSNP 2017/12/160.

³²³Dyrektywa ramowa 391/89/EWG.

- 1) istnieje zagrożenie występowania zjawiska wypalenia zawodowego w środowisku pracy pielęgniarek i pielęgniarzy, któremu trzeba skutecznie przeciwdziałać;
- 2) zjawisko to nie zawsze jest dostrzegane przez osoby zarządzające pielęgniarstwem;
- 3) temu zjawisku najczęściej towarzyszy wyczerpanie emocjonalne, stres, ciągłe zmęczenie i spadek efektywności w pracy, czy obojętność wobec pacjenta;
- 4) personel pielęgniarstwa powinien otrzymać wsparcie celem profilaktyki temu zjawisku;
- 5) skutki syndromu wypalenia zawodowego dotyczą pracowników, pacjentów którymi pielęgniarka/pielęgniarz opiekuje się ale i zakładu;
- 6) prawo w zakresie ochrony personelu przed agresją i zjawiskiem wypalenia zawodowego winno być stale uaktualniane, celem ich skutecznej ochrony.

Piśmiennictwo

Список використаних джерел

1. Baka Ł., *Zachowania kontr produktywne w pracy – dlaczego pracownicy szkodzą organizacji*, Scholar, Warszawa 2017.
2. Biliska E., *Jak feniks z popiołów, czyli syndrom wypalenia zawodowego*. *Niebieska Linia*, Nr 4, 2004.
3. Borowska-Mostafa D., *Encyklopedia PWN*, Warszawa 2016.
4. Burczyk M., *Zjawisko wypalenia zawodowego w POZ*, praca magisterska, 2023.
5. Brnowska, Klimszewska K., Kowalczyk K., Jankowiak B., Kondzior D., Olejnik B., Lankau A., Krajewska – Kułak E., *Poziom wypalenia zawodowego wśród pielęgniarek*, UM, Białystok 2021.
6. Cipora E., Smoleń E., Gazdowicz L., Maliwiecka T., Poźniak E., *Poziom wypalenia zawodowego wśród pielęgniarek pracujących publicznych zakładach opieki zdrowotnej*, *Via Medica*, nr 1, 2021.
7. Dublańska G., *Wpływ pracy pielęgniarki/pielęgniarza na życie osobiste*, <https://www.pielęgniarkicyfrowe.pl/2020/05/19/wpływ-pracy-pielęgniarki-pielęgniarza-na-życie-osobiste-%EF%BB%BF/>
8. Flegler J., *Pomaganie mężczyznom. Wypalenie w pracy zawodowej*, Gdańsk 2001.
9. Formański J., *Zapobieganie wypaleniu*, *Mag. Piel. Położ.*, 2009, nr 10.
10. Stochomiałek J., *Wokół pojęcia „wypalenie zawodowe” w procesie pracy*. *Pedagogia Pracy*, Nr 44, 2004.
11. Kozak St., *Patologia analfabetyzmu emocjonalnego*, Warszawa 2012.
12. Kalupa E., *Zespół wypalenia zawodowego wśród personelu pielęgniarstwa*, praca magisterska, 2022.
13. Sęk H., *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, Warszawa 2012.
14. Kowalewski K., *Patologie i dysfunkcje w organizacji*, Difin, Warszawa 2020, s. 39.
15. Kordziński J., *Przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu*, Wolters Kluwer, Warszawa 2019.
16. Kornakiewicz B., Krupa S., Widenka K., *Czynniki wpływające na wypalenie zawodowe pielęgniarek w środowisku szpitalnym*, *Pielęgniarstwo w Anestezjologii i Intensywnej Opiece*, nr 5, 2019.
17. Kozak St., *Patologia analfabetyzmu*. Warszawa 2012.
18. Liszcz T., *Aksjologiczne podstawy prawa pracy*, UMCS, Lublin 2018.
19. Mańkowska B., *Wypalenie zawodowe*, Harmonia, Gdańsk 2020.
20. Maslach C., *Wypalenie- w pespektywie wielowymiarowej*. [w] H. Sęk (red.): *Wypalenie zawodowe*, 2012.
21. Moczydłowska A., *Oczekiwania pacjentów hospitalizowanych w szpitalu Wysokiem Mazowieckiem wobec personelu szpitala*, *Rozprawa doktorska*, 2012.

22. Nowak M., *Problem wypalenia zawodowego w kontekście ochrony życia i zdrowia pracownika*, PWN, Warszawa 2019.
23. Ogińska – Bulik N., *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych*, Difin, Warszawa 2016.
24. Płotka A., Pitek A., Makara – Studzińska M., *Stres a zespół wypalenia zawodowego*, *Pielęgniarstwo* 2000, 5(40).
25. Różycka K., *Wypalenie zawodowe pielęgniarki/pielęgniarsza – jak sobie z nim radzić?*, <https://nursing.com.pl/arttykul/wypalenie-zawodowe-pielęgniarkipielęgniarsza-jak-sobie-z-nim-radzic-603cdb27d7ce884fae1f3bfe>
26. Rużycka – Wilczek E., *Wypalenie zawodowe pracowników medycznych*, ABC, Warszawa 2014.
27. Sęk H., *Wypalenie zawodowe*, Warszawa 2004.
28. Sęk H., *Wypalenie zawodowe - przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Warszawa 2000.
29. Szewczyk H., *Choroby zawodowe i pozazawodowe w znowelizowanym kodeksie pracy*, LexisNexis, Warszawa 2021.
30. Schultz D. P., Schultz S. E., *Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy*, PWN, Warszawa 2016.
31. Schaufeli W., Maslach C., *Professional burnout :recent developments and research*, Londyn.
32. Wachowiak J., *Dysfunkcje zachowania pracowników*, Warszawa 2011.
33. Wilczek-Różycka E., *Wypalenie zawodowe a empatia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
34. Wilczek – Ruzyczka E., Zaczyk I., *Wypalenie zawodowe polskich pielęgniarek*, *Hygeia Public Health*, nr 50, 2010.
35. Wiśniewska, *Zjawisko wypalenia zawodowego wśród personelu pielęgniarskiego pracującego w oddziałach intensywnej terapii*, praca magisterska, 2023.
36. Wojciechowska W., Małecka B., Frąckowiak B., *Poziom wypalenia zawodowego wśród pielęgniarek pracujących w szpitalu*, Kujawska Szkoła Wyższa we Włocławku, Włocławek 2021.
37. *Wojnicka D., Włoszczak – Szubzda A., Wiedza i umiejętności personelu medycznego w odniesieniu do przejawów agresji ze strony pacjenta, Aspekty Zdrowia i Choroby, Tom 2, Nr 2, Rok 2017.*
38. Wieder – Huszla S., Żak B., Jurczak A., Augustyniuk K., Schneider – Matyka D., Szkup M., *Wypalenie zawodowe wśród personelu pielęgniarskiego*, *Famili Medicine& Primary Care Review*, nr 18, 2016.

Podstawy prawne:

1. Dyrektywa ramowa 391/89/EWG.
2. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku (dz. U. 1997, nr 78, poz. 483).
3. Orzecznictwo Sądu Najwyższego w wyroku z dnia 17 maja 2016 roku, i PK 155/15, OSNP 2017/12/160.
4. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z 27 listopada 2019 r. w sprawie zakresu zadań lekarza podstawowej opieki zdrowotnej, pielęgniarki podstawowej opieki zdrowotnej i położnej podstawowej opieki zdrowotnej (Dz.U. 2019 poz. 2335).
5. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z 28 lutego 2017 r. w sprawie rodzaju i zakresu świadczeń zapobiegawczych, diagnostycznych, leczniczych i rehabilitacyjnych udzielanych przez pielęgniarkę albo położną samodzielnie bez zlecenia lekarskiego (Dz.U. 2017 poz. 497).
6. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku – Karta Nauczyciela (Dz. U. 2019, poz. 2215 z późn. zm).

7. Ustawa z dnia 20 lipca 2018 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym i anuce (Dz. U. 2021, poz. 478 z późn. zm.)
8. Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 roku Kodeks pracy (Dz. U. 2022, poz. 655).
9. Ustawa z dnia 27 lipca 201 roku prawo o ustroju sądów powszechnych (Dz. U. 2020, poz. 2072).
10. Ustawa z dnia 28 stycznia 2016 roku prawo o prokuraturze (Dz. U. 2021, poz. 66).
11. Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 roku Kodeks pracy (Dz. U. 2022, poz. 655).

Netografia:

1. <https://www.who.int/> dostęp dnia 02.01.2023.
2. www.zus.pl , dostęp : 04.01.2023.
3. www.pacjent.gov.pl,dostęp 03.02.2023.
4. www.encyklopediapwn.pl , dostęp: 04.02.2023.
5. www.nfz.gov.pl,dostęp : 30.01.2023.

ВИСНОВКИ

У дослідженні україно-польських дослідників, зокрема науковців Житомирської науково-педагогічної школи, виділено та аргументовано актуальні проблеми розробки діяльнісних засад підготовки компетентних фахівців/педагогів в умовах сучасних викликів, воєнного стану в Україні.

Обґрунтовано теоретичні, методологічні та методичні концепти наукових розвідок дослідників.

По-перше, проаналізовано особливості та діяльнісні засади науково-дослідної діяльності у закладі вищої освіти у сфері професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів в умовах модернізації системи освіти в українському суспільстві, що потребує підготовки творчих креативних особистостей, які здатні до самоосвіти, самовдосконалення впродовж життя.. Здійснено термінологічний аналіз базових понять дослідження, виявлено сутність поняття «діяльність» та виявлено головні характеристиками людської діяльності: структурованість, раціональність цілеспрямованість. Діяльність педагога вчителя визначена як пізнавальна, продукт і передумова засвоєння соціокультурного та професійного досвіду. Досліджено діяльність педагогів майстрів (як моделі учителя-дослідника), які постають справжніми дослідниками у сфері навчально-виховної діяльності, що здатні конструювали нове знання, інноваційні підходи, що значно підвищує рівень успішного навчання і виховання учнів. Така діяльність відображає три основних підпростори: структурний, праксеологічний (процесуальний), аксіологічний. Здійснено сутнісний аналіз поняття «дослідницька діяльність», яка інтерпретується як творчий процес взаємодії вчителя та учнів у напрямку пошуку або конструювання раніше суб'єктивно-невідомого, результатом чого є формування дослідницької позиції та дослідницьких умінь особистості. Представлено основні напрями діяльності Житомирської науково-педагогічної школи «Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів», проаналізовано передумови її розвитку та особливості діяльності. Виявлено показники ефективності діяльності наукової школи та акмедосагнення дослідників. Здійснено реалізацію технології діяльнісного підходу у науково-дослідній діяльності викладача вищої школи. При цьому завдається ї загальна логіка впровадження технології діяльнісного підходу у науково-дослідній діяльності, яка вміщує такі компоненти-етапи: цільовий, змістово-інформаційний, діяльнісно-операційний та рефлексивно-результативний. Передбачено подальше дослідження професійної та науково-педагогічної підготовки майбутніх учителів у ситуації воєнного стану та відродження Української держави. Відтак, розробка інноваційних методів науково-педагогічного дослідження, методів, прийомів педагогічної підтримки студентів в умовах сучасних викликів, цифрового освітнього та наукового простору визначає проєктування цілісного бачення об'єкта науково-педагогічного дослідження в системі основних показників, що характеризує його структуру (О.А. Дубасенюк).

По-друге, здійснено методологічне обґрунтування основних педагогічних понять на провідних ідеях і принципах суб'єктно-діяльнісного підходу з урахуванням основних вимог компетентнісного підходу до професійно-педагогічної підготовки як майбутніх офіцерів, з'ясовано їх взаємозв'язок, взаємозалежність і взаємозумовленість, що дає можливість чітко визначити зміст і обсяг визначеної професійно-педагогічної підготовки як суб'єктів військового управління в системі військової освіти. Доведено, що ці поняття знаходяться у безпосередній залежності та у логічній послідовності, а також утворюють таку змістовну і процесуальну послідовність: “професійна підготовка” – “військово-професійна підготовка” – “професійно-педагогічна підготовка” – “професійно-педагогічна компетентність офіцера”, що відбувається в системі вищої військово-професійної освіти. Обґрунтовано такий поняттєво-термінологічний ланцюжок: “освіта” – “професійна освіта” – “військово-

професійна освіта”, “професійно-педагогічна освіта” – “професійно-педагогічна компетентність офіцера”.

Доведено, що результатом професійно-педагогічної підготовки майбутніх офіцерів є сформована професійно-педагогічна компетентність як офіцерів тактичної ланки управління та фахівців фізичного виховання та спорту в Збройних силах України, що представляє системне та водночас контекстне професійно важливе психічне утворення чи інтегральний результат їх професійно-педагогічної підготовленості, який відображає професійну позицію як суб'єкта військово-професійної та фахової видів діяльності в ЗС України та її цінності та мотивацію, теоретичну та діяльнісну підготовленість до цієї діяльності, сформованість професійно важливих якостей, серед яких найважливішим є професійна суб'єктність як офіцера та фахівця фізичного виховання та спорту військовослужбовців (В.В. Ягупов).

По-третє, проаналізовано теоретичні та методичні засади діяльності педагога з розвитку творчого мислення учнів, обґрунтовано поняття «креативність особистості» та особливості її розвитку як наукова проблема, розроблено технології розвитку креативності у роботі вчителя, представлено атрибути розвитку креативності учнів на уроках мистецтва та специфіку використання технології «Шість капелюхів мислення», проаналізовано теоретичні основи «Scamper» методики креативності. Доведено, що генерація нових ідей щодо креативності – процес досить трудомісткий і виснажливий. Проте виявлено, що креативність піддається розвитку, а в якості тренажера може слугувати Scamper – креативна технологія, яка дає змогу вдосконалити продукт (або створити абсолютно новий продукт), однак слід чітко сформулювати завдання і дотримуватись методики запитань. Доведено, що протягом останнього десятиліття штучний інтелект досяг успіхів у обробці даних, однак у здатності генерувати нові ідеї він поступається людині. Відтак, доведено, що у сучасному житті часто зустрічаються завдання, для розв'язання яких варто постійно використовувати креативне мислення та фантазію. Так, у школах навчальні завдання розв'язувати без креативу майже неможливо. Розвиток творчого мислення, кругозору та ерудиції стали базовими в закладах загальної середньої освіти (О.Є. Антонова, В.В. Павленко, О.П. Шубіна).

На основі вивчення досвіду роботи працюючих педагогів проведено дослідження присвячене аналізу методів та засобів розвитку критичного мислення майбутніх психологів у процесі вивчення іноземної мови. Ураховуючи новітні тенденції, зростають вимоги до молодих спеціалістів, що у свою чергу спричинює підвищення конкуренції на ринку праці. Переважна більшість роботодавців надає перевагу спеціалістам, які не лише мають необхідний обсяг знань та навчені виконувати базові функції відповідно до отриманої професії та спеціалізації, а працівникам нового покоління, що здатні не тільки виконувати свої безпосередні обов'язки, а вміють критично мислити, вдосконалювати набуті вміння та навички, знаходяться у процесі постійного безперервного саморозвитку, уміють не тільки працювати у складі команди, а й діяти самостійно і вирішувати проблемні ситуації. Відповідні зміни знайшли своє відображення у концепції Нової Української Школи (НУШ), одним із основних завдань якої є навчити здобувачів освіти базовим навичкам критичного мислення та вирішення проблемних ситуацій, які є запорукою успішності майбутнього спеціаліста.

Доведено, що ґрунтовна лінгвістична підготовка майбутнього спеціаліста має також сприяти розвитку критичного мислення здобувача вищої освіти, оскільки він/вона має бути готовим(ою) до вирішення практичних завдань в іншомовному або змішаному (такому, де використовується як українська, так і англійська, німецька або інші мови одночасно) лінгвістичному середовищі з максимальною ефективністю і мінімальною залежністю від допоміжних засобів міжособистісної взаємодії. Водночас, спеціаліст має володіти навичками швидкого опрацювання нової інформації та інтеграції її до своєї системи отриманих та систематизованих знань з метою швидкого пристосування до аналізу та вирішення неконвенційних завдань в межах відповідної професії. Розглянуто можливості розвитку критичного мислення майбутніх психологів за допомогою проектного методу, методу

«мозкового штурму» та кейс-методу під час вивчення англійської мови (О.В. Антонов).

По-четверте, урахуваючи загострення проблеми вибору (товар, послуги та ін.), конкуренції на ринку праці актуалізовано проблему формування професійного іміджу педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти як засіб побудови успішного професійного і життєвого майбутнього здобувачів відповідних типів навчальних закладів.

У роботі окреслено соціокультурний характер професійно-педагогічного іміджу, що пройшов шлях від зародження (як соціальне явище) до реалізації освітньою галуззю конкретних кроків щодо формування іміджу педагогів у системі професійної підготовки. На основі аналізу державних документів та теоретичних джерел наголошено на міждисциплінарному та спеціальному статусі проблеми професійно-педагогічного іміджу, що й визначило потребу у проведенні детального аналізу категоріального апарату актуалізованої проблеми ("імідж", "педагогічні працівники", "професійно-педагогічний імідж", "заклад фахової передвищої освіти", "професійний імідж педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти", "дрес-код", "капсульний гардероб", "зовнішній вигляд педагога"). Сконструйовано авторське означення поняття "професійний імідж педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти" як комплекс усталених внутрішніх і зовнішніх характеристик (емоційно забарвлений стереотип сприймання образу суб'єкта у свідомості певної групи, а також у масовій свідомості; своєрідний людський інструментарій, що допомагає вибудовувати взаємини з навколишнім світом; не тільки візуальний образ, але й спосіб мислення, дій, учинків, уміння спілкуватися; мистецтво говорити й, особливо, слухати), що забезпечують внутрішню гармонію педагога, оптимізують взаємодію з учасниками освітнього процесу, сприяють підвищенню ефективності професійної підготовки здобувачів, активують особистісно-ділові якості здобувачів для їх професійного й особистісного самоутвердження.

На основі узагальнення теоретичних висновків та результатів констатувального етапу експерименту розроблено модель професійного іміджу педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіт. Здійснено прогностичне обґрунтування отриманих результатів на трьох рівнях: загальнодержавному, регіональному, рівні конкретного навчального закладу. Запропоновано продовжувати роботу щодо розширення арсеналу практико орієнтованих підходів формування професійного іміджу майбутніх педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти у ході їх професійної підготовки (Н.Г. Сидорчук).

По-п'яте, урахуваючи вимоги нормативних документів (Концепції «Нова українська школа», стандартів бакалаврського та магістерського рівнів вищої освіти для галузі знань 013 Початкова освіта, професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»).) наголошено на викликах та окреслено підходи до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Зазначено провідні ідеї та принципи застосування компетентнісного, діяльнісного, контекстного підходів як практико орієнтованих стратегій і тактик формування професійної компетентності майбутнього вчителя. Проаналізовано практико орієнтовані моделі навчання (модель динамічного навчання К. Фопеля, модель циклічного навчання Д. Колба), методи симуляційного навчання (ситуаційне моделювання, рольові ігри, організаційно-діяльнісна гра, фокус-групи), групової роботи (у парі, в малій групі, в команді), EduScrum як технологію проєктної діяльності. Охарактеризовано види навчальної та виробничої практик як активних форм навчально-професійної підготовки майбутніх учителів спеціальності 013 Початкова освіта (освітньо-професійна програма «Початкова освіта та англійська мова») (Н.М. Мирончук).

Крім того у дослідженні розглянуто особливості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах упровадження положень Нової української школи. Здійснено аналіз мети та завдань такої підготовки. Зроблено акцент на актуальність формування професійної компетентності педагогічного партнерства у майбутніх учителів.

Проаналізовано сучасний підхід до розв'язання проблем професійної педагогічної підготовки з позицій вимог суспільства та життєвої ситуації в Україні. Визначено важливість організації освітнього процесу у закладі вищої освіти на засадах діяльнісного, компетентнісного підходів. Висвітлено особливості формування у здобувачів вищої освіти досліджуваної професійної компетентності у межах вивчення освітньої компоненти «Педагогіка партнерства: технології взаємодії в умовах Нової української школи». Розкрито ефективність сучасних технологій навчання майбутніх вчителів «навчання через відкриття», робота в малих групах, проєктна діяльність тощо для формування професійної компетентності педагогіки партнерства. Наведено приклади дослідницьких проєктів здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти. Визначено перспективи вдосконалення процесу підготовки майбутніх фахівців з метою підвищення рівня якості освіти (В.А. Ковальчук).

Досліджено актуальну проблему підвищення кваліфікації як складову безперервного професійного розвитку учасників освітнього процесу закладів вищої освіти у сфері медсестринства. Доведено, що нові виклики і запити суспільства, упровадження сучасних технологій в освіту, науку, різні галузі знань, у виробничі процеси, у сфері послуг потребують високодосвідчених фахівців, спеціалістів, працівників, зокрема в медичній/медсестринській справі, які здатні брати на себе відповідальність адекватно до посад, кваліфікаційних характеристик набутих спеціальностей і спеціалізацій з метою професійного виконання функцій і завдань згідно своїх функціональних обов'язків. Такі підходи вимагають постійного безперервного особистісного і професійного зростання, наполегливої праці громадян над собою впродовж трудової діяльності і життя. Підтверджено, що усвідомлення необхідності післядипломної освіти, пошук шляхів власного самовдосконалення забезпечить кожному спеціалісту медсестринства успіх, конкурентоспроможність, сприятиме задоволенню потреб та зростанню особистісної та професійної впевненості.

У зв'язку з цим обґрунтовано потребу ефективної організації післядипломної освіти, яка пролонгує, оновлює, збагачує знання, вміння, навички і в цілому підвищує рівень професійної компетентності фахівців. Виникає необхідність у створенні наукового підґрунтя розвитку професійної майстерності спеціалістів медсестринства, що спонукає до пошуку продуктивних інноваційних механізмів у вирішенні теоретичних і практичних проблем, створення безпечного освітнього середовища, задоволення потреб учасників освітнього процесу в безперервному професійному розвитку.

Наголошено, що для досягнення високого рівня системності, систематичності, стабільності, ґрунтовності, гнучкості безперервної професійної підготовки спеціалістів медсестринства, необхідним є професійне зростання та оновлення знань науково-педагогічних працівників з метою пошуку і впровадження ними продуктивних інноваційних освітніх технологій. Застосування таких сучасних освітніх технологій, зростання якості надання освітніх послуг, пробудження свідомості здобувачів освіти всіх рівнів, включаючи практикуючих спеціалістів, забезпечить підвищення рівня ефективності і якості праці, а підвищення кваліфікації стане індикатором розвитку професійної майстерності спеціалістів медсестринства у післядипломній освіті (З.П. Шарлович).

По шосте, у контексті проблемного поля дослідження розглянуто поняття «компетентність», «професійна компетентність», «графічна компетентність» з точки зору діяльнісного підходу. Обґрунтовано актуальність формування графічної компетентності у сучасних фахівців та розроблено її змістову структуру. Охарактеризовано форми, методи і засоби формування графічної компетентності. Проаналізовано значення дисципліни «Інженерна та комп'ютерна графіка» у фаховій підготовці студентів ЗВО. Наведено приклад реалізації діяльнісного підходу для формування графічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій та комп'ютерних наук при викладанні дисципліни «Інженерна та комп'ютерна графіка» (С.М. Горобець).

Розроблено та впроваджено гейміфіковані технології у процесі навчання майбутніх учителів інформатики, сформовано готовність до знань теоретичних основ і практичних засобів та результативного використання ігрових засобів в освітньому процесі. Доведено у процесі експерименту, що викладачі також мають пройти відповідну підготовку до реалізації такої діяльності, яка має сформувані у них відповідні вміння: визначити мету (короткотермінову та тривалу) майбутньої ігрової діяльності здобувачів; планувати етапи її проведення; проектувати та розробляти ігри подібно до настільної з графічним представлення кожного з рівнів; враховувати особливості ігрової динаміки, ігрової механіки та структурованість ігрового простору; здійснювати самопрезентацію здобувачів освіти з попереднім розподілом їх на групи, вибором ігрового персонажа, обранням аватарок тощо; осмислювати систему бонусів та винагород за правильне виконання завдань, якісне та своєчасне проходження етапів гри; об'єднувати здобувачів у процесі гейміфікації для створення командного духу, визначити спосіб їх взаємодії в соціумі, сприяти підтримці загальної ігрової атмосфери та досягати запланованого результату; здійснювати індивідуалізацію навчання відповідно до потреб, побажань, інтересів студентів з урахуванням специфіки студентських груп, індивідуальних особливостей студентів, їхнього темпераменту, способу сприйняття інформації тощо, відстежувати вплив ігрового контенту на професійне зростання кожного учасника (Є.В. Антонов)

По сьоме, проаналізовано розвивальні ресурси позитивної поведінки, успіху, здоров'я і творчості учасників освітнього процесу. Досліджено що вивчення духовно-креативної природи людини дало змогу дійти висновку про парадигму цілісності сучасної науки, про творчу діяльність як процес побудови цілісності, яка спрямовується на досягнення стану недуальності у вигляді зіткнення полярних явищ і приведення їх до спільного функціонального «знаменника» як нейтрально-невизначеної сутності. За таких умов творча людина характеризується здатністю до парадоксального мислення, відкрита невизначеності, парадоксу. Охарактеризовано психолого-педагогічні й психотерапевтичні методи гармонізації людини та розвиток здатності протидіяти маніпуляціям, серед яких проаналізовано методи парадоксальної інтенції, відкритість світові, рольової активності. Загалом, аналіз духовно-інтелектуального аспекту здоров'я учасників освітнього процесу дав змогу обґрунтувати загальні чинники здоров'я (широкий кругозір свідомості; здорова соціальна атмосфера суспільства; такі риси характеру, як розсудливість, здатність до планування, завзятість, володіння ситуацією, успіх у роботі; наявність добрих друзів, спілкування із сумлінними, морально стійкими людьми; іронія, гумор, радість життя, позитивне ставлення до нього; пошук кращого у людях; підтримання фізичної активності тіла; здатність до позитивного соціального спілкування), рівень освіти людини як суттєвий потенціал її здоров'я; духовно-релігійний чинник здоров'я людини; емоційно-поведінковий аспект здоров'я людини (бути здоровим – означає будувати поведінку відповідно до позитивних загальнолюдських цінностей, одна з найбільш важливих – любов, милосердя, емпатична здатність людини вийти за межі самої себе та реальності загалом); процес цілепокладання як позитивний вплив на духовне здоров'я людської істоти; прагнення до свободи як наріжний чинник здоров'я, позитивний вплив творчої активності людини на стан її здоров'я (О.В. Вознюк).

У процесі теоретичного дослідження проблеми розвитку соціальних компетентностей майбутніх фахівців у процесі управління конфліктними ситуаціями у професійній сфері розглянуто теоретико-методичні підходи до сутності, причин та способів поведінки в організаційних конфліктах відповідно до традиційних та сучасних наукових підходів. Основними способами поведінки у конфліктних ситуаціях є: пристосування, уникнення, компроміс, співпраця і суперництво. Визначено, що зимівники українських антарктичних експедицій застосовують певною мірою усі 5 способів поведінки. Емпірично визначено рівень показників домінуючих поведінкових стратегій у конфліктних ситуаціях серед фахівців різних вікових категорій, що працюють в екстремальних умовах Антарктики. Для

фахівців старшої групи (вік 46-62 років) найпоширенішим поведінковим способом є пристосування (M=7,5). Для середньої групи (вік 35-45 років) – компроміс (M=6,8). Для молодшої групи (вік 22-34 роки) – уникнення (M=7,2).

Встановлено, що через 6 місяців перебування в умовах Антарктики ці стратегії залишилися провідними з невеликими змінами. Найменший рівень змін, тобто найбільша стабільність спостерігається у представників молодшої групи. В динаміці простежено зростання рівня таких показників як співпраця і компроміс. Для усіх вікових груп найменш використовуваною стратегією є суперництво, що свідчить про прагнення команди до ефективної міжособистісної взаємодії, взаєморозуміння, взаємодопомоги та готовності до взаємних поступок заради виконання професійних завдань. В цілому, отримані дані підтверджують те, що фахівці різних вікових груп дотримуються різних поведінкових стратегій в організаційних конфліктах, але усі вони спрямовані на досягнення взаєморозуміння, взаємодопомоги та готовності до взаємних поступок заради ефективного виконання професійних завдань.

Розроблено методологічні рекомендації щодо застосування доказових методів виховання соціальних компетентностей у конфліктних ситуаціях у дітей, молоді, батьків і вчителів. Практичне використання отриманих результатів може бути застосоване під час відбору експедиційних, спортивних та військових груп. До перспектив дослідження можна віднести розробку психологічних інструментів попередження та протидії негативних наслідків організаційних конфліктів для оптимізації продуктивності праці професійних колективів, до складу яких входять люди різних вікових категорій (Л.М. Бахмутова, О.А. Мірошниченко).

У процесі дослідження вивчено і такий важливий аспект професійної діяльності як професійне вигорання у сфері медсестринства. Доведено, що медсестринська професія особливо вразлива до професійного вигорання. Симптоми професійного вигорання повинні бути наслідком професійної діяльності. З метою поглибленого розуміння феномену професійного вигорання серед сестринського персоналу проведено аналіз результатів у досліджуваній сфері різних наукових праць, роботи багатьох авторів. Виявлено, що згідно з дослідженнями, включеними до проаналізованих робіт, існує високий ризик виникнення синдрому професійного вигорання у сфері сучасного медсестринства. Це явище може спричинити багато проблем зі здоров'ям медперсоналу, пацієнтів та багато наслідків для закладу, включаючи фінансові (А. Мочедловска).

Таким чином, у колективній монографії проаналізовано діяльнісні засади професійної підготовки суб'єктів освітнього процесу: викладачів закладів вищої та передвищої, післядипломної освіти, майбутніх офіцерів – фахівців фізичного виховання та спорту Збройних сил України, педагогів, здобувачів освіти, медичних працівників, фахівців різних вікових категорій, що працюють в екстремальних умовах Антарктики, медичних працівників тощо. Здійснено термінологічний аналіз базових категорій у різних сферах дослідження. Вивчено проблему креативності особистості та технології її розвитку в навчальному процесі закладів середньої освіти. Виявлено особливості критичного мислення та механізми його функціонування у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Розроблено моделі професійного іміджу педагогічних працівників закладів фахової передвищої освіти. Розроблено та упроваджену в освітній процес практико орієнтовані підходи і методи, педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Розглянуто необхідність безперервного професійного розвитку учасників освітнього процесу закладів вищої освіти. Проаналізовано процес формування графічної компетентності майбутніх фахівців у процесі вивчення інженерної та комп'ютерної графіки, у контексті діяльнісного підходу досліджено педагогічну проблему гейміфікації як засобу мотивації освітнього процесу. Досліджено соціально-психологічні аспекти розвитку здоров'я і професіоналізму суб'єктів освіти у роботі польських дослідників.

До перспектив україно-польських досліджень віднесено: подальше обґрунтування

теоретичних та методологічних засад особистісного та професійного становлення майбутніх фахівців у ситуації воєнного стану та відродження Української держави, розробка інноваційних стратегій та технологій українськими та польськими дослідниками, реалізації їх у практичній діяльності; розробку цифрового освітнього та наукового простору, створення умов для подальшого розвитку та збагачення професійно важливих якостей, зокрема професійну суб'єктність як офіцера і фахівця фізичного виховання та спорту військовослужбовців; обґрунтування прогностичних моделей підготовки компетентних фахівців, орієнтованих на миротворчі освітні та наукові процеси; вироблення наукових і методичних рекомендацій на основі зіставлення прогностичних моделей, спрямованих на неперервну освіту відповідно до поставлених актуальних цілей і завдань.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Дубасенюк Олександра Антонівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління Навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка. **Вступ. Висновки. Розділ 1, (редактор).**

Антонова Олена Євгеніївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління Навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка. **Розділ 3. Параграфи 3.1.**

Вознюк Олександр Васильович, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри англійської мови з методиками викладання у дошкільній та початковій освіті Навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка. **Розділ 10.**

Ковальчук Валентина Антонівна, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління Житомирського державного університету імені Івана Франка. **Розділ 6.**

Мірошниченко Олена Анатоліївна, доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління Житомирського державного університету імені Івана Франка. **Розділ 11. Параграф 11.3.**

Миرونчук Наталія Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління Навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка. **Розділ 5.**

Мочедловска Аліцья, доктор наук про здоров'я, Міжнародна Академія Прикладних Наук в Ломжі, Республіка Польща. **Розділ 12.**

Павленко Віта Віталіївна, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління Навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка. **Розділ 3. Параграф 3.2.**

Сидорчук Нінель Герандівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління Навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка. **Розділ 4.**

Ягунов Василь Васильович, доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник науково-дослідної лабораторії наукового супроводження розроблення нормативів і стандартів з фізичної підготовки і спорту науково-дослідного центру проблем фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту, Національний університет оборони України. **Розділ 2.**

Антонов Олексій Володимирович, кандидат філологічних наук, докторант, доцент кафедри іноземних мов і новітніх технологій навчання Навчально-наукового інституту іноземної філології Житомирського державного університету імені Івана Франка. **Розділ 3. Параграфи 3.4., 3.5., 3.6.**

Бахмутова Лариса Миколаївна, доктор філософії у галузі психології, провідний науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. **Розділ 11. Параграфи 11.1., 11.2.**

Горбець Сергій Миколайович, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри кафедри комп'ютерних наук та інформаційних технологій фізико-математичного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка. **Розділ 8.**

Шарлович Зоя, кандидат педагогічних наук, ад'юнкт Міжнародної Академії прикладних наук в Ломжі, Республіка Польща. **Розділ 7.**

Шубіна Олена Павлівна, доктор філософії у галузі освіти, заступник директора з навчально-виховної роботи Житомирського міського центру науково-технічної творчості учнівської молоді. **Розділ 3. Параграф 3.3.**

Антонов Євгеній Володимирович, асистент кафедри комп'ютерних наук та інформаційних технологій фізико-математичного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка, здобувач третього(освітньо-наукового) рівня вищої освіти. **Розділ 9.**

Наукове видання

Колектив авторів:

Дубасенюк Олександра Антонівна
Антонова Олена Євгенівна,
Вознюк Олександр Васильович,
Ковальчук Валентина Антонівна,
Мірошниченко Олена Анатоліївна,
Мирончук Наталія Миколаївна,
Мочедловська Аліцця,
Павленко Віта Віталіївна,
Сидорчук Нінель Герандівна,
Ягупов Василь Васильович,
Антонов Олексій Володимирович,
Бахмутова Лариса Миколаївна,
Горобець Сергій Миколайович,
Шарлович Зоя,
Шубіна Олена Павлівна,
Антонов Євгеній Володимирович

ДІЯЛЬНІСНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КОМПЕТЕНТНИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Монографія

Комп'ютерна верстка і набір:
О. В. Вознюк
Дизайн обкладинки: С. М. Горобець

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку
Формат 60x84 1/8 Ум. друк. арк. 15,12.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman
Наклад 300 прим.

Видавець ПП "Євро-Волинь"
м. Житомир, вул. Крошенська,
буд. 45, кв. 34

Свідоцтво серія ДК № 7208 від 07.12.2020 р.