

**Житомирський державний університет
імені Івана Франка**

**КОМПЕТЕНТНІСНІ ЗАСАДИ
ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У
ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ
ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ
ТЕХНОЛОГІЙ**

Монографія

ТОМ 1

**Житомир
Вид-во «Рута»
2025**

УДК 378.14.032

К 63

Рекомендовано до друку Вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 13 від 27. 06. 2025 р.)

Рецензенти:

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

Климова К.Я., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов Житомирського національного агроекологічного університету;

Пастовенський О.В., доктор педагогічних наук, завідувач кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін КЗ "Житомирський ОППО" Житомирської обласної ради.

К 63

Компетентнісні засади підготовки творчих майбутніх фахівців у закладах вищої освіти засобами цифрових технологій: монографія [Антонов О.В., Басюк Н.А., Вознюк О.В., Дубасенюк О.А.] / за ред. О.А.Дубасенюк. У 2-х томах. Т. 1. Житомир: Вид-во «Рута», 2025. 220 с.

ISBN 78-617-581-676-7

У колективній монографії представлено компетентнісні засади підготовки творчих майбутніх фахівців у закладах вищої освіти засобами цифрових технологій. Проаналізовано проблемні питання та нове розуміння імплементації компетентнісної парадигми у галузі педагогічної освіти. Розглянуто проблему формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах європейської інтеграції. Вивчено стан сформованості критичного мислення у здобувачів вищої освіти у процесі вивчення іноземної мови. Досліджено формування емоційного інтелекту як складової професійних компетентностей майбутніх учителів початкової школи в умовах дистанційного навчання.

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

УДК 378.14.032

ISBN 78-617-581-676-7

© Колектив авторів, 2025

© ПП Рута, 2025

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
 РОЗДІЛ 1. ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ТА НОВЕ РОЗУМІННЯ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОЇ ПАРАДИГМИ У ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	 16
Вступ	16
1.1. Сучасний стан впровадження компетентнісної парадигми в освітній сфері	17
1.2. Формулювання проблем щодо впровадження компетентнісної парадигми в освітній галузі та окреслення деяких перспектив їх вирішення	22
1.3. Вирішення проблем щодо імплементації компетентнісної парадигми в освітній галузі	28
1.4. Компетентність фахівця як системно-фрактальний феномен	41
1.5. Професіографічний аспект компетентнісної парадигми	59
Висновки.....	62
 РОЗДІЛ 2. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ	 69
Вступ	69
2.1. Теоретико-методологічні засади формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах європейської інтеграції	72
2.2. Концептуальні положення формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах європейської інтеграції	87
2.3. Науково-методичний супровід процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів	94
2.4. Організація та проведення дослідно-експериментальної роботи (програма і методика експериментальної роботи)	105
Висновки.....	110

РОЗДІЛ 3. ВИВЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTI КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	114
Вступ	114
3.1. Сутність та структура критичного мислення	115
3.2. Вивчення рівня сформованості критичного мислення у здобувачів вищої освіти.....	130
3.3. Застосування методу case-study у розвитку критичного мислення майбутніх фахівців під час вивчення іноземної мови	143
Висновки.....	151

РОЗДІЛ 4. ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	152
Вступ	152
4.1. Емоційний інтелект як мобілізаційна складова професійних компетентностей майбутнього вчителя початкової школи	153
4.2. Виклики дистанційного навчання для розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкової школи.....	178
4.3. Стратегії розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкової школи у дистанційному форматі навчання.....	186
Висновки.....	204

СПИСОК ДЖЕРЕЛ.....	205
---------------------------	------------

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ	219
-------------------------------------	------------

ПЕРЕДМОВА

Підготовка компетентних фахівців ХХІ ст. у закладах вищої освіти в умовах сучасних викликів потребує постійної модернізації освітнього процесу. Підґрунтям для розв'язання окресленої проблеми постає компетентнісна парадигма як вектор, що окреслює роль неперервної освіти, потребу майбутніх фахівців в оновленні знань, оволодінні інноваційними технологіями, зокрема цифровими вміннями та навичками.

У законодавчих вітчизняних документах, зокрема у Законі України «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті визначено вимоги до професійної компетентності майбутнього фахівця.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні наголошується, що сучасний ринок праці вимагає від майбутніх фахівців не лише глибоких теоретичних знань, але й здатності самостійно застосовувати їх у нестандартних життєвих ситуаціях, що постійно змінюються, переходу від суспільства знань до суспільства компетентних громадян.

У Концепції розвитку педагогічної освіти (2018), Законі України «Про Національну програму інформатизації» (1998), Законі України «Про Концепцію Національної програми інформатизації» наголошено, що використання цифрових технологій і цифрових інструментів у сучасній освіті – це найважливіший напрям розвитку майбутніх фахівців/педагогів в інформаційній та технічній сферах.

У контексті неперервності освіти зазначено, що відповідно до Концепції розвитку освіти дорослих в Україні, розробленої Міністерством освіти і науки України, передбачається створення умов для реалізації принципу «освіта впродовж життя».

Також важливими є положення Закону України «Про освіту» та розроблений у 2022 році проєкт Закону «Про освіту дорослих», де підкреслюється значення формальної, неформальної та інформальної освіти.

Важливу роль відіграє Концепція розвитку цифрових компетентностей в умовах сучасних викликів.

Зазначимо, що у сучасній науці виділяють тенденції глобалізації та інтеграції (формування синтезу аксіологічної, проблемної, дослідної спрямованості професійної підготовки):

- орієнтування на діяльнісне освоєння змісту професійних дисциплін, ціннісних орієнтацій; поглиблення співробітництва у сфері освіти, інтеграції в національних освітніх систем з метою покращення якості їх функціонування) та тенденції гуманізації:

- усвідомлення потреби у реалізації нової гуманістичної парадигми освіти, мета якої – формування особистості фахівця з високим рівнем професіоналізму, духовності, моральної вихованості;

- мультикультурність освіти, що забезпечує особистісне осягнення цінностей культури, глибокого самопізнання через розуміння інших культур, неперервність освіти, що визначається рушійною силою освітніх змін.

Концепція «Нова українська школа» проголошує необхідність формування професійної компетентності як в учнів, так і вчителів. Професійна компетентність учителя – це динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність педагога успішно здійснювати професійну діяльність.

У професійній діяльності педагог постає активним суб'єктом спілкування: передає та приймає інформацію від учнів, колег і батьків, установлює контакти з ними, будує взаємовідносини на основі діалогу, відчуває внутрішній світ дитини, прагне до максимальної реалізації творчого потенціалу кожного учня та забезпечення його емоційного комфорту в освітньому процесі.

За цих умов компетентність постає духовно-моральним чинником і науковим змістом освітнього процесу, де знання вчителя, гуманність, душевна щедрість, бажання зрозуміти і допомогти учню відіграють провідну роль.

Мета дослідження: проаналізувати компетентнісні засади підготовки творчих майбутніх фахівців у закладах вищої освіти засобами цифрових технологій спрямованих на їх особистісне та професійне акмеєзростання.

Відповідно виділимо провідні **завдання**:

- обґрунтувати теоретичні та методичні засади підготовки творчих компетентних фахівців у закладах вищої освіти;
- дослідити процес формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах європейської інтеграції;
- вивчити стан сформованості критичного мислення у здобувачів вищої освіти у процесі вивчення іноземної мови;
- проаналізувати особливості формування емоційного інтелекту як складової професійних компетентностей майбутніх учителів початкової школи в умовах дистанційного навчання;
- виявити специфіку використання цифрових технологій і цифрових інструментів, їх види та методику в освітньому середовищі початкової школи;
- визначити педагогічні умови організації дистанційного навчання у професійній підготовці майбутніх учителів;
- охарактеризувати специфіку психолого-педагогічної підготовки фахівців з учасниками освітнього процесу з особливими потребами.

Провідна мета потребує теоретичного та методологічного обґрунтування сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців. Упродовж останніх десятиліть поняття «компетентність», «компетенція» з ділової, професійної сфери поширилися і на педагогічну. В умовах сучасних викликів науковці активно досліджують проблеми розвитку освіти та професійної підготовки компетентних фахівців, зокрема в таких аспектах: філософія освіти (В. Андрущенко, С. Гончаренко, В. Васянович, І.Зязюн, В. Кремень та ін.); методологія та теорія психології особистості (Г. Балл, І. Бех, С. Максименко, В. Рибалка та ін.); теоретичні та методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців/учителів у вищій школі (А. Алексюк, О. Антонова, В. Бондар, С. Вітвицька, Р. Гуревич, М. Євтух, Т. Кочубей, Н. Ничкало, П. Саух та ін.); структура професійної компетентності та її видів (О. Вознюк, В. Луговий, А. Макарова, О. Пометун, Дж.Равен, Г. Скоробогатова, М. Холодна та ін.).

На основі термінологічного аналізу наукових праць визначено, що «компетентність» – це міра відповідності знань, умінь та досвіду

осіб певного соціально-професійного статусу реальному рівню складності, виконуваних ними завдань і вирішення проблем. Компетентність вміщує знання та вміння, що характеризують кваліфікацію, а також такі якості, як ініціатива, співробітництво, здатність працювати у групі, комунікативні здібності, уміння постійно вчитися, оцінювати, логічно та креативно мислити, відбирати і використовувати інформацію, коло питань, за якими вони оволодівають.

«Професійна компетентність» – це готовність і здатність цілеспрямовано діяти відповідно до сучасних вимог та сучасних викликів, методично організовано і самостійно вирішувати завдання і проблеми, а також оцінювати результати власної діяльності; встановлений формальними кваліфікаційними вимогами; сформований суспільною практикою обсяг знань і вмінь, потрібний для успішного виконання суб'єктом суспільно значущих завдань. Компетентність передбачає високий рівень володіння складовими готовності і низку інших елементів: індивідуальний стиль професійної діяльності, інноваційний, творчий підхід до неї, розвинену педагогічну рефлексію, здійснення авторських пошуків і знахідок».

Відтак, професійна компетентність майбутніх фахівців/учителів в умовах сучасних викликів являє собою інтегративне утворення, що включає цільовий, ціннісно-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний та результативний компоненти, а компетентнісні моделі поєднують різні професійні педагогічні спеціалізації, методики їх упровадження у професійну освіту, засобами інновацій, зокрема цифрових технологій.

У проведеному дослідженні також акцентується увага на проблемі ціложиттєвого навчання. Проблематика неперервної освіти висвітлюється у працях таких науковців, як Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Овчарук, Л. Сігаєва, О. Аніщенко, А. Сбруєва та ін., які підкреслюють необхідність розвитку гнучких форм навчання для дорослого населення. Основними принципами неперервної освіти є: орієнтація на особистість, урахування індивідуальних потреб та можливостей кожного учня, гнучкість – можливість вибору форм та методів навчання, доступність – створення умов для навчання всіх верств населення. Згідно з дослідженнями, упровадження неперервної освіти в Україні потребує розвитку інфраструктури,

підготовки кваліфікованих кадрів та забезпечення фінансування. Розглядаються особливості актуалізації системи неперервної освіти за сучасних умов у контексті євроінтеграційних тенденцій. Наголошується на тому, що безперервна освіта є механізмом розширеного відтворення професійного і культурного потенціалу нації, умовою розвитку суспільного виробництва, прискорення соціально-економічного прогресу країн. Підкреслено роль неперервної освіти України у контексті її інтеграції в європейський освітній простір.

Динамічний розвиток сучасної педагогічної науки характеризується пошуком фундаментальних підходів до побудови навчально-виховного процесу, що знаходить відображення в освітніх документах України, в яких зазначено, що метою освіти і виховання має бути професійно компетентний, ініціативний, творчий громадянин, наділений почуттям обов'язку і відповідальності перед суспільством, здатний швидко адаптуватися до сучасного світу, характерними рисами якого є підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності у контексті динамічних змін техніки і технологій, неперервного зростання обсягів інформації. Інтенсифікація інформаційних потоків, як один із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства, відображає освітню кризу та зумовлює поширення тенденції сучасної науки до експонентного зростання і поновлення знань. У ХХІ столітті неперервна освіта стала ключовим інструментом адаптації до стрімких змін у суспільстві. Глобалізація, технологічний прогрес, демографічні зміни та геополітичні виклики вимагають від людини постійного оновлення знань та навичок.

У дослідженні представлено актуальні підходи до інтеграції цифрових технологій у навчальний процес, що постає однією з найважливіших тенденцій сучасної освіти. Глобальна цифровізація ХХІ ст. відповідно змінює підходи до організації навчання, формує нові освітні середовища та відкриває додаткові можливості для взаємодії викладача й студента. Зважаючи на стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та появу таких інновацій, як штучний інтелект, хмарні сервіси й Інтернет речей, виникають принципово нові виклики: наскільки ефективними є наявні методики, чи здатні існуючі цифрові рішення забезпечити

цілісний, змістовний освітній процес, що враховує потреби ХХІ століття.

В Україні в останній період проблематику використання цифрових технологій у навчанні досліджували Н. Саєнко, Т. Голуб, Ю. Лавриш, В. Лук'яненко, І. Литовченко та інші. У міжнародному науковому дискурсі значний внесок у розуміння теми здійснили А. Haleem, М. Javaid, R. Suman, М. Pinto, С. Leite тощо.

З метою формування єдиного та водночас багаторівневого розуміння окресленої проблеми, розглянемо кілька підходів до визначення «цифрових технологій». З технічної точки зору «цифрові технології» означають сукупність апаратно-програмних засобів, у яких для кодування, передачі й обробки інформації використовуються дискретні («цифрові») сигнали. О. Берназюк зазначає, що цифрові сигнали застосовуються для передачі інформації». Це визначення акцентує увагу саме на принципі цифрового кодування даних і ґрунтується на загальній теорії інформації.

У більш широкому контексті, прикладному сенсі, особливо в контексті освіти, «цифрові технології» найчастіше розуміють як портативні багатофункціональні пристрої з постійним підключенням до мережі Інтернет. Дж.Траксер наголошує, що сьогодні ці технології асоціюються зі смартфонами, планшетами, ноутбуками, які дають доступ до онлайн-ресурсів і застосунків у будь-якому місці й у будь-який час. Такий підхід підкреслює мобільність і безперервний доступ до інформації, що особливо важливо для дистанційного і змішаного навчання.

Існує і така позиція – цифрові технології розглядаються як частина сукупності інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), що включають усі цифрові платформи, сервіси й інновації, що здатні генерувати, зберігати, обробляти й передавати знання. У цей перелік входять: штучний інтелект (алгоритми машинного навчання та системи інтелектуального аналізу даних); робототехніка та робототехнічні навчальні комплекси; засоби хмарних обчислень, що дають можливість обробляти великі обсяги даних дистанційно; технології 3D-друку, які використовуються для створення лабораторних моделей. Такий погляд наголошує на величезний, безперервно розширюваний ландшафт цифрових досягнень, які

сприяють глобальному економічному розвитку та знаннєвій трансформації суспільства.

Відтак, цифрові освітні технології – це система апаратно-програмних методів і засобів, що реалізують три ключові інформаційні функції (зберігання, обробку та передачу даних) з метою оптимізації й ефективного вирішення конкретних дидактичних завдань.

У монографії представлено *різні види цифрових освітніх технологій*.

- Адаптивні технології навчання. Ці технології дозволяють персоналізувати навчальний процес, враховуючи індивідуальні потреби та стилі навчання дорослих учнів. Вони сприяють підвищенню ефективності навчання та забезпечують доступ до освіти для широкого кола осіб.

- Віртуальна реальність у навчанні передбачає використання VR у навчанні дорослих, що дозволяє створювати інтерактивні навчальні середовища, які сприяють кращому засвоєнню матеріалу та розвитку практичних навичок. Останнє особливо важливо для професійного навчання та підвищення кваліфікації.

- Інтерактивні методи навчання – дискусії, кейс-аналізи, тренінги, симуляції, які залучають слухачів до активного мислення та співпраці. У закладах вищої освіти проводяться тренінги з розвитку критичного мислення та особистісного зростання, що передбачають практичну роботу в групах, презентації, дебати.

- Дистанційне навчання – стало справжнім проривом у галузі освіти дорослих. Онлайн-платформи Prometheus, Coursera, EdEra, «Дія.Освіта» дають змогу здобути нову професію чи підвищити кваліфікацію безкоштовно та дистанційно. Наприклад, у 2023–2024 рр. понад 300 тис. українців пройшли онлайн-курси з програмування, графічного дизайну, англійської мови.

Отже, успішне навчання здобувачів освіти можливе лише тоді, коли враховуються їхні потреби, досвід, мотивація та життєві обставини. Адаптивні технології сприяють розвитку гнучких навичок та підвищують якість життя.

Також доведено, що в освітній процес активно впроваджуються цифрові технології навчання майбутніх фахівців у ЗВО. Окреслимо одновні з них.

- Проблемно-орієнтоване навчання – базується на вирішенні реальних професійних або життєвих проблем. Особливість технології полягає в тому, що проблеми обираються з реального досвіду учасників, а вирішення здійснюється колективно під керівництвом фасилітатора. Визначена технологія розвиває критичне мислення, аналітичні здібності та навички командної роботи.

- Проектна технологія – передбачає розробку та реалізацію проєктів, спрямованих на вирішення конкретних проблем. Дорослі учні визначають проблему, планують етапи роботи, здійснюють дослідження, створюють проєктний продукт і презентують результати. Ця технологія сприяє розвитку дослідницьких навичок, творчості та самостійності.

- Навчання через досвід (*experiential learning*) – базується на циклі навчання Д. Колба: конкретний досвід → рефлексивне спостереження → абстрактна концептуалізація → активне експериментування. Головним елементом є рефлексія власного досвіду, що дозволяє перетворити практичні навички в теоретичні знання і навпаки.

- Кооперативне навчання – передбачає групову роботу над спільним завданням з розподілом ролей та відповідальності. Характерною особливістю є позитивна взаємозалежність (успіх групи залежить від успіху кожного учасника) та індивідуальна відповідальність (кожен відповідає за свою частину роботи).

- Технологія перевернутого навчання (*flipped learning*) – самостійне опрацювання теоретичного матеріалу перед заняттям і активна практична робота під час очної взаємодії. Ця технологія особливо ефективна для здобувачів освіти, які цінують гнучкість навчання та можливість самостійно регулювати темп опрацювання матеріалу.

- Цифрові технології навчання – використання онлайн-платформ, мобільних додатків, віртуальної та доповненої реальності, масових відкритих онлайн-курсів (МООС). Особливість полягає у доступності навчання в будь-який час і в будь-якому місці, що відповідає потребам зайнятих дорослих людей.

- Змішане навчання має значні переваги для освіти дорослих, враховуючи їхні специфічні потреби та характеристики. Гнучкість є однією з ключових переваг, оскільки дорослі часто поєднують навчання з роботою та особистими обов'язками. Онлайн-компоненти

дозволяють їм самостійно визначати час та місце для навчання. Доступність якісних навчальних матеріалів через інтернет розширює можливості для навчання незалежно від географічного розташування. Змішане навчання також сприяє персоналізації освітнього процесу. Здобувачі освіти можуть обирати темп навчання, повторно переглядати складні моменти, використовувати додаткові онлайн-ресурси відповідно до своїх потреб та рівня підготовки. Залученість підвищується завдяки використанню інтерактивних онлайн-інструментів, мультимедійного контенту та можливостей для спілкування та співпраці з іншими слухачами. Крім того, змішане навчання часто має практичну спрямованість, поєднуючи теоретичні знання, отримані на очних заняттях, з можливістю їхнього застосування через практичні онлайн-завдання, кейси та проєкти. Це допомагає дорослим безпосередньо пов'язувати навчання зі своєю професійною діяльністю.

Таким чином, «цифрові освітні технології» – це багаторівневе поняття, яке включає як фундаментально-технічні засади цифрових сигналів, так і соціально-педагогічні аспекти застосування сучасних гаджетів та ІКТ. Їхня ефективність у навчанні базується на трьох основних функціях: зберігання, передача й обробка інформації. Характеристики як інструменту (інтерактивність, мультимедійність, автоматизація та аналітика) і як засобу (доступність, гнучкість, формування нових компетентностей, зміна ролей учасників) відкривають нові горизонти для дидактики. Використання LMS, платформ для комунікації, сервісів для створення інтерактивного контенту й доступ до репозитаріїв дозволяє реалізувати сучасні методичні підходи: гейміфікацію, проєктно-орієнтоване навчання, акмеграми, синергетику та диференціацію.

Крім того досліджено проблему психолого-педагогічної підготовки компетентних фахівців у контексті роботи з учасниками освітнього процесу з особливими потребами. У контексті сучасних викликів виникає переконання щодо важливості ролі людей з особливими потребами як невід'ємних членів суспільства та про спільну відповідальність стосовно їх соціально-психологічного, освітнього і професійного становища. Останнє визначає зміст і якість міжособистісних стосунків у суспільстві, способи організації повсякденного життя, розвитку підростаючого покоління, що передбачає передачу йому національних та культурних досягнень, а

також відчуття безпеки, цінності та якості життя кожної людини, що так необхідно людям у військовий час та період післявоєнного відновлення країни.

Актуальність матеріалів дослідження обумовлена проблемою виховання у суспільстві відповідного ставлення до тих його членів, які через різноманітні тілесні ушкодження, фізичні та психологічні недосконалості відчують труднощі у навчанні, самотійному вирішенні життєвих та професійних завдань і не можуть самотійно подбати про задоволення своїх потреб у розвитку, соціалізації, професійній реалізації. Відповідно метою окресленого напряму дослідження постає розробка психолого-педагогічних підходів, заснованих на компетентнісних засадах підготовки фахівців, для роботи з учасниками освітнього процесу з особливими потребами. Дослідження базується на основі гуманістичних теорій українських та зарубіжних науковців, а також практичних напрацювань з використанням цифрових технологій. Теоретико-методологічне підґрунтя роботи складають: теорія соціального наочіння А. Бандури, гуманістична психологія А. Маслоу і К. Роджерса, діяльнісний підхід до особистості Г. Костюка, теорія генези особистості С. Максименка, сучасні педагогічні ідеї І. Беха, В. Кременя, О. Сухомлинської. Серед засновників ідей досягнення соціальної справедливості, що лягли в основу інклюзивної освіти, варто виділити американського філософа, психолога і педагога Д. Дьюї та Марію Монтессорі – італійську лікарку, педагогиню, яка розробила методику навчання, орієнтовану на індивідуальні потреби дитини.

На основі зарубіжного та вітчизняного досвіду проаналізовано понятійну сутність та теоретико-методологічне підґрунтя створення інклюзивного середовища, розглянуто розвиток інклюзивної освіти в Україні як умова соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, висвітлено міжнародний досвід організації інклюзивної освіти на прикладі Польщі, представлено процес формування гуманістичної спрямованості й емпатії у здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей.

У монографії також представлено наукові здобутки, які продовжують здійснюються у межах Житомирської науково-педагогічної школи та громадської організації – Міжнародної академії з креативної педагогіки "Полісся", діяльність яких

спрямована на розвиток творчого майбутнього фахівця фахівця, у процесі неперервної освіти.

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

Дубасенюк О., доктор педагогічних наук, професор, заслужений працівник освіти України, Почесний академік НАПН України, президент ГО АМСКП "Полісся"

РОЗДІЛ 1. ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ТА НОВЕ РОЗУМІННЯ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ПАРАДИГМИ У ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

ВСТУП

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації як в Україні, так і в світі дає змогу простежити сучасну тенденцію освіти щодо зміни освітньої парадигми. Це має місце внаслідок глобалізаційних процесів, а також інформаційного буму, пов'язаного з динамічним розвитком сучасного світу та швидким старінням знань і технологій. Це, у свою чергу, виявляє феномен "напіврозпаду компетентностей фахівця", коли результати професійної підготовки у закладах вищої освіти застарівають через відносно короткий проміжок часу (від 5 до 15 років)¹.

Ця проблема вирішується шляхом запровадження парадигми неперервної освіти фахівців. Одним із інструментів неперервної освіти спеціаліста є компетентний підхід, який набув поширення за останні 15-20 років і знайшов відображення у сотнях тисяч наукових публікацій, дисертаційних досліджень в Україні і світі².

¹ Dubaseniuk, O. A. Vozniuk, O. V.. (2019) Competency Principles of Teacher's Professional Training and Development in the Conditions of European Integration *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, 1(96), 17-25. DOI: [https://doi.org/10.35433/pedagogy.1\(96\).2019.17-25](https://doi.org/10.35433/pedagogy.1(96).2019.17-25) Вознюк, О. (2023) Стратегії формування критичного мислення в контексті медіаосвіти. Нові технології навчання: збірник наукових праць. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». Київ, 97, 6-15. Вознюк, О. В., Аргіропулос, Д. (2022) New prospects for the development of competence approach in foreign language training of students. In: Сучасні тенденції професійної іншомовної підготовки студентів ЗВО в мультикультурному просторі: збірник матеріалів VIII Всеукраїнського науково-практичного вебінару з міжнародною участю, 16 лютого 2022 р., ЖДУ імені Івана Франка. Вознюк, О. В. (2022) Проблема впровадження компетентнісного підходу у закладах вищої педагогічної освіти. Кременчуччина – основа проєктування освіти регіону під час випробувань і надалі : матеріали III-ї науково-педагогічної експедиції Науково-дослідної лабораторії з вивчення і розроблення гуманітарних ідей академіка В. І. Вернадського. с. 52-55.

² Вознюк, О. В. (2021) Новий вектор розвитку компетентнісного підходу у системі післядипломної педагогічної підготовки. Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти: збірник наукових статей / За заг. ред. Г. Л. Єфремової. Суми. с. 117-124. Вознюк, О. В. (2021) Фрактальне моделювання системи компетентностей сучасного вчителя. Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників Нової української школи в умовах післядипломної

Компетентнісний підхід, що зумовлюється глобалізаційними процесами сучасного світу³, набуває характеру певної парадигми⁴, яка виявляє міждисциплінарний характер, оскільки питання компетентнісного підходу актуалізуються в контексті аналізу різноманітних наукових проблем.

Також зазначимо, що у сучасній системі освіти особливо гостро стоїть проблема результативності освітнього, коли традиційні методи й засоби цього процесу мають забезпечити як випереджувальний характер розвитку освіти, так і створення умов для гармонійного розвитку й самореалізації особистості. Саме компетентнісний підхід зміщує акценти з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток здатності практично діяти, застосовувати сформований досвід успішних професійних дій у конкретних професійних ситуаціях.

1.1. СУЧАСНИЙ СТАН ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОЇ ПАРАДИГМИ В ОСВІТНІЙ СФЕРІ

Одним із аспектів модернізації освіти, як зазначає І. Зязюн у монографії «Філософія педагогічної дії», є її побудова на основі компетентнісного підходу, що слугує кроком переходу від парадигми предметно-знаннєвої освіти до моделі формування в учнівської молоді цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, що належать до багатьох сфер культури і

освіти : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції (онлайн), 14 травня 2021 р. Житомир. с. 37-41. Вознюк, О. В. (2020) Проблемні питання компетентісної парадигми. Збірник матеріалів Регіональної науково-практичної інтернет-конференції «Напрямки та сучасні фактори розвитку професійної компетентності педагога суспільно-гуманітарні аспекти (29 травня 2020 року) / Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти». с. 24-28.

³ Delors, J. et al. (1996). *Learning: The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*, UNESCO Publishing. Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: National Academies Press.

⁴ Raven, J. (1984). *Competence in modern society – its identification, development and release*. London, H.K. Lewis & Co.

реалізуються через виконання соціально-психологічних/професійних ролей⁵.

Парадигма компетентнісного підходу в освіті активно розробляється у працях як вітчизняних науковців⁶, так і зарубіжних дослідників, що виявляє компетентнісно-орієнтоване навчання⁷ у різних освітніх сферах – в іншомовній освіті⁸, професійній підготовці⁹, у сфері особистісного творчого зростання¹⁰ тощо. При цьому використання компетентнісного підходу в освіті виражає

⁵ Горобець, С. М., Кривонос, О. М., Вознюк, О. В. (2022) Навички роботи з фото- та відеоматеріалами як складова ІКТ-компетентності вчителя в умовах дистанційного навчання. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки, 4 (111). с. 283-290. Дубасенюк, О. А., Вознюк, О. В. (2023) Формування дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти засобами педагогічного проектування. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2 (126). с. 141-151. Дубасенюк, О. А., Вознюк, О. В. (2021) Формування комунікативної компетентності учителів початкової школи засобами інтерактивних технологій. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : збірник наукових праць (60). с. 211-222.

⁶ Holubnycha, L., Kostikova, I.I., Leiba, O., Lobzova, S., & Chornovol-Tkachenko, R. (2019). Developing Students' Intercultural Competence at the Tertiary Level. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 11(3), 245-362. Holubnycha, L., Shchokina, T., Soroka, N., & Besarab, T. (2022). Development of Competency-Based Approach to Education. *Educational Challenges*, 27(2), 54-65.

⁷ Bowden, J. A. (2004). Competency-based learning. In S. Stein & S. Farmer (Eds.), *Connotative Learning: The Trainer's Guide to Learning Theories and Their Practical Application to Training Design*, 91-100. Dubuque, IA: Kendall Hunt Publishing. Levine, E. & Patrick, S. (2019). *What is competency-based education? An updated definition*. Vienna, VA: Aurora Institute. Sturgis, C., Patrick, S., & Pittenger, P. (2011). It's not a matter of time: Highlights from the 2011. *Competency-Based Learning Summit*.

⁸ Griffith, W. I., & Lim, H.-Y. (2014). Introduction to Competency-Based Language Teaching. *Journal in Competency-Based Education in Mexico*, 38(2), 75-83.

⁹ *Guiding principles on professional development of trainers in vocational education and training*.

¹⁰ Lench, S., Fukuda, E., & Anderson, R. (2015). *Essential skills and dispositions: Developmental frameworks for collaboration, communication, creativity, and self-direction*. Lexington, KY: Center for Innovation in Education at the University of Kentucky. Mischel, W., & Ebbesen, E. B. (1970). Attention in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16(2), 329–337. McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence." *American Psychologist*, 28(1), 1–14. Spencer, L.M. and Spencer, S.M. (1993) *Competence at Work: Models for Superior Performance*. John Wiley & Sons, New York.

основні тенденції розвитку сучасного світу¹¹ та набуває характеру певної парадигми¹².

Компетентність нині розуміється як інтегративна властивість особистості, що виражає рівень освоєння, нею відповідних знань, умінь, навичок, соціального досвіду й забезпечує кваліфіковане вирішення професійних задач.

Диференціюють **ключову, загальну, професійну, спеціальну компетентності** за принципом ієрархічності, який визначає підпорядкованість компонентів і супідрядність систем нижчого рівня системам більш високого рівня, внаслідок чого компетентність набуває ознак **лінійно-ієрархічної метасистеми**.

1) Загальна компетентність – це інтегральна характеристика особистості, яка реалізує її здатність застосовувати відповідні знання, вміння, успішно діяти на основі практичного досвіду під час вирішення певних завдань у різних сферах життєдіяльності.

2) Професійна компетентність – це здатність успішно діяти на основі практичного досвіду, вмінь та знань у контексті вирішення завдань/проблем професійної діяльності.

3) Спеціальна компетентність – здатність вирішувати специфічний (вузький) клас задач/проблем у певній професійній сфері діяльності (наприклад, в освітній діяльності – педагогічна діагностика, проектування, реалізація інновацій та ін.).

4) Ключові компетентності – компетентності, необхідні людям для особистої реалізації та розвитку, активного громадянського життя, соціальної солідарності, працевлаштування та ін.

У **психології** праці компетентність зазвичай ототожнюють з **професіоналізмом**. У той же час професіоналізм як вищий рівень здійснення діяльності забезпечується крім відповідними компетентностями також і професійною спрямованістю, професійно важливими здібностями та особистісними якостями.

У контексті **психології праці** професійна компетентність розглядається як складна, багатогранна/багатоаспектна категорія, що дозволяє найбільш повно й всебічно характеризувати професіонала з

¹¹ Delors, J. et al. (1996). *Learning: The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*, UNESCO Publishing. Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: National Academies Press.

¹² Raven, J. (1984). *Competence in modern society – its identification, development and release*. London, H.K. Lewis & Co.

боку його знань, умінь, професійного досвіду, рівня і динаміки розвитку психолого-професійних якостей. При цьому рівень компетентності фахівця визначається мірою відповідності його праці вимогам, які пред'являються до кінцевого результату діяльності у сфері певної професії.

Співвідносячи професіоналізм із різними аспектами зрілості спеціаліста, науковці також виокремлюють **чотири види професійної компетентності**: 1) спеціальну, 2) соціальну, 3) особистісну 4) та індивідуальну.

Аналіз проблемного поля дослідження дозволяє дійти висновку, що як властивість індивіда/особистості професійна компетентність існує **в різних формах/маніфестаціях**, зокрема таких

1) як (високий) рівень професійної майстерності людини, що характеризує її як професіонала у певній галузі,

2) як готовність (на високому професійному рівні) виконувати відповідні професійні завдання,

3) як інструмент формування особистості людини та одночасно як спосіб/інструмент особистісної самореалізації (у такий спосіб, як звичка, спосіб життєдіяльності, у тому числі здоровий спосіб життя, захоплення, система цінностей, регулятивні вміння та ін.),

4) як деякий підсумок та показник розвитку/саморозвитку індивіда/особистості,

5) як мета, інструмент та одночасно засіб тестування/моніторингу процесу формування сучасного фахівця у системі професійної освіти,

6) як система життєвого й професійного досвіду людини, у тому числі досвіду минулого (ретроградного), теперішнього (актуального) та майбутнього (потенційного),

7) як форма вияву здібностей людини, її сутності як представника *Homo sapiens* (І. Зязюн),

8) як здатність щодо прийняття адекватних/ефективних рішень (виробничих, управлінських, життєвих),

9) як спроможність самостійно здобувати нові знання та вміння, успішно освоювати нове, розвішувати обрії діяльності,

10) як здатність ефективно використовувати нові знання та вміння у практичній діяльності, у тому числі у нових галузях науки та техніки (мобільність знань),

11) як спроможність якісно, ефективно і безпомилково виконувати свої функції, як у звичайних, так і в екстремальних умовах,

12) як здатність швидко адаптуватися до мінливих умов, у тому числі до нових знань та виробничих технологій.

13) як здатність особистості ефективно здійснювати професійну діяльність на основі набутих професійних компетенцій, які мають сприяти розвитку творчого потенціалу особистості, її професійному саморозвитку, самовдосконаленню, життєтворчості,

14) як здатність ефективно виконувати соціально-виробничі ролі у різних сферах життєдіяльності,

15) як здатність повноцінно інтегруватися у соціально-політичний, духовно-культурний контексти соціуму,

16) як здатність гармонійно поєднувати професійні якості як вузького, так і багатoproфільного фахівця.

Однак процес імплементації компетентнісного підходу, у тому числі у галузі педагогічної освіти, дозволяє говорити про надзвичайну складність його використання для детермінації ***множини професійно-особистісних якостей педагога/фахівця***. Це складає основну проблему імплементації компетентнісного підходу в освітній галузі, оскільки суто кількісний/лінійний аналіз професійно-особистісних якостей (які у нашому дослідженні відображені у 16 основних формах/маніфестаціях, що репрезентують професійну компетентність) виявляється непродуктивним, оскільки компетентність має охопити/інтегрувати множину певних якостей людини, яку неможливо повністю визначити/окреслити, а можна подати лише у першому наближенні.

Для більш повного аналізу системи компетентностей сучасного фахівця слід застосувати міждисциплінарний підхід, що передбачає, у тому числі й використання синергетичного/нелінійного аналізу феномену компетентності (як системної властивості цілого, до якої зводяться всі якості, які, однак, як окремі сутності не можуть охопити компетентності, що передбачає нелінійний аналіз компетентності до принципу «ціле більше частин») як мети, інструменту та засобу моніторингу формування сучасного фахівця у системі професійної освіти.

У цілому, проблеми впровадження компетентнісної парадигми в освітню галузь ми розглядаємо у рубриці «невирішені аспекти проблемного поля дослідження».

Однією з проблем нашого дослідження постає те, що процес професійної підготовки фахівців на основі компетентнісного підходу передбачає формування у майбутніх фахівців певних компетентностей за допомогою певних освітніх інструментів – у тому числі навчальних предметів, кожен з яких має забезпечити формування певних компетентностей. При цьому неможливо провести чітку кореляцію характеристик певної компетентності та певних можливостей конкретного навчального предмету (предметів), які мають забезпечити актуалізацію цих характеристик.

Інша проблема щодо аналізу використання компетентнісного підходу в освітній сфері пов'язана із диференціацією понять «компетентність» та «компетенція», якої не спостерігається у англomовній літературі. Сформулюємо деякі додаткові проблеми щодо імплементації компетентнісного підходу в освітній галузі.

1.2. ФОРМУЛЮВАННЯ ПРОБЛЕМ ЩОДО ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОЇ ПАРАДИГМИ В ОСВІТНІЙ ГАЛУЗІ ТА ОКРЕСЛЕННЯ ДЕЯКИХ ПЕРСПЕКТИВ ЇХ ВИРІШЕННЯ

Відомо, що особистість людини (як мета її розвитку – І.Бех) постає суб'єктом володіння компетентностями. Тому компетентнісний підхід має виходити із особистісно орієнтованого підходу, а також враховувати сутність та структуру особистості, у тому числі особливості динаміки формування особистості учасників освітнього процесу, що передбачає на цій основі формування первинних (базальних, глибинних) компетентностей людини, які актуалізуються на певних етапах становлення особистості. Ці первинні компетентності інкорпорується у низку інших різноманітних компетентностей, які у подальшому формують особистість людини, що розвивається.

За таких умов складається певний хронально-просторовий синтез компетентностей, який вміщує всі компетентності

людини як хронально-лінійним, так і цілісно-нелінійним (синергетичним) чином.

Тому будь-яка окрема компетентність постає певним синтезом всіх наявних сформованих у минулому компетентностей, а також (беручи до уваги квантово-синергетичні засади постнекласичної науки) має вміщувати й проєктивні/потенційні компетентності людини, які вона має сформувати у майбутньому. У цьому аспекті компетентність можна розуміти як **спрямованість у майбутнє** – як готовність на високому професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних та практичних надбань і досвіду, наближених до світових вимог та стандартів.

Висновок з цього такий: у будь-якій компетентності у прихованому вигляді виявляється весь комплекс компетентностей людини, а будь-яка окрема компетентність актуалізується у контексті всіх **наявних та потенційних компетентностей**. Тому процес освітньої діяльності щодо формування певних професійних компетентностей має враховувати й наявність життєвих компетентностей, сформованих, наприклад, у дитинстві. Це передбачає процес **ментально-емоційної регресії студентів у їх минуле дитинство. Зазначений процес постає першою з наріжних невирішених проблем, що стосуються компетентнісної парадигми.**

Інша проблема пов'язана з тим, що **компетентнісна парадигма сучасної освіти постає як процесуальним, так і цільовим феноменом.**

З одного боку, процес професійної підготовки/перепідготовки фахівців має реалізовуватися на засадах компетентнісної парадигми, коли освітній процес спрямований на формування відповідних компетентностей, на які має орієнтуватися кожний навчальний предмет, елементи змісту якого мають реалізовувати відповідні компетентності. З іншого боку, і сама мета освітнього процесу охоплює комплекс компетентностей, які має сформувати майбутній фахівець.

При цьому, можна говорити про два цільових полюси компетентнісної парадигми:

1) підготовка вузького спеціаліста, компетентного у своїй вузькій галузі (вузькопрофесійна освіта) і

2) формування цілісної гармонійної особистості як універсального фахівця (гуманістична освіта);

3) можна концептуалізувати і третій аспект компетентнісної парадигми, у межах якого поєднуються дискретний (профільний) і цілісний (гуманістичний) аспекти, який реалізується у контексті неперервної освіти впродовж життя, що має поєднати аспекти спеціалізації і універсалізації.

Неперервна освіта виражає потребу формування **універсального багатовекторного спеціаліста**, професійна підготовка якого впливає із тенденції сучасної науки до експонентного зростання і постійного поновлення знань і технологій. Якщо на початку ХХ сторіччя загальний обсяг знань, що їх виробляло людство, подвоювався кожні десять років, то нині цей процес займає не більше року. Тому спеціалізовані знання втрачають свою прикладну цінність через достатньо короткий проміжок часу, що виявляє **проблему напіврозпаду компетентностей сучасного фахівця**.

Відтак, компетентність має пов'язуватися не тільки зі специфічним обсягом знань, умінь та навичок, але й зі здатністю прийняття адекватних рішень та застосування знань у нових галузях науки та техніки, де засвоєні знання можуть виявитись застарілими, що виявляє потребу в універсалізації і модифікації знань, формування здатності використовувати ці знання в умовах швидкої зміни в галузі сучасних технологій.

Тим більше, що у сучасному світі наукоємкість виробничих процесів, швидка зміна технологій вимагає постійного підвищення кваліфікації фахівця у контексті його здатності до професійного зростання, освоєння нового. При цьому сутнісною ознакою професійної компетентності постає здатність працівника якісно і безпомилково виконувати свої функції, як у звичайних, так і в екстремальних умовах, успішно освоювати нове і швидко адаптуватися до мінливих умов, у тому числі до появи нових знань та виробничих технологій.

Це вимагає побудови такої педагогічної системи професійної освіти, яка б забезпечила впровадження в освітню галузь **синтетичного знання, що формується на основі міждисциплінарних зав'язків**. Для того, щоб знання набули рис універсальності, цілісності та творчого змісту, вони мають отримати

додаткову репрезентацію, що збагачує знання новими комплексними асоціативними зв'язками, додатковими міждисциплінарними паралелями та сприяє формуванню фахівця, який має бути гармонійної особистістю та поєднувати якості як вузькопрофільного та багатопрофільного фахівця.

Цей синтетичний тип знань можна проілюструвати процесом глибокого засвоєння певного поняття (а також і слова, яке стоїть за цим поняттям). Для цього людина має представити це поняття

1) у вигляді об'єкту/феномену, який це поняття/слово відображає

2) почути це слово,

3) побачити його графічну репрезентацію (ейдетика мозку),

4) вимовити це слово (моторика артикуляційного апарату),

5) написати це слово (моторика рук, яка має найбільше представлення у мозку людини),

6) відчувати об'єкт, який стоїть за словом, дотиком.

У зв'язку з цим зазначимо, що один із суттєвих аспектів актуалізації синтетичного типу знань реалізується у контексті **репрезентативних систем** людини, які можна подати у контексті нейро-лінгвістичне програмування, відповідно до якого можна говорити про три сенсорні канали сприйняття дійсності людини: *аудіальний* (слух), *візуальний* (зір), *кінестетичний* (рух, дотик, смак).

Можна сформулювати одну із цілей розвитку людини як професіонала, яка полягає у гармонійному розвитку трьох репрезентативних систем, що значно розширює пізнавальні ресурси майбутнього фахівця. За таких умов, процес пізнання світу людиною (як розширення когнітивного обрію людини, що є наріжним напрямом процесу професійної підготовки), її ефективна діяльність/життєдіяльність у сферах соціального й професійного середовища багато у чому залежить від рівня розвитку репрезентативних систем, соціальної перцепції, що, у свою чергу, зумовлює формування емпатійної здатності людини до співпереживання, спроможності зрозуміти мотиваційні спонуки іншої людини, вміння стати на її точку зору, що постає фундаментальним показником мудрої людини (О.К.Тихомиров). **Тому, важливим у процесі професійної підготовки є розвиток у майбутніх фахівців репрезентативних/сенсорних систем.**

За умови, що сенсорно-чуттєвий та психо-емоційний аспекти психічної діяльності людини постають у певній функціональній єдності (емоційні стани людини реалізовані на чуттєвому рівні, а чуттєві реакції – емоційно забарвлені, коли емоції та чуття у їх комплексі складають афективно-перцептивну сферу психічної діяльності людини), то постає питання щодо формування/розвитку у майбутнього професіонала адекватних емоційних реакцій на стимули/інформаційні подразники зовнішнього середовища. Йдеться не тільки про необхідність формувати регулятивні вміння (що передбачає усвідомлення студентом своїх психологічних/емоційних станів; управління та їх контроль), але й про проблему підтримання неперервності психо-емоційних реакцій у студентів у процесі їх професійної підготовки.

Людина у процесі життєдіяльності постійно виявляє динамічну зміну різних емоційних реакцій, а знання, уміння і навички при цьому, як і інші аспекти певних компетентностей, формуються у процесі певних емоційних станів, що можна вважати певною психофізіологічною сферою реалізації компетентностей, їх «психофізіологічною прив'язкою». При цьому зміни у динаміці емоційних станів веде за собою й зміну відповідних умов формування/використання певних компетентностей. За таких умов студент як майбутній фахівець не завжди може певно володіти своїми сформованими компетентностями у нових емоційно закарбованих обставинах життєдіяльності. Саме довготривала практична діяльність фахівця дозволяє йому крок поступово нібито заново формувати/розвивати відповідні професійні якості в нових виробничих умовах. **Ця обставина складає ще одну досі невирішену проблему компетентнісної парадигми.**

Інша проблема імплементації компетентнісного підходу в освітній галузі пов'язана з тим, що у психології праці компетентність розглядаються як вираження професіоналізму (вищого рівня реалізації діяльності), що забезпечується не тільки відповідними компетентностями, але й професійною спрямованістю, особистісно-професійними важливими якостями фахівця, у тому числі його досвідом професійної діяльності та життєдіяльності тощо.

Відтак, компетентність – це **інтегральна та динамічна характеристика** сукупності певних часткових компетентностей – компетенцій, коли вся множина різних компетенцій/певних якостей

на основі синергетичного принципу емерджентності (принципу "ціле більше частин", відповідно до якого якості цілого не зводяться до якостей елементів цього цілого) має трансформуватися у принципово нову системну якість, яка окреслюється певною компетентністю.

Але і сама компетентність, у свою чергу, постає часткової характеристикою цілісної особистості педагога/фахівця, оскільки у відповідних освітніх документах фігурують багато професійних компетентностей. При цьому *незрозумілим є процес, у якому велика кількість компетентностей/компетенцій складають цілісний особистісно-професійний образ педагога*. Це виявляє ще одну проблему впровадження компетентнісної парадигми в освітню сферу, оскільки достатньо складно виміряти рівень сформованості множини компетенцій та компетентностей у студентів – майбутніх фахівців.

Педагогічним працівникам, які задіяні у підготовці певних акредитаційних документів, дедалі більше стає очевидним, що, з одного боку, використання компетентнісного підходу в сфері професійної освіти складає достатньо простий алгоритм. Але цей алгоритм є *кількісно-лінійним, механістичним*.

З іншого боку, результат професійної підготовки фахівця-педагога передбачає цілісний образ педагога, здатного успішно і ефективно виконувати свої професійні обов'язки (вирішувати професійні завдання, розв'язувати педагогічні ситуації) у *цілісному неалгоритмізованому, нелінійному, суперечливому і спонтанному* процесі професійно-педагогічної діяльності. Цей образ педагога вміщує певні системотвірні якості, які кристалізують цілісну систему зазначеного образу за згаданим синергетичним принципом "ціле більше частин". За таких умов постає питання, *яким чином цей цілісний образ педагога системним чином інтегрує різнобічні компетенції та компетентності?*

Ще одна серйозна проблема пов'язана із процедурою акредитації у ЗВО України, яка передбачає складання освітньо-професійних, навчальних програм та інших документів, які мають базуватися на єдиних стандартах. При цьому виникає ситуація, коли підготовка, наприклад, магістра початкової освіти/вчителя початкової школи передбачає комплекс відповідних обов'язкових та вибірових компонент (освітніх дисциплін). З'ясовано, що у різних ЗВО, які готують фахівців однакової спеціальності, спостерігається невідповідність як кількості освітніх компонент, які мають

забезпечити професійну підготовку відповідних фахівців, так і кількості годин, інформаційного обсягу цих освітніх компонент, у тому числі тем лекцій, практичних/семінарських занять та ін. Відтак, освітні компоненти як наріжний інструмент професійної підготовки, мають бути узгоджені у межах певних спеціальностей.

Відтак, метою нашого дослідження є виявлення й аналіз проблемних питань процесу імплементації компетентнісного підходу у галузі педагогічної освіти, а також окреслення шляхів їх вирішення, що підносить компетентнісну парадигму на рівень нового її розуміння, що складає наукову новизну нашого дослідження.

Крім теоретичного аналізу проблемного поля дослідження були використані як психолінгвістичний, психопедагогічний, психофізіологічний, психофізичний підходи до освітньої діяльності, так і синергетичний підхід, а також системне моделювання, що дозволило побудувати модель кореляції таких основних освітніх та філософських феноменів, як форми освоєння буття людиною, соціально-педагогічні механізми зміни людини в онтогенезі, аспекти того, хто здійснює соціально-педагогічний вплив, аспекти того, на кого звертається соціально-педагогічний вплив, результати/цілі соціально-педагогічного впливу, аспекти школи як соціального інституту, система компетентностей сучасного фахівця. Також використано один із інструментів математичного аналізу щодо дослідження незрозумілої функції.

1.3. ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ ЩОДО ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОЇ ПАРАДИГМИ В ОСВІТНІЙ ГАЛУЗІ

Розв'язання першої проблеми передбачає те, що у завдання з формування відповідних професійних компетентностей в учасників освітнього процесу має входити й завдання щодо актуалізації певних компетентностей, що були сформовані у дитинстві. Це досягається за допомогою ментально-емоційної регресії студентів у їх минуле дитинство. У цьому контексті розглянемо процес формування у студентів мовно-лінгвістичних компетентностей у контексті їх регресії у дитинство. Розглянемо наш досвід щодо цього процесу.

Найефективніше засвоєння мови особистістю здійснюється в молодшому дошкільному віці, оскільки дитина (до 5-6 років) як переважно правопівкульова істота з пластичною психікою, колосальними емоційно-чуттєвими ресурсами та високою динамікою психічних процесів (це позначається на високій швидкості біологічного часу), швидким метаболізмом постає як багатогранно обдарована істота, здатна засвоювати великі масиви вербальної та екстравербальної інформації за рахунок прискорення її біологічного часу, коли дитина порівняно з дорослою людиною стикається/взаємодіє з великим «об'ємом» космосоціоприродної реальності¹³.

Відповідно до принципу «обдарованість – це синтез талантів», коли розвиток одного/окремого таланту у дитини ініціюється та підсилюється (сприяється) розвитком інших талантів, коли різні таланти (здібності) співіснують у синергетичній єдності в структурі дитячої психіки¹⁴.

Водночас дитячу обдарованість як емерджентну сутність (яка, відповідно до синергетичного погляду на проблему, є системною характеристикою цілого) можна «вивільнити» за допомогою певних освітніх і розвивальних ресурсів/процедур.

Сам стан дитинства може позитивно впливати на дорослу людину, здатну за певних обставин/умов активізувати цей дитячий стан. Це довів психолого-педагогічний експеримент, проведений у 2020 році у ЖДУ ім. І. Франка.

На першому занятті зі студентами першого курсу спеціальності «сценічне мистецтво» з метою попереднього аналізу/перевірки/тестування рівня їх знання англійської мови кожному з 14 студентів було запропоновано прочитати вголос невеликий текст англійською мовою. Учні читали, а викладач/експериментатор не виправляв помилок. Після цього експериментатор запропонував студентам відобразити психологічний стан дитини 5-6 років і прочитати цей же текст від дитячої особи. У результаті різко зменшилася кількість помилок у вимові студентів, що читали текст.

¹³ Voznyuk O. V. (2020) The farther reaches of studying foreign languages as a psycholinguistic phenomenon. *Building Professional Linguistic Competence of Future Specialists: VI Regional Students Scientific Internet-Conference*. Zhytomyr: Zhytomyr Medical Institute, 223-235.

¹⁴ Ostrander, Sheila, Schroeder, Lynn. (1995) *Superlearning 2000*. New York: Delacorte Press. 448 p.

У зв'язку з цим можна говорити про метод/техніку інфантилізації (психологічно позитивного регресу в дитячий вік), який у контексті розвитку освітнього середовища вивчався в НДІ сугестології (Болгарія, Софія), де було виявлено, що психоментальне занурення дорослої людини в дитинство може активізувати/вивільнити ресурси «дитячої геніальності». У цьому контексті можна говорити про «базальну геніальність» кожної дитини, яку видатний американський психолог і філософ А. Маслоу назвав властивим кожній дитині «принципом сакральності», який виявляє потребу дитини в досягненні великих цілей у її майбутньому житті.

Для переборення інших проблем, які ми виявили/сформулювали, зазначимо, що у процесі професійної підготовки остання має орієнтуватися на контекстний (суб'єктно-діяльнісний) підхід, за яким навчальна діяльність студентів має моделювати їх майбутню професійну діяльність. На наш погляд, розв'язання зазначеної проблеми потребує інтеграції студента, задіяного у освітній діяльності, до свого сутнісного особистісного статусу – до стану самоусвідомлення (який співвідноситься з ядром особистості – її Я-концепцією), на основі якого студент не тільки зміг би постійно контролювати свої емоційні стани, але й саме у цьому стані формував відповідні професійні уміння, які за цих умов набувають функціональної неперервності через неперервність підтримання людиною стану самоусвідомлення (який на Сході постає метою духовних практик).

У контексті такого підходу формування самосвідомості майбутнього фахівця може ефективно реалізовуватися а допомогою використання соціально-рольового підходу до професійної підготовки.

Якщо професійна компетентність фахівця (як діалектична сукупність певних знань, умінь та навичок) реалізується у контексті суспільної ролі, яку виконує суб'єкт, то можна говорити про компетентність одного й того ж суб'єкта у ролі, наприклад, батька, керівника, покупця, вчителя та ін. Однак у рольовій структурі людини на тому чи іншому її рівні особистісного розвитку існує певна надроль, яка координує взаємини між соціальними ролями людини та пронизує їх. Це – *роль «вищого Я»* (стрижень її самоусвідомлення) як вищої особистісної інстанції, з якою людина

має тенденцію себе ототожнювати для того, щоб не втратити себе у розмаїтті своїх соціальних ролей та функціональних обов'язків. Отже, кожна соціальна роль людини характеризується певним рівнем компетентності, що виражає рівень адекватності певної соціальної ролі певним соціальним вимогам до цієї соціальної ролі на певному історичному проміжку. Компетентність же «вищого Я» визначається його адекватністю рівню еволюційного розвитку людства в цілому та перспективами цього розвитку.

Тут особистість може розумітися такою соціальною якістю конкретної людини, що виявляється в ступені її готовності і спроможності повноцінно виконувати систему соціальних ролей: у сім'ї – синовно-дочірньої, подружньої, батьківсько-материнської; у колективі – професійно-трудова, економічна, організаційно – самоуправлінської, комунікативної, педагогічної; у товаристві – патріотичної, національно-інтернаціональної, політичної, правової, класово-інтернаціональної, моральної й екологічної; у світі – геосоціальних і інтерсоціальних; у «Я-сфері» – суб'єкта матеріальних і духовних потреб навчання, самовиховання, творчості, психорегулятивної і цілепокладаючої.

Сутність «вищого Я», чи совісті, окреслюється аксіологічним змістом існуванням людини, який, у свою чергу, можна систематизувати за допомогою теорії морального розвитку, за Л. Колбергом, який виокремлював три загальних типи морального ставлення до дійсності:

- 1) передконвенційний,
- 2) передморальний (тут моральні правила і вимоги є для особистості зовнішніми; вона їх виконує задля уникнення покарання або отримання винагороди),
- 3) конвенційний, конформний (тут моральні правила стають компонентами особистості людини, яка підпорядковується соціальним правилам для того, щоб отримати схвалення інших людей), третій найвищий рівень постконвенційної стадії автономних моральних принципів, на якому особистість керується в своїй поведінці універсальними моральними правилами, за якими людина є «вищою цінністю» (Протагор) та критерієм всій речей (пор. з категоричним імперативом Канта, який закликав ставитися до людини як до мети, як не як до засобу).

Відтак, «вище Я» реалізується у площині духовного рівня розвитку людини. Як надроль людини «вище Я» реалізується в рамках «нейтральної» рольової установки, засвоїти яку людина може через відчуження від зовнішнього середовища, самої себе і наявної ситуації, що в психології і філософії називається абстрагуванням, саморефлексією, дисоціацією, самотрансценденцією, феноменологічною редукцією і т.д.

Вихід за межі рольових установок особистості, вміння дистанціюватися від ситуації готує умови для досягнення однієї з головних цілей розвитку людини – статусу творчої особистості, оскільки творчість є виходом у сферу багатозначного, багатомірного розуміння реальності та її опанування; творчість передбачає актуалізацію надситуативності як здатності суб'єкта виходити за межі однозначних конструкцій «зовнішньої доцільності»¹⁵ як вміння бачити ціле раніше за частини, переходити за межі "безпосередньої даності" та маніпулювати категоріями потенційно-можливого, віртуального (опанувати механізмами цілепокладання). Відтак, саме творчість постає наріжним чинником реалізації особистості людини, здатної до активної поведінки та самодетермінації (це «креативне Я» А. Адлера).

Відтак, формуванню позитивної мотивації вихованців до навчальної та професійної діяльності реалізується шляхом формуванню творчої особистості всіх учасників освітнього процесу.

Для вирішення виявлених нами проблем використаємо також один із інструментів математичного аналізу, коли дослідження незрозумілої функції реалізується за допомогою такого прийому: спочатку ми прирівнюємо аргумент до нуля, а потім до нескінченності, що дає можливість простежити, до чого прагне функція в двох крайніх випадках.

Для ілюстрації цієї математичної операції звернемося до математичної метафори, відповідно до якої суцільне загальне коло інтелектуальних досягнень людства (вибір, узагальнення, констатація) за кількістю являє собою хоч і множину, однак її можна прорахувати, оскільки тут маємо той самий феномен, що і у природі, коли дві безконечності накладаються одна на одну, породжують цілком кінцеву реальність. Міриади геологічних елементів у потоці

¹⁵ Ryan, R., & Deci, E. (2018). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press. 756 p.

вічного часу кристалізуються в конкретні гори, а невловимий вітер з безкінечних морських крапель творить хвилі.

Для ілюстрації цієї тези наведемо феномен просторового спотворення інформації півкулями мозку, коли лівій півкулі притаманно розширення простору, а правій – наближення окремих елементів до спостерігача, однак за умов функціональної узгодженості діяльності півкуль відбувається вирівнювання просторової деформації, досягається адекватність сприйняття об'ємного простору на сітківці очей, коли об'ємне та площинне гармонізуються та приводяться до загального сенсорного “знаменника”¹⁶.

За допомогою такого прийому ми доходимо висновку, що результат професійної підготовки в закладах вищої освіти та закладах післядипломної підготовки має концентруватися не тільки у сфері особистісно-професійних якостей конкретного педагога, але й **у сфері певних якостей вихованців/учнів учасників освітнього процесу**, оскільки саме учень є як головним об'єктом (і суб'єктом) педагогічного впливу, так і одночасно – результатом професійної підготовки і перепідготовки педагогів.

У контексті педагогічної телеології (а також освітніх документів, у тому числі Концепції "Нова українська школа") учень, який розвивається, виховується, навчається (відповідно до чого ми можемо говорити про тріадну сутність освітянина – про педагога, який розвиває, вихователя, який виховує, вчителя, який навчає; крім того і той хто бере участь в освітньому процесі має три аспекти – учень, вихованець, учасник освітнього процесу), має досягнути рівня, що виражається трьома зазначеними процесами: 1) через розвиток учень має досягти рівня гармонійної особистості, 2) через навчання – рівня творчого, компетентного, інноваційного фахівця, 3) через виховання – рівня громадянина-патріота. Ці аспекти корелюють як з трьома головними стратегіями освоєння світу людиною та суспільством (гносеологія, аксіологія та праксеологія), так із тріадною системою компетентностей фахівця.

Розглянемо цю тріадну систему більш докладно. Як засвідчує аналіз впровадження компетентнісної парадигми в освітню галузь,

¹⁶ Voznyuk O. V., Hogobets S. M. (2023) The formation of conceptual thinking in the participants in the educational process: a systemic approach. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, 4(115), 50-64.

професійна компетентність педагога/вчителя/вихователя окреслюється сукупністю професійно-педагогічних компетенцій, яка охоплює такі компетенції як:

- 1) соціально-психологічна (готовність педагога щодо вирішення професійних завдань);
- 2) комунікативна та професійно-комунікативна;
- 3) загально-педагогічна професійна (психолого-педагогічна та методична);
- 4) предметна;
- 5) професійна самореалізаційна;
- 6) професійно-особистісна.

У якості основних елементів педагогічної компетентності виокреслюються і такі:

- спеціальна компетентність у галузі дисципліни викладання;
- методична компетентність у сфері способів формування знань, умінь і навичок в учнів;
- психолого-педагогічна компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямованості учнів;
- рефлексія педагогічної діяльності або аутопсихологічна компетентність.

Зазначені компетентності можна уявити у вигляді трьох сфер, які базуються та певному теоретичному положенні про те, що людина є

- 1) суб'єктом спілкування, пізнання, праці,
- 2) що вона реалізується в системі відносин до суспільства, інших людей, до себе, до праці;
- 3) що компетентність фахівця виявляє вектор акмеологічного розвитку. Це дозволяє подати всі компетентності тріадним чином:

1. Компетентності, що стосуються самої людини як особистості, як суб'єкта життєдіяльності.

2. Компетентності, що відносяться до взаємодії людини з іншими людьми.

3. Компетентності, що відносяться до діяльності людини, що виявляються у всіх її типах і формах.

За таких умов можна побудувати таблицю, що відображає зміст моделі відповідностей/кореляції освітніх та філософських феноменів (Таблиця 1).

Таблиця 1

Модель кореляції освітніх та філософських феноменів

<i>Форми освоєння буття людиною</i>	Гносеологія	Праксеологія	Аксіологія
<i>Соціально-педагогічні механізми зміни людини в онтогенезі</i>	Розвиток	Навчання	Виховання
<i>Аспекти того, хто здійснює соціально-педагогічний вплив</i>	Педагог	Вчитель	Вихователь
<i>Аспекти того, на кого звертається соціально-педагогічний вплив</i>	Учасник освітнього процесу	Учень	Вихованець
<i>Результати/цілі соціально-педагогічного впливу</i>	Гармонійна особистість	Творчий, компетентний, інноваційний фахівець	Громадянин-патріот
<i>Аспекти школи як соціального інституту</i>	Середня школа	Вища/професійна школа	Дошкільна/родина школа
<i>Система компетентностей фахівця</i>	Компетентності, що відносяться до взаємодії людини з іншими людьми	Компетентності, що відносяться до діяльності людини	Компетентності, що стосуються самої людини як особистості, суб'єкта життєдіяльності.

Аналіз цієї моделі у контексті системно-функціональної узгодженості головних освітніх феноменів дозволяє зробити висновок, що системна редукція компетентностей/компетенцій до більш простих та фундаментальних сутностей може вважатися

цілком науково валідною. Процедура такої редукції є **фрактально-голограмним моделюванням педагогічної дійсності**, що реалізується через екстраполяційну процедуру теоретичної редукції, спрощення, що як метод наукового освоєння дійсності відповідає основному принципу **системного аналізу**, відповідно до якого системний аналіз – це засіб боротьби зі складністю, засіб пошуку простого у складному, коли теорія систем будується на методі спрощення і, по суті, є наукою спрощення, коли в майбутньому теоретик систем має перетворитися на експерта зі спрощення. Як писав Я. Коменський, "істина може бути тільки єдиною і простою; помилка ж може мати тисячу видів". Такий підхід цілком узгоджується з уявленнями орієнтальних доктрин, відповідно до яких, як стверджує Шрі Ауробіндо, "якщо не було б прихованої тотожності, тотальної єдності, що покладається в основі сущого, люди були б не здатні володіти хоча знанням про світ і про істот".

Як зазначив Я. Коменський, наш світ актуалізується як єдине ціле, де все перебуває у взаємному зв'язку (зверніться до феномену заплутаності квантової фізики). Завдяки цьому всі знання про світ можуть і повинні викладатися в цьому взаємозв'язку. За таких умов слухними є слова Я. Коменського: «всі галузі знання виростають з одного кореня – навколишньої дійсності, виявляючи зв'язки між ними, і тому повинні вивчатися у зв'язках».

Цей висновок знаходить підтвердження в дослідженнях О. Третьяка (керівника Інституту високих технологій КНУ імені Тараса Шевченка), експерименти якого доводять, учасники освітнього процесу краще засвоюють навчальний матеріал, сконструйований з понять, які мають **"нечіткі, прощені семантичні контури"**, що дозволяє інтегрувати ці поняття у цілісні смислові комплекси та встановлювати логічні зв'язки між концептуально й феноменологічно далекими один від одного реаліями (у тому числі теоретичними об'єктами), що відповідає творчому мислення, що постає **нечітким, діалектичним, багатозначним, метафоричним, багатовимірним, нелінійним** мисленням та способом пізнання й освоєння світу людиною.

Зазначимо також, що оскільки результати/цілі соціально-педагогічного впливу на учасників освітнього процесу вкрай складно "обчислити" у контексті компетентностей/компетенцій, то три цілі цього впливу (таблиця 1) у силу синергетичного принципу "ціле

більше частин" можуть бути зведені до певної і єдиної – системотвірної – характеристики учня, яка постає **наріжною метою соціально-педагогічного впливу**.

Ця якість має бути пов'язана із головною системотвірною характеристикою людини як представника *Homo sapiens*. Аналіз форм суспільної свідомості (науки релігії, філософії, моралі, права, мистецтва, політики) дозволяє концептуалізувати таку наріжну/системотвірну якість фахівця, як **свідомість/самосвідомість**¹⁷.

На основі цього висновку можна стверджувати, що не інтелектуальні здібності вихованця, а його самосвідомість має бути як метою, так і критерієм ефективного освітнього процесу, оскільки самосвідомість постає найважливішим чинником процесу соціалізації людини, її гармонійної інтеграції у структуру суспільства.

Цей висновок можна проілюструвати спостереженнями В. Франкла та С. Rogers які засвідчили, що поведінка учнівської молоді та їх життєві перспективи не можуть бути достовірно передбачені та екстрапольовані у сферу їх майбутньої поведінки на основі обстановки в сім'ї, завдяки аналізу шкільних або соціальних переживань, сусідських або соціокультурних впливів, показників медичної картки, рівня навчальної успішності, спадкових та інших чинників. Набагато кращий прогноз перспектив життя молоді дає саме ступінь їх саморозуміння й самоусвідомлення¹⁸.

У зв'язку з цим відзначимо і спостереження грузинського науковця Д.Узнадзе, який досліджував психічних хворих з метою з'ясувати наріжний механізм патогенезу. У результаті Д.Узнадзе поазав, що психічні хвороби мають спільну природу, що полягає в повній або частковій втраті хворими здатності **об'єктивації** як специфічно людської здатності свідомо оцінювати явища дійсності і свідомо ж приймати рішення, що пов'язано, насамперед, зі станом усвідомленості, рефлексії, за допомогою якої людина може дистанціюватися від самої себе та наявної ситуації.

У цілому, людська свідомість як здатність до об'єктивації, рефлексії, трансценденції, – це здатність до само детермінації/**свободи**, без якої людину можна вважати біороботом. У

¹⁷ Voznyuk Alexander, Manolov Manol (2019) On the problem of human consciousness: from facts to theoretical speculations. *Diogenes*, 27(1), 48-62.

¹⁸ Rogers, Carl R. (1956) Implications of Recent Advances in the Prediction and Control of Behavior. *Teachers College Record*, 57, 316-322.

той же час свобода є головною властивістю **творчості** як надситуативної неадаптивної активності – здатності виходити за межі зовнішньої доцільності, дистанціюватися від актуальної ситуації "тут і тепер". За таких умов творчість виражає механізм внутрішньої мотивації людини, що робить її вільною від примусу зовнішнього середовища¹⁹.

Ілюструє природу внутрішньої мотивації і певним чином доводить феномен незалежності цієї мотивації від зовнішніх впливів **принцип гіроскопа** як об'єкта, який обертається навколо своєї вісі і який характеризується властивістю стійкості, коли гіроскоп може зберігати напрям вісі оберту у просторі незалежно від будь-яких рухів гіроскопа у просторі. Ця стійкість досягається через внутрішню динамічну самодостатність гіроскопа, яку він отримує через круговий/циклічний рух, який зациклюється на самому собі.

Одним і шляхів формування свободи та розвитку творчих здібностей людини – це розвиток в неї **здатності орієнтуватися на майбутні цілі**, які звільняють людину від принципу "тут і тепер".

Дослідження доводять, що в людському суспільстві менше 3 % людей досягають у багато разів більшого, ніж всі інші; і однією з головних якостей, що відрізняє цих успішних особистостей від інших людей, – це наявність ясних й важливих цілей, а також здатність жити, плануючи це життя. У зв'язку з цим пошлемося на відомий експеримент, розпочатий 1953 року в Гарвардському університеті (США). Всім випускникам було поставлене запитання про те, є чи у них важлива мета в житті, чи прагнуть вони досягти цю мету. Виявилося, що менше 3 % випускників ставили перед собою конкретні важливі цілі й мали певне уявлення про те, чого вони прагнуть досягти у житті. Протягом наступних 25 років науковці спостерігали за життям трьох процентів випускників. У результаті виявлено, що ці випускники досягли значно більшого, ніж інші в усіх сферах життя.

Цей висновок узгоджується з результатами так званого **"зефірного тесту"**, що ілюструє можливість людини (дитини) мотивувати свою актуальну життєдіяльність ідеальними (віртуальними, потенційними) чинниками – певними цілями, яка локалізовані у відділеному майбутньому. Уперше цей тест, який став

¹⁹ Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

наріжним каменем психології розвитку, проведений У. Мішелем наприкінці 1960-х у Колумбійському університеті. Дітям із стенфордського дитячого садочка Bing у віці чотирьох-шести років були запропоновані улюблені ласощі, коли кожній дитині було сказано, що, якщо вона зможе витримати 15 хвилин, не з'ївши ласощі, вона одержить додаткові ласощі. Потім дитину залишали в кімнаті наодинці із запропонованими ласощами.

Тільки невелика частина дітей змогли відтермінувати задоволення – утриматися від бажання з'їсти запропоновані ласощі відразу ж. Наступні дослідження цих дітей у їх дорослому віці засвідчили про зв'язок між здатністю до відтермінування задоволення з різними формами їх життєвого успіху, наприклад, більш вищими результатами випускних іспитів²⁰.

При цьому ці результати виявили й іншу кореляцію: проведена професором Корнелльського університету Б. Кейсі 2011 року функціональна МРТ головного мозку 59 учасників експерименту (яким зараз за сорок років) показала вищу активність прифронтальної кори головного мозку у тих учасників, які змогли відтермінувати своє задоволення²¹.

Це відкриття постає особливо важливим, оскільки дослідження останніх двох десятиліть демонструють, що прифронтальна кора людського мозку відіграє критично важливу роль у механізмах підтримання уваги й керування емоціями. Цікаво, що грузинський дослідник, А. Лурія, відзначав дефіцит прифронтальних зон у закоренілих рецидивістів, що, очевидно, пов'язане з тим, що в останніх слабо розвинені механізми аналітичного прогнозу й передбачення майбутнього, а це, своєю чергою, приводить до того, що люди, для яких майбутнє не є актуальним мотиваційним чинником їхньої поведінки (що має місце також в дикунів і маленьких дітей), схильні до ризикованих авантур, не боячись (не прогножуючи) наслідків своєї поведінки²².

²⁰ Mischel, W., & Ebbesen, E. B. (1970). Attention in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16(2), 329–337.

²¹ Casey, B.J. et al. (2011) Behavioral and neural correlates of delay of gratification 40 years later. *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA*, 6;108(36), 14998-5003.

²² Luria, A.R. (1932) *The Nature of Human Conflicts – or Emotion, Conflict, and Will: An Objective Study of Disorganisation and Control of Human Behaviour*. New York: Liveright Publishers.

У зв'язку з цим зазначимо, що нині доросла людина також піддається випробуванням за принципом "зефірного тесту", оскільки її спокушають численними предметами світу тотального споживання.

Як засвідчують результати "зефірного тесту", люди, які характеризуються здатністю до самоконтролю, що реалізується у сфері самосвідомості/свободи, досягають набагато більшого успіху у житті, ніж люди, які цієї здатністю повною мірою не володіють. Більше того, як засвідчило відоме лонгетюдне дослідження у Новій Зеландії (що тривало близько 40 років і повторювалося у тій чи іншій модифікації у США, Великобританії, Канаді, Ізраїлі та інших країнах) щодо особливостей розвитку людини, діти, які не можуть контролювати свою поведінку (у тому числі відтерміновувати свої бажання), у дорослому віці на відміну до інших людей більш схильні до венеричних, серцево-судинних захворювань, наркоманії та ін.²³

Реалізацію *мети як життєвого смислу* можна проілюструвати спостереженнями В. Франкла (Viktor E. Frankl), який був професором неврології та психіатрії в медичній школі Віденського університету, провів три роки під час Другої світової війни в концентраційних таборах, включаючи Терезієнштадт, Освенцим і Дахау, де він сформулював багато своїх ключових ідей.

В. Франкл пише, що в'язень концтабору потрапляє у своєрідне вічне пекло, оскільки перебуває в атмосфері "кінця невизначеності" і "невизначеності кінця", коли ніхто з ув'язнених не міг знати, як довго йому доведеться там перебувати. Наскільки завидним здавалося нам становище злочинця, котрий точно знає, що йому доведеться відсидіти певний термін, котрий завжди може підрахувати, скільки днів ще залишилося до строку його звільнення... щасливчик!" Це була одна з найважчих психологічно обставин життя в таборі²⁴.

Відтак, ситуація, коли людина звільняється від диктату сьогодення заради майбутнього відповідає ситуації, яка характерна для творчої особистості, що переборює принцип «тут і тепер», керується внутрішньою мотивацією та виявляє неадаптивну поведінку.

²³ Poulton, Richie; Moffitt, Terrie E.; Silva, Phil A. (2015) The Dunedin Multidisciplinary Health and Development Study: overview of the first 40 years, with an eye to the future. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 50 (5), 679–693.

²⁴ Frankl, Victor (2000). *Recollections: An Autobiography*. New York, NY: Perseus Books.

За таких умов, *головною метою освітнього процесу можна вважати формування/розвиток творчої особистості учасників освітнього процесу*. Розвиток творчих здібностей учня/студента зумовлюється синергетичним принципом "талант – це сума талантів та здібностей", оскільки основою для всіх спеціальних здібностей є загальні здібності ("генеральний чинник інтелекту", "базальний чинник обдарованості"). Це відповідає синергетичному принципу нададитивності, коли системи володіють певними системними властивостями, що не притаманні властивостям їх складових.

Розглянемо також і шляхи вирішення проблеми, пов'язаної із процедурою акредитації у ЗВО України, відповідно до якої у різних освітніх закладах, які готують фахівців однакової спеціальності, спостерігається невідповідність як кількості освітніх компонент, так і кількості годин, інформаційного обсягу цих освітніх компонент та ін. Відтак, освітні компоненти як наріжний інструмент професійної підготовки, мають бути узгоджені у межах певних спеціальностей. ***Яким же чином можна вирішити цю проблему?*** Оскільки головний напрям реалізації освітньої компоненти у процесі професійної підготовки пов'язаний із інформаційним обсягом цієї компоненти, то відповідно, слід розробити для кожної спеціальності відповідні тематичні напрями, які мають поєднувати споріднені за змістом освітні компоненти (у різних ЗВО у межах окремих спеціальностей можуть відрізнятися навіть назви цих освітніх компонент), а у межах тематичного напрямку мають бути створені стандартизовані тезауруси, що охоплюють інформаційний обсяг тематичного напрямку. Тезауруси, які містять поняттєві елементи у їх частотному ранжуванні, можуть створюватися в системі МОН України на основі аналізу існуючих відповідних навчальних, освітніх програм, а також Інтернет-середовища, що здійснюється відповідними комп'ютерними програмами.

1.4. КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦЯ ЯК СИСТЕМНО-ФРАКТАЛЬНИЙ ФЕНОМЕН

Важливе місце у контексті нашого дослідження посідає розробка універсальної структури компетентності та її змісту. Універсальна парадигма розвитку дозволяє розв'язати проблему

сучасної науки, пов'язану із поширенням у галузі людинознавчих дисциплін таких категорій, як "компетентність" та "компетенція". Зважаючи на універсальну еволюційну закономірність розвитку людини в онто- та філогенезі, можна стверджувати, що

1) на викотовому примітивному етапові еволюції в онто- та філогенезі людина (дитина, дикун як представник примітивного співтовариства) постає інтегральною істотою, котра сполучає думку та дію (як це має місце у маленької дитини), тому знання, уміння, навички, життєвий досвід постають у такої людини цілісним неподільним комплексом.

2) Згодом, внаслідок соціально-політичної та економічної стратифікації/поляризації людства цей єдиний комплекс розщеплюється, а традиційні категорії "знання", "уміння", "навички" диференціюються, що на рівні педагогічної парадигми виявляється у тенденції до профілізації навчання.

3) Згодом, разом із активізацією інформаційного буму, що виявляється, у тому числі, у феномені «напіврозпаду компетенцій спеціаліста» (через динамічну зміну в системі профільних знань та виробничих технологій), виявляється нагальна потреба у формуванні універсального спеціаліста.

Зазначений висновок зілюструємо особливостями професійної підготовки фахівців у Японії: японський спеціаліст/менеджер володіє меншим обсягом спеціалізованих знань у галузі виробничих технологій, оскільки вони виявляють тенденцію щодо втрати своєї функціональної цінності через 5-10 років. За таких умов менеджеру слід мати цілісне уявлення про організацію, де він працює, володіти розумінням значення своєї професійної активності у сфері всього виробництва, і навіть всієї економічної галузі, також і людської цивілізації взагалі. Це дозволяє реалізовувати процес взаємозмінюваності спеціалістів на виробництві за допомогою творчого підходу до виконання своїх обов'язків, що позначається на професійній підготовці сучасного спеціаліста, який готується у контексті таких освітніх практик, як педагогічна інтеграція, універсалізація, фундаменталізація знань.

На цьому етапі розвитку професійної освіти виявляється потреба в інтеграції ЗУНів у деякі цілісні комплекси (компетенції), де поєднуються не тільки знання та уміння, але й ціннісні орієнтації людини, котра постає цілісною істотою, розділення якої на окремі

елементи постає доволі умовною теоретичною процедурою. Тут окремі компетенції може розумітися як синтез внутрішніх потенційних, прихованих психологічних новоутворень (знання, уявлення, програми/алгоритми дій, система цінностей та взаємин), які потім виявляються у компетентностях людини як актуальних діяльнісних проявах.

Важливою у цьому контексті є також конкретизована класифікація Дж. Равена, яка у скороченому вигляді містить тридцять сім видів компетентностей²⁵, які можна уявити у вигляді трьох сфер, які базуються та певному теоретичному положенні про те, що людина є суб'єктом спілкування, пізнання, праці (Б. Ананьєв), що вона реалізується в системі відносин до суспільства, інших людей, до себе, до праці (В.Мясищев); що компетентність фахівця виявляє вектор акмеологічного розвитку (Н. Кузьміна):

1. Компетентності, що стосуються самої людини як особистості, як суб'єкта життєдіяльності.

2. Компетентності, що відносяться до взаємодії людини з іншими людьми.

3. Компетентності, що відносяться до діяльності людини, що виявляються у всіх її типах і формах.

Зазначене узагальнення цілком відповідає універсальному пояснювальному тріадному принципу, який нами розробляється. Відповідно до цього принципу, можна говорити про три стратегії освоєння світу людиною та суспільством – гносеологія, аксіологія та праксеологія. Іншою тріадною категорією, яка корелює з попередньою тріадою, постають культурні форми освоєння буття людиною – навчання, виховання та, загалом, освіта. Зазначена тріада корелює із тріадною системою цілей освіти, які спрямовуються на розвиток гармонійної особистості, компетентного фахівця та громадянина-патріота. Виділені тріадні елементи взаємно корелюють та системним чином співвідносяться один з одним.

Це співвідношення відповідним чином реалізується в принципах загальної теорії систем, яку розробив Ю. Урманцев. У силу єдності Всесвіту, його існування регулюється єдиними законами, що на рівні загальної теорії систем реалізується у «законі системних перебудов», який постає, як вважав Ю.Урманцев,

²⁵ Raven, J. (1984). *Competence in modern society – its identification, development and release*. London, H.K. Lewis & Co.

системною універсалиєю, що виявляє сім можливих фундаментальних типів систем, коли будь-яка системна сутність перебудовується/перетворюється сімома способами: шляхом зміни кількості, якості, відносин. Якщо ці ознаки позначити як: А (відношення), (кількість), С (якість), тоді отримаємо чотири додаткові поєднання: АВ, АС, ВС, АВС (**Рис. 1**)²⁶.

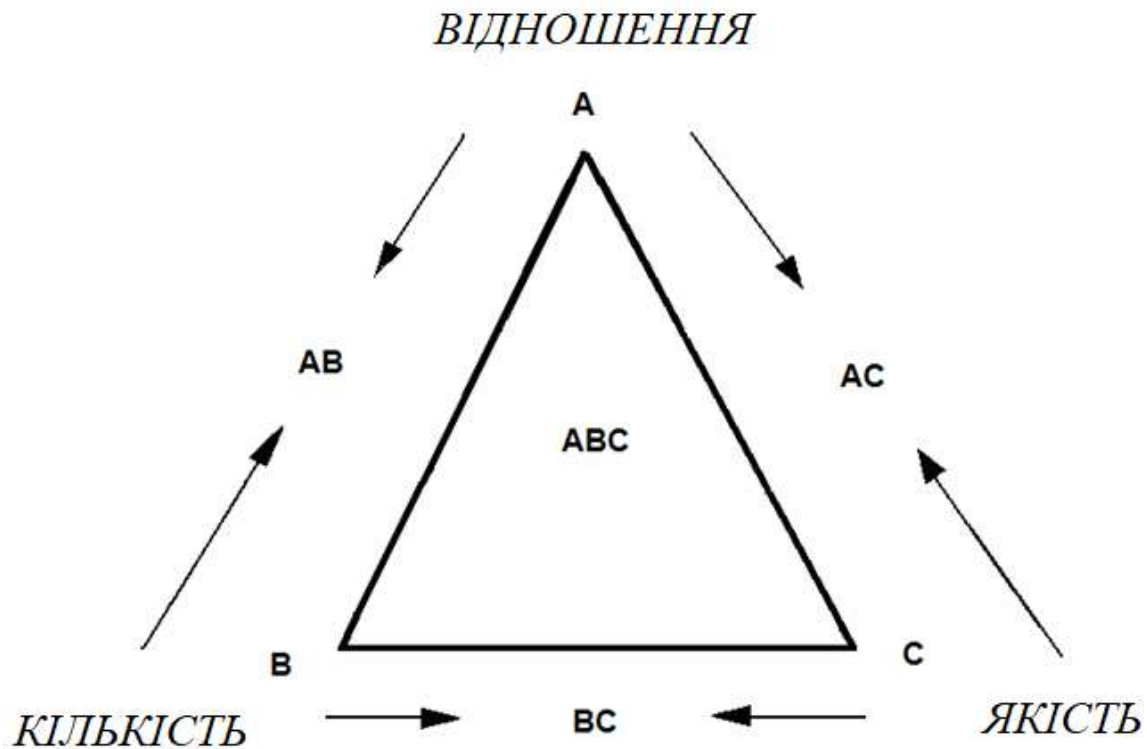


Рис. 1. Принцип репрезентації реальності, відповідно до загальної теорії систем

Якщо *відношення*, *кількість* і *якість* постають фундаментальними категоріями людського розуму, то в структурі системного трикутника ці категорії визначають три додаткові фундаментальні категорії – *міру*, *знак* та *взаємодію*, які разом із відношенням, кількістю та якістю складають основні логіко-онтологічні категорії (універсали) реальності (**Рис. 2**).

²⁶ Urmantsev, Yu.A. (1986). Symmetry of System and System of Symmetry. Computers and Mathematics with Applications, vol. 12, 1-2, part B, January–April, 1986, 379-405. Voznyuk, A. (2020) Universal matrixes of knowledge as an important educational resource. 1st Virtual International Conference on Sustainable Education SEVIC 2020 (sevic.org). December 11-13, 2020. Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, NGO “Sustainable Development Landmarks” (Ivano-Frankivsk, Ukraine).

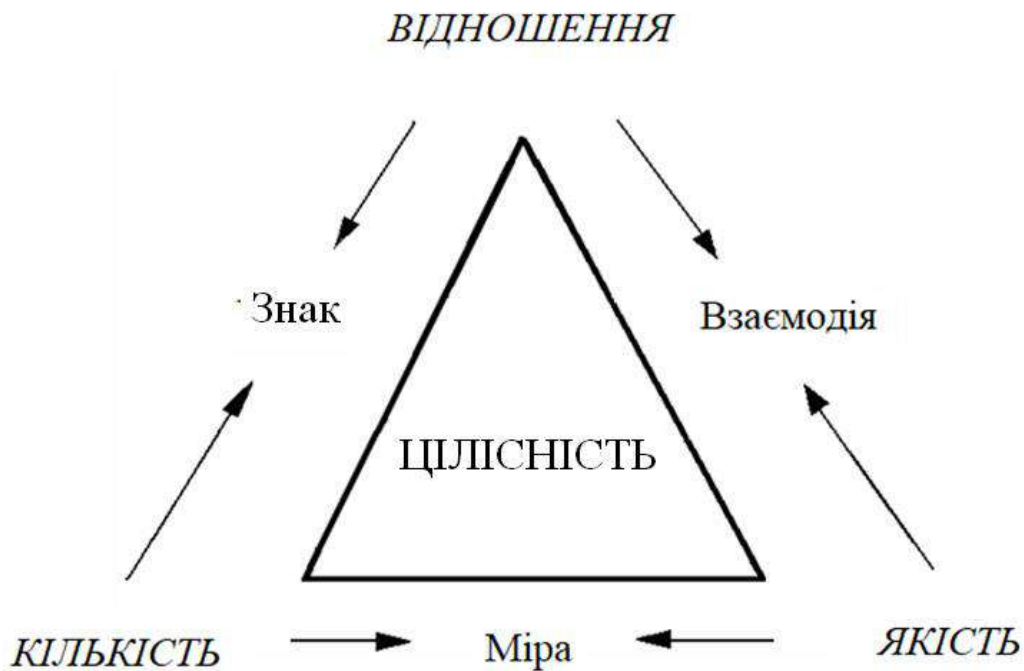


Рис. 2. Абстрактна модель реальності, що демонструє координацію основних логіко-онтологічних категорій/універсалій реальності (розроблено автором)

Як відомо, *міра* – це філософська категорія, що виражає органічну єдність якісної та кількісної визначеності предмету чи явища; відповідно, у системному трикутнику категорія міри актуалізується у фокусі кореляції кількості та якості. У контексті форм і видів матерії міра як індиферентна до конкретних фізичних характеристик сутність корелює з *простором*, що також постає «індиферентною сутністю», – це протяжність, вмістилище, в якому розташовані предмети і відбуваються події.

Кореляція *кількості* та *відношення* дають нам поняття *знака*. Тобто поняття знака фіксує формальні взаємовідношення абстрактних кількісних величин, що дає уявлення про кількісні градації величин (наприклад, більше – менше), а також виявляє процес зміни параметрів цієї градації. Це, у свою чергу, формує в людини як уявлення про знак, так і про кількісні зміни, що, у свою чергу, формують у людини уявлення про *час* як формальну шкалу кількісних змін, що мають місце в тих чи інших предметах та явищах реальності (мить, секунда, хвилина, година, доба, тиждень, місяць, рік, сторіччя, тисячоліття, вічність).

Кореляція *якості* та *відношення* реалізує категорію *взаємодії*, яка актуалізується в результаті якісної неоднорідності реальності. В даному випадку ми маємо взаємовідношення якісних величин, що формує в людини уявлення про якісну градацію величин (краще – гірше, великий – маленький, сильний – слабкий тощо), а також ідею зміни параметрів на шкалі цієї градації, що формує поняття про *рух/взаємодію*, що призводять до якісних змін.

При цьому *відношення* у трикутнику корелює з *фізичним вакуумом*, який за своєю природою постає відношенням у чистому вигляді, оскільки розуміється як середовище взаємовідношень віртуальних часток, що постають матеріальною основою Всесвіту і реалізуються принципово у сфері цих взаємовідношень. *Кількість* у трикутнику корелює з *речовиною* (як формою матерії), яка у силу структурного складу виявляє дискретні (числові) характеристики. *Якість* у трикутнику корелює з *полем* (як формою матерії), яке реалізується як якісна сутність у процесі взаємодії речовинних утворень.

Розглянемо принципи і закони діалектики, що виявляються основними засобами поняттєвого мислення у ракурсі всезагальних характеристик світу. Ці закони і принципи відомі: *чотири принципи* (1.загального зв'язку предметів та явищ, 2.єдності, цілісності світу, 3.загальність руху, 4. структурна організація світу), *три закони діалектики* (1.єдність та боротьба протилежностей, 2.заперечення заперечення, 3.перехід кількості у якість).

Перейдемо до основних *інструментів понятійного мислення*: дипластія (здатність поєднувати протилежності), аналіз (вивчення та пізнання складових частин або ознак предметів та явищ), синтез (здатність об'єднувати частини в ціле), порівняння (порівняння явищ або подій між собою), абстрагування (виокремлення основних ознак та здатність оперувати ними поза конкретною ситуацією та безвідносно даного предмета у майбутньому), узагальнення (зведення різних понять у єдину категорію), систематизація (зведення категорій у логічну систему). *Основні властивості понятійного мислення*: розуміння сутності процесів, явищ, уміння розрізняти основні та другорядні ознаки, розуміння родової та видової ієрархії понять, розуміння причинно-наслідкових зв'язків процесів та явищ, розуміння єдності протилежностей та здатність оперувати ними.

У цьому зв'язку розглянемо *основні аспекти розвитку психіки людини та структур її інтелекту у контексті теорії Ж. Піаже*. Відповідно до цієї теорії розвиток психіки (когнітивний розвиток) відбувається у процесі соціалізації. Досвід, що при цьому накопичується, зберігається у вигляді схем дій дитини, які, у свою чергу, перетворюються на операції²⁷. У своїй теорії Ж. Піаже окреслює інтелект як систему операцій, які являють собою інтеріоризовані розумові дії, скоординовані в систему з іншими діями та володіють властивостями оборотності, які забезпечують збереження основних властивостей об'єктів. При цьому Ж. Піаже визначає інтелектуальний розвиток у вигляді різних угруповань, аналогічних математичним групам. Угруповання – замкнута і зворотна система, в якій всі операції, об'єднані в ціле, підпорядковуються критеріям, чи формальним законам. У формальному вираженні угруповання – логічна, аксіоматична модель, яку дослідник може використовувати для інтерпретації своїх фактів. В угрупованні всі операції підпорядковуються певним критеріям:

1. Комбінативність (транзитивність): $A + B = C$.

Можливість об'єднання в одну групу 2 різних елементів, причому це об'єднання потім дає ширший клас (хлопчик і дівчинка = діти).

2. Оборотність: $C - B = A$.

Кожна логічна операція має протилежну операцію, здатну анулювати первинну. Іншими словами, кожній розумовій дії відповідає симетрична дія, яка дозволяє повернутися до відправного пункту (наприклад, для операції додавання це буде операція віднімання: $3 + 2 = 5$, але $5 - 2 = 3$).

3. Асоціативність: $(A + B) + C = A + (B + C)$.

Полягає у тому, що немає значення черговість об'єднання дій, головне – це ідентичний результат в інших випадках. Можна навести приклад із математики: $(1+2)+(3+4)=(3+1)+(4+2)$.

4. Ідентичність: $A - A = 0$.

Виявляє можливість анулювання операції, при поєднанні її з протилежною операцією: $3 - 3 = 0$. Тобто ми здійснили дії, але результат дорівнює 0.

5. Тавтологія: $A + A = A$.

²⁷ Piaget, Jean (1950) *The Psychology of Intelligence*. London: Routledge and Kegan Paul

При повторенні твердження воно залишається без зміни, інформативність висловлювання ніяк не змінюється. Наприклад, $A > B$, $A > B = A > B$.

6. Відзначимо також і шостий критерій, який постає основним у системі критеріїв, оскільки без цього критерію інші не можуть бути реалізовані. Це критерій *рефлексивності*, що виражає здатність людини внаслідок виконання інтелектуальних дій співвідносити ці дії із собою; тобто це є це здатність людини дивитися на себе з боку – рефлексувати, бути незалежною від ситуації істотою. Позначимо цей критерій як $[\downarrow A]$.

7. До сьомого критерію можна *всезагальність* мислення, що проявляється у тенденції орієнтуватися на потенційно можливе (гіпотетичне), до вичерпного охоплення всіх розумових випадків, виходячи з емпірично зафіксованих даних.

Подамо складену авторами системну кореляцію аспектів поняттєвого мислення (**Таблиця 2**).

Можна припустити, що формування поняттєвого мислення – вищого рівня мислення людини як представника *Homo sapiens* – реалізується у контексті освоєння людиною всіх аспектів, що відображені у таблиці 1. Тобто можна говорити про завдання щодо актуалізації в учнів інструментів поняттєвого мислення (узагальнення, аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, систематизація), а також про завдання щодо розвитку когнітивних операцій, формування розуміння сутності форм і видів матерії тощо. Також важливим постає завдання з формуванням в учнівської молоді знань щодо основних принципів та законів діалектики.

Особливої важливості набувають базові аспекти таблиці 1, які розміщені у першій її строчці, що містять *фізичний вакуум*²⁸ як головний вид матерії, а також філософську категорію «*відношення*» (яке складає метафізичну основу нашої реальності, коли, як зазначив один системний аналітик, «речі нашого світу складаються з відношень»), *узагальнення* як логічна операція, у процесі якої в результаті винятку видових ознак здійснюється перехід від понять з меншим поняттєвим обсягом до понять з ширшим поняттєвим обсягом.

²⁸ Naan, G. I. (1964) The Symmetrical Universe. *Publications de L'Observatoire Astronomique de l'Universite de Tartu*. Vol. 34. P. 421–438.

Таблиця 2

Системна кореляція інструментів понятійного мислення, критеріїв когнітивних операцій, за Ж. Піаже, та фундаментальних категорій філософії і природознавства (розроблено автором)

<i>Форми и види матерії</i>	<i>Логіко-онтологічні універсалії</i>	<i>Принципи і закони діалектики</i>	<i>Критерії когнітивних операцій</i>	<i>Інструменти поняттєвого мислення</i>
Фізичний вакуум	Відношення	Єдність та боротьба протилежностей	Ідентичність (інверсія)	Дипластія
Речовина	Кількість	Структурна організація світу	Оборотність	Аналіз
Поле	Якість	Всезагальність руху	Тавтологія	Синтез
Рух	Взаємодія	Перехід кількості у якість	Асоціативність	Порівняння
Час	Знак	Заперечення заперечення	Рефлексивність	Абстрагування
Простір	Міра	Єдність, цілісність світу	Комбінативність (транзитивність, композиція)	Систематизація
Матерія	Цілісність	Всезагальний зв'язок предметів та явищ	Всезагальність	Узагальнення

При цьому особливої уваги набуває закон єдності та боротьби протилежностей, який постає парадоксальною категорією, оскільки одночасно диференціює (розділює) і синтезує протилежності. Цей процес виражає наріжну властивість творчого мислення, що виявляє полівалентний, багатозначний, парадоксальний характер, а також

демонструє відкритість творчого мислення невизначеності, амбівалентності, багатозначності нашого світу. При цьому таке мислення реалізує системотвірну властивість мисленнєвих процесів – **дипластію** як притаманний лише людській свідомості феномен ототожнення двох елементів, які одночасно заперечують (логічно виключають) один одного, що реалізує істину як «єдність протилежностей» (С.Церетелі).

Дипластія як здатність людини інтегрувати суперечливі (протилежні) когнітивно-емоційні стани виявляється в такій фігурі мови, як оксиморон («сильна слабкість», «живий небіжчик», «геніальна тупість», «жорстока доброта», «розумний дурень», «безшумний звук», «приємний біль», «вогняний лід», «мир через війну» тощо).

У сфері дипластії генеруються творчі акти, що дають можливість людині бути відкритою хаосу, невизначеності, парадоксу, актуалізувати процес *сенсоутворення* через інтеграцію та взаємну трансформацію абстрактного знаку та конкретного предмету, слова та образу, синтезуючи одиничне та загальне, конкретне та абстрактне, що на рівні вищих психічних функцій передбачає функціональний синтез право- та лівопівкульових функцій мозку людини.

За таких умов особливої уваги набуває *формування здатності до дипластії в учнівської молоді*, що у сфері когнітивних процесів моделюється за допомогою орієнтальної (тобто буддистської та індійської) логіки чотирьох альтернатив²⁹, де у ракурсі відносин логічних термінів – твердження та заперечення – мають місце логічно рівнозначні альтернативи: 1) чи твердження (перше); 2) чи заперечення (друге); 3) і те, й інше одночасно (перше і друге одночасно); 4) ні те, ані інше (ні перше, ані друге).

Продемонструємо мислення у контексті чотирьох альтернатив: відповідь на основне питання філософії (що є первинним, матерія чи свідомість, матеріальне чи ідеальне?) містить чотири логічно рівнозначні відповіді: 1) матерія первинна; 2) свідомість первинна; 3) і матерія, і свідомість первинні одночасно; 4) ні матерія, ані свідомість є первинними. Четверта альтернатива ілюструється

²⁹ Voznyuk O. V., Hogogets S. M. (2023) The formation of conceptual thinking in the participants in the educational process: a systemic approach. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, 4(115), 50-64. Вознюк, О. (2023) Стратегії формування критичного мислення в контексті медіаосвіти. Нові технології навчання: збірник наукових праць. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». Київ, 97, 6-15.

висловом Девіда Бома, який писав, що «матерія і свідомість є вкладеними одна в одну проекціями більш вищої – фундаментальної – сутності, що не є ні матерією, ані свідомістю в чистому вигляді»³⁰.

Загалом, аналіз логічного змісту механізму дипластії дозволяє говорити про два її рівні, коли на першому рівні мислення людина здатна приводити до єдності протилежності («і матерія, і свідомість є первинними одночасно»), а на другому («ні матерія, ані свідомість є первинними») – не тільки кожна з протилежностей розуміється як окрема сутність, але й кожна з них, висловлюючись мовою філософії, знімається в дещо третє (вище), що у контексті синергетики можна розуміти як емерджентна (системна) властивість цілого, що ми демонстрували за допомогою вислову Д.Бома.

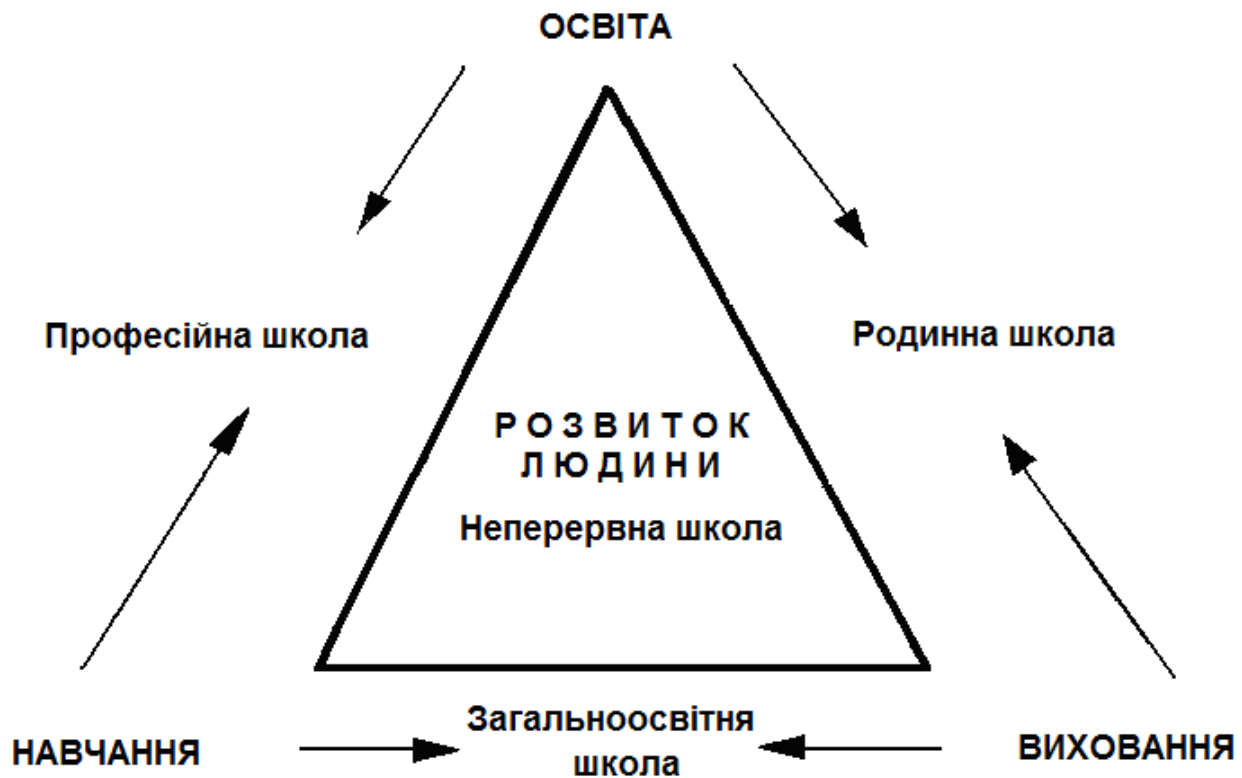


Рис. 3. Модель школи як суспільного інституту педагогіки (розроблено автором)

За таких умов мислення на другому рівні дипластії дозволяє людській істоті мислити не тільки абстрактно-логічним однозначним

³⁰ Вознюк, О. (2023) Стратегії формування критичного мислення в контексті медіаосвіти. *Нові технології навчання: збірник наукових праць. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»*. Київ, 97, 6-15. DOI: 10.52256/2710-3560.97.2023.97.01

чином, але й парадоксально-багатозначним чином, що допомагає проводити логічні операції щодо диференціації/відмінності та фіксувати причинно-наслідкові залежності/зв'язки.

Загалом, всі когнітивні операції, а також інструменти поняттєвого мислення реалізуються за допомогою мислення на другому рівні дипластії, яке постає системнотвірним чинником щодо цих операцій та інструментів.

Покажемо системну кореляцію деяких освітньо-педагогічних категорій відповідно до загальної теорії систем (**Рис. 3**).

Зазначена модель може бути збагачена трьома стратегіями освоєння людиною світу, а також такими аспектами педагога, як особистість, фахівець, громадянин (**Рис. 4**).

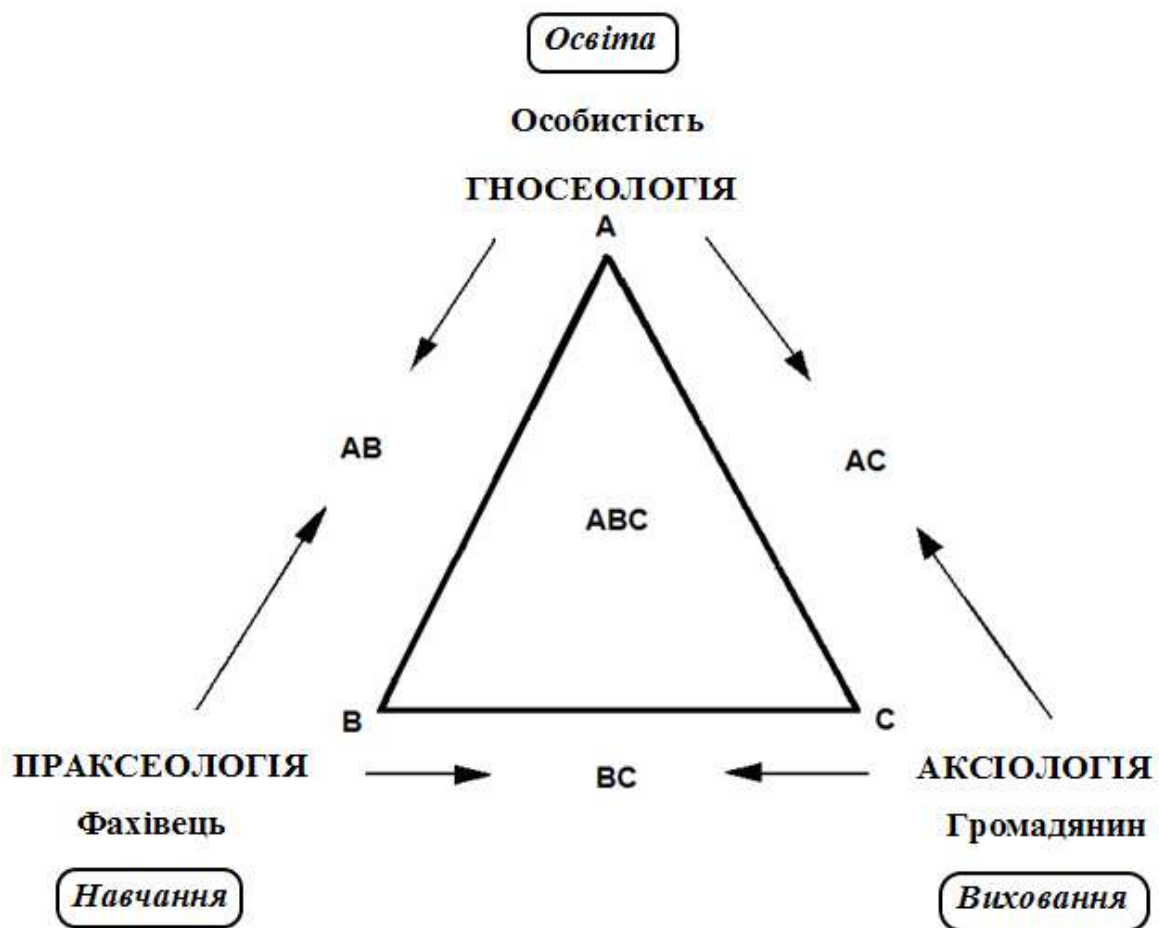


Рис. 4. Системна кореляція головних категорій педагогіки (розроблено автором)

Освіта у зазначений моделі розуміється як цілеспрямований процес навчання і виховання учасників освітнього процесу, що супроводжується констатацією досягнення ними встановлених державою освітніх рівнів, які відображають суспільне замовлення.

Зазначена системна кореляція в цілому відповідає структурі компетенції І. Зимньої, яку можна модифікувати відповідно до розглянутою вище універсальної системної бази предметів і явищ Всесвіту, що дозволяє репрезентувати її у тріадному вигляді (**рис. 5**).

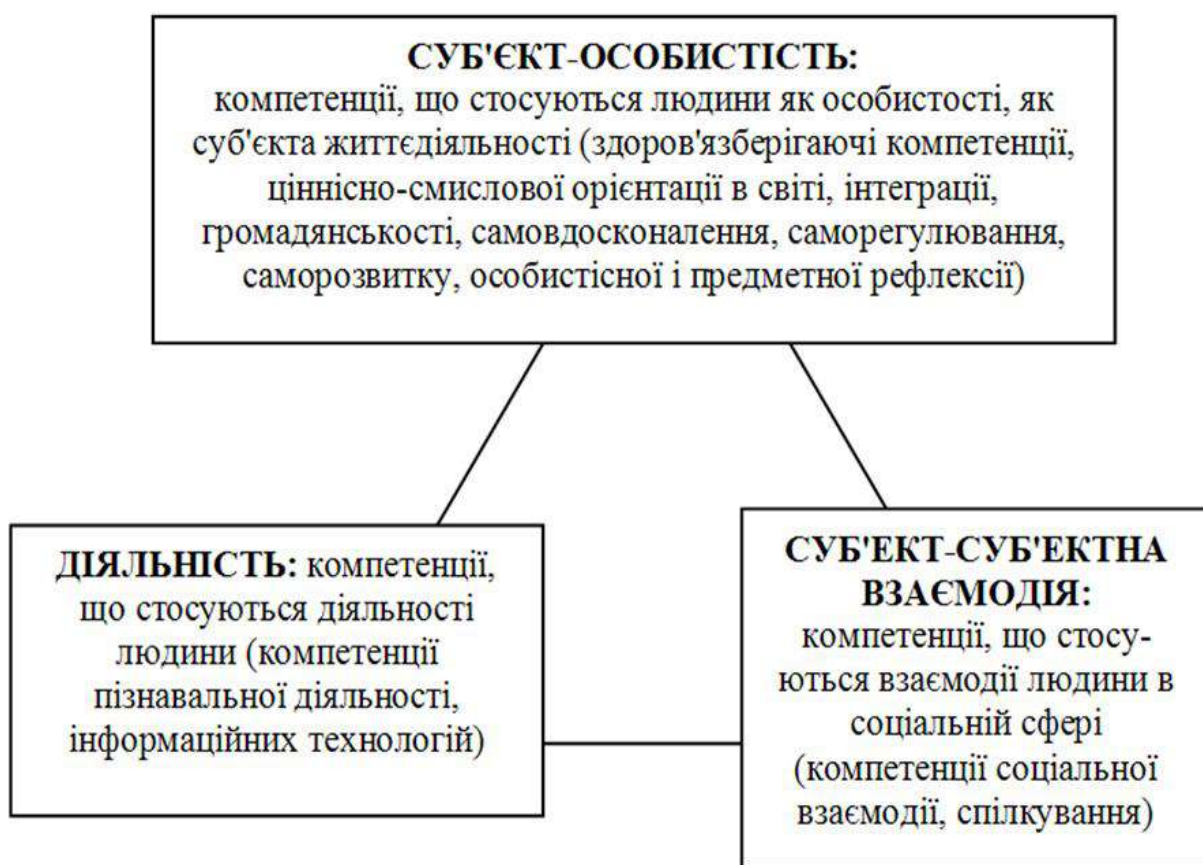


Рис 5. Система компетенції, відповідно до І. Зимньої

Трансформуємо зазначену модель відповідно до графічного вираження загальної теорії систем, що дає нам гексаграмну структуру (**рис. 6**).



Рис. 6. Системний розподіл компетенцій (розроблено автором)

Ця гексаграмна модель дозволяє побудувати загальну структуру компетентностей фахівця у цілому.

За цих умов ми побудували гексаграмну структуру компетентностей універсального фахівця, оскільки в ній відображені достатньо універсальні якості/аспекти професіонала як такого³¹ (рис. 7).

³¹ Родигіна І. В. (2005) *Компетентнісно орієнтований підхід до навчання*. Х.: Вид. група "Основа". 96 с. Радченко А. Є. (2006) *Професійна компетентність учителя*. Х.: Вид. група "Основа". 128 с. Вознюк, О. В. (2021) Новий вектор розвитку компетентнісного підходу у системі післядипломної педагогічної підготовки. Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти: збірник наукових статей / За заг. ред. Г. Л. Єфремової. Суми. с. 117-124. Вознюк, О. В. (2021) Фрактальне моделювання системи компетентностей сучасного вчителя. Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників Нової української школи в умовах післядипломної освіти : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції (онлайн), 14 травня 2021 р. – Житомир. с. 37-41. Вознюк, О. В. (2020) Проблемні питання компетентісної парадигми. Збірник матеріалів Регіональної науково-практичної інтернет-конференції

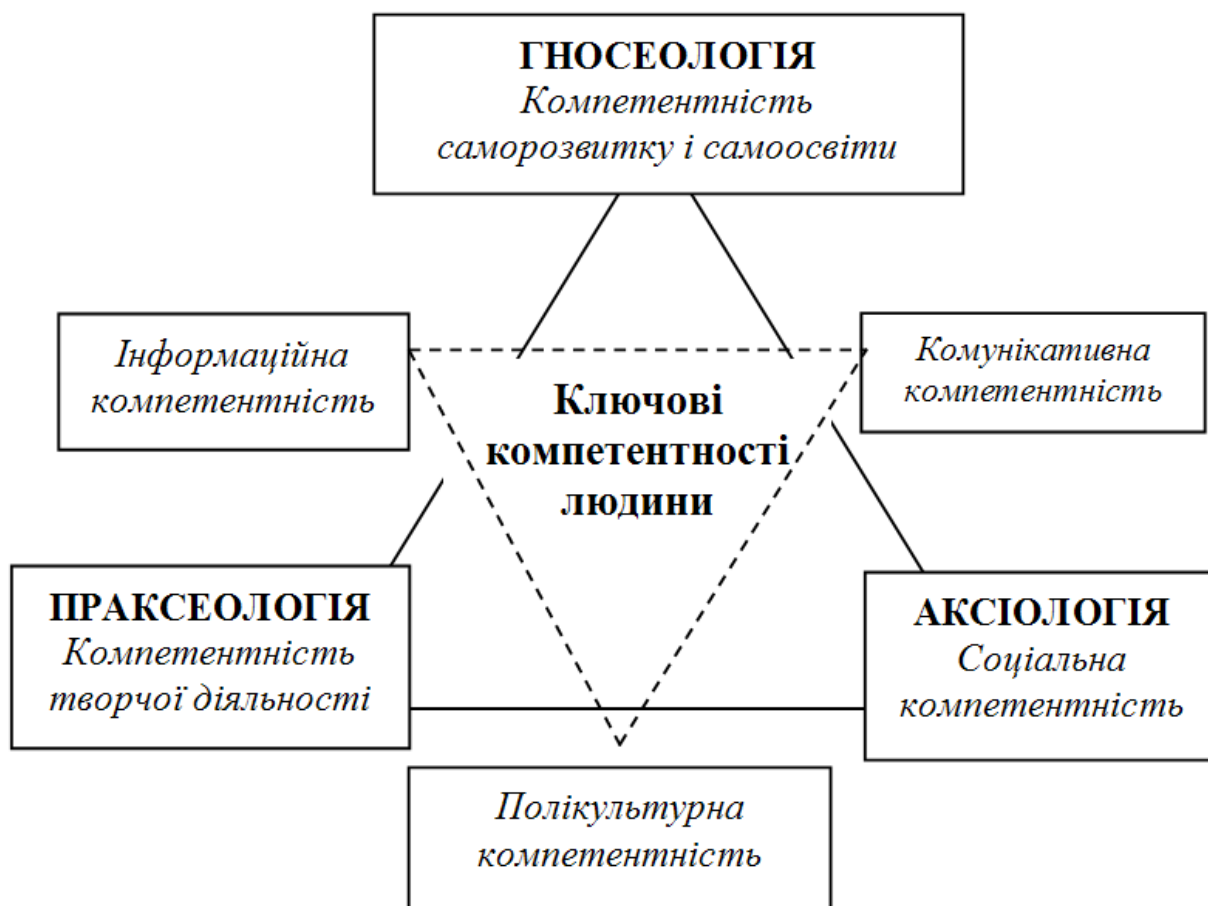


Рис. 7. Система компетентностей фахівця (розроблено автором)

Проведений аналіз дає підстави для визначення "професійної компетентності" – як здатності особистості/фахівця здійснювати професійну/виробничу діяльність на основі набутих компетенцій, що сприяють розвитку творчого потенціалу особистості, її професійному саморозвитку та самовдосконаленню.

Зазначимо, що подібна до зазначеної вище реалізується і структура, побудована на основі запропонованої А. Хуторським системи ключових компетенцій, які цей дослідник визначив, виходячи з головних цілей загальної освіти, структурного уявлення

«Напрямки та сучасні фактори розвитку професійної компетентності педагога суспільно-гуманітарні аспекти (29 травня 2020 року) / Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти». с. 24-28.

соціального досвіду і досвіду особистості, а також з урахуванням основних видів діяльності всіх учасників освітнього процесу (рис. 8).

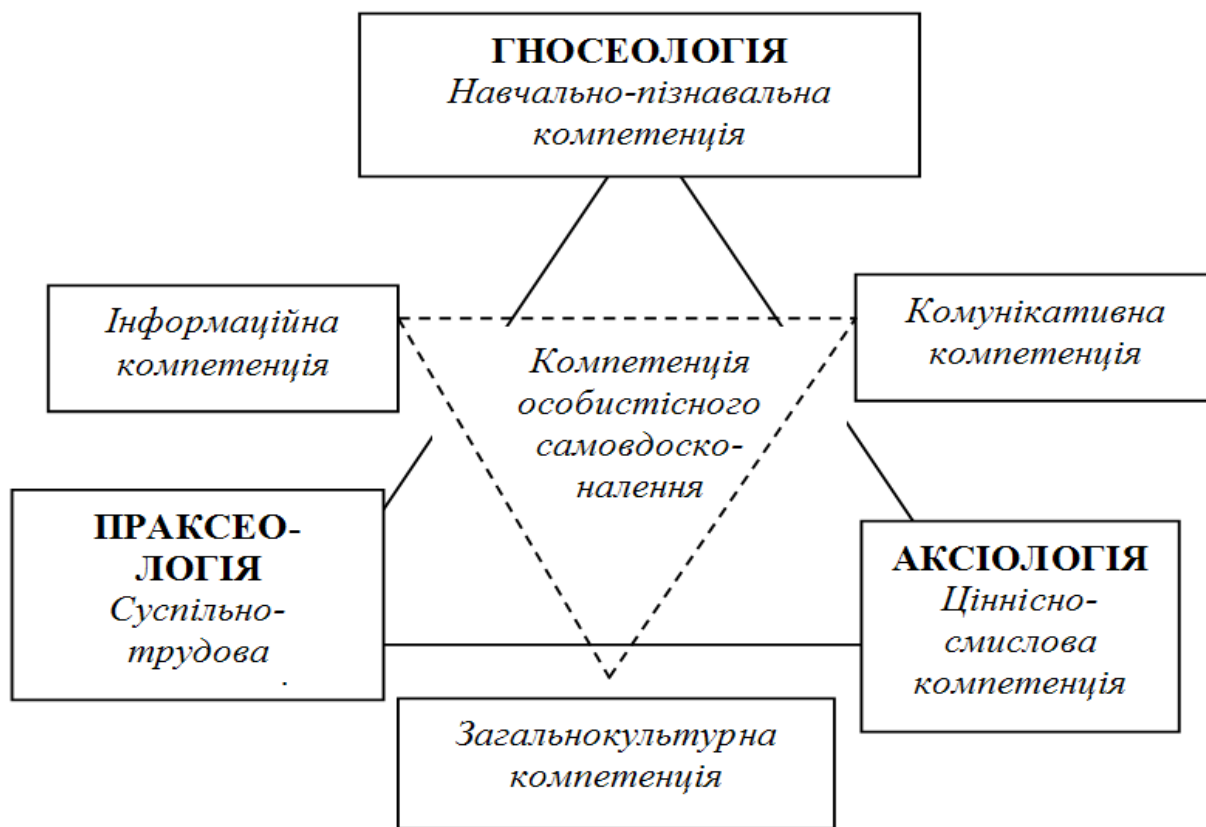


Рис. 8. Структура компетенцій, побудована на основі класифікації ключових компетенцій (модифіковано автором)

Проблемне поле нашого дослідження потребує побудови шкал аналізу відповідних компетентностей у педагогів.

На когнітивному рівні (гносеології) ми маємо шкалу "стан науково-теоретичної підготовки", на ціннісно-смисловому рівні (аксіології) – "стан психолого-педагогічної підготовки", а на дієво-практичному рівні (праксеології) – "стан методико-технологічної підготовки".

Подана модель компетентностей, що відповідає якостям універсального фахівця, має системним чином корелювати зі структурою ключових компетентностей людини взагалі.

Ці компетентності втілюються у фрактальному контексті, коли відповідні феномени розташовуються в системі взаємного узгодження/суперпозиції, що нагадує фрактальний трикутник В. Серпінського, котрий ілюструє фундаментальний геометричний принцип фрактальної будови Всесвіту (рис. 9).

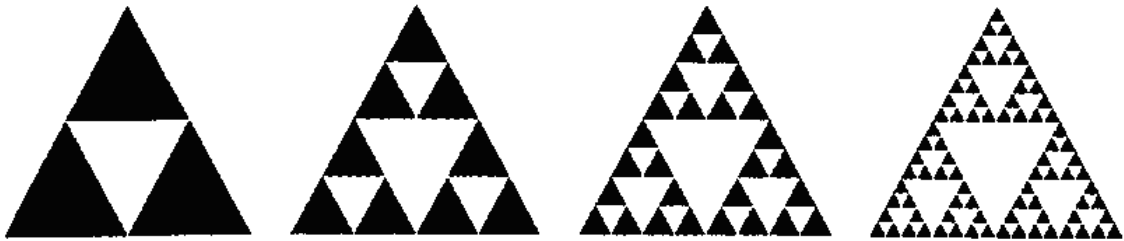


Рис. 9. Фрактальний трикутник, розроблений В. Серпинським

Фрактал – це об’єкт, у якому частини подібні до цілого, коли окремі складові цілої системи/структури є самоподібними. Прикладом може бути деревоподібне розгалуження, коли кожна гілка цілісного дерева у процесі послідовно зменшуваного розгалуження якісно подібні у своїй структурі всьому дереву, що дозволяє говорити про те, що такий об’єкт має фрактальну розмірність.

На цій основі можна побудувати фрактальну структуру людської істоти в контексті її властивостей. Зазначені якості є своєрідними компетентностями універсального фахівця (як громадянина, особистості і фахівця) (рис. 10).

Особистість характеризується такою тріадою: рефлексія (самопізнання, творче мислення), самодетермінація (здатність до саморозвитку, самоосвіти) і трансценденція як здатність підійматися та дивитися на самого себе і буття в цілому з боку. Саме трансценденція є наріжною умовою актуалізації особистості людини, яка за своїм визначенням є вільною, здатною здійснювати вільні вчинки, що передбачає свободу від детермінізму світу. А з цього виникає акт трансценденції людини як вихід за межі буття й ідентифікація себе з Абсолютом як Творчим початком світу, що постає вільним від цього світу. Такий акт трансценденції здійснюється людською істотою за допомогою парадоксального (творчо/багатозначного, фрактально-голограмного, дипластичного) мислення й освоєння світу, оскільки парадокс є єдиним розумовим засобом осягнення того, що знаходиться за межами всього суцього.

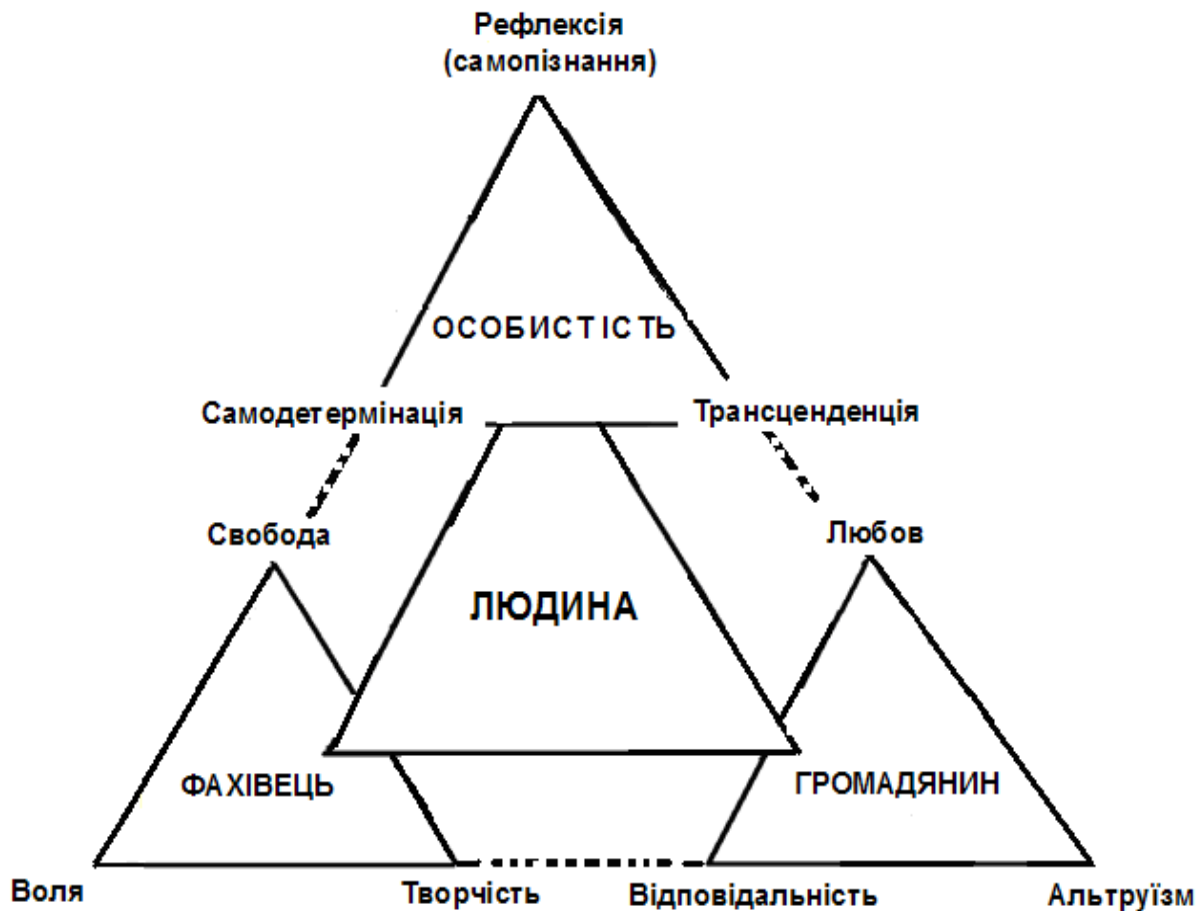


Рис. 10. Фрактальна структура людини в контексті її фундаментальних якостей (побудовано автором)

Громадянин характеризується тріадою якостей: відповідальність (людина може бути відповідальною тільки за свої вільні вчинки, і це на рівні психологічних досліджень реалізується як інтернальний локус контролю, внутрішня мотивація³²), альтруїзм (афектно-перцептивна відкритість світові (емпатія і розвинена перцептивна повнота органів чуття), любов як здатність людини до інтеграції загальнолюдських/божественних цінностей і світоглядів.

Фахівець характеризується наступною тріадою якостей: воля (здатність до вольового самоконтролю, саморегуляції), креативність (актуалізована здатність до творчої активності/діяльності, і свобода

³² Ryan, R., & Deci, E. (2018). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press. 756 p.

(поведінкова лабільність, що на основі звільнення від детермінізму світу реалізується на основі широкого соціально-ролевого репертуару).

1.5. ПРОФЕСІОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТ КОМПЕТЕНТІСНОЇ ПАРАДИГМИ

Таким чином, ми одержали дев'ять універсальних критеріїв універсального фахівця як самореалізованої людини. На цій основі можна побудувати гексаграмну класифікаційну модель/структури професій, що ґрунтується на трикутнику суспільних форм освоєння людиною та людської спільнотою реальності (аксіологія, гносеологія, праксеологія).

Ця класифікація базується на задачно-цільовому науковому підході (досягнення цілей), який позбавляє науковців від суперечностей, що виникають під час опису певних професій у контексті їх професіографічних складових.

Наведемо деякі *приклад*и.

Існує багато визначень професії вчителя у площині освітньо-кваліфікаційних вимог, що впливають із компетентнісного, професіографічного, особистісно-орієнтованого та інших підходів. Вкрай складно зробити повну характеристику вчителя як фахівця і особистості. Задачно-цільовий підхід орієнтується на певну мету діяльності вчителя – найбільш швидкий розвиток учасників освітнього процесу у напрямі відповідного суспільного замовлення. Припустимо, вчителеві потрібно підготувати студентів з англійської мови в межах певного стандарту.

Подумки проведемо педагогічний: залучимо дві групи осіб/студентів, а також двох викладачів, які мають працювати зі студентами протягом певного часу. Перший викладач є носієм англійської мови, котрий володіє вищою педагогічною кваліфікацією. Другий викладач є людиною, яка не володіє англійською мовою, але добре вміє мотивувати студентів щодо того чи іншого виду діяльності. При цьому якщо перший викладач працював зі студентами протягом трьох місяців, то другий – всього 45 хвилин.

Через три місяці студенти другої групи показали набагато вищий рівень володіння іноземною мовою, ніж студенти першої групи (з якими займався носій мови).

Пояснити парадоксальний результат педагогічного експерименту допоможе принцип, згідно якому будь-яка освіта – це самоосвіта, коли другий учитель за 45 хвилин зміг мотивувати студентів щодо вивчення іноземної мови, що привело до приголомшливого результату: студенти другої групи займалися іноземною мовою кожна вільну хвилину свого життя. За таких умов постає запитання: невже головним у професії вчителя – це здатність до мотивації?

Наведемо ще один *приклад*.

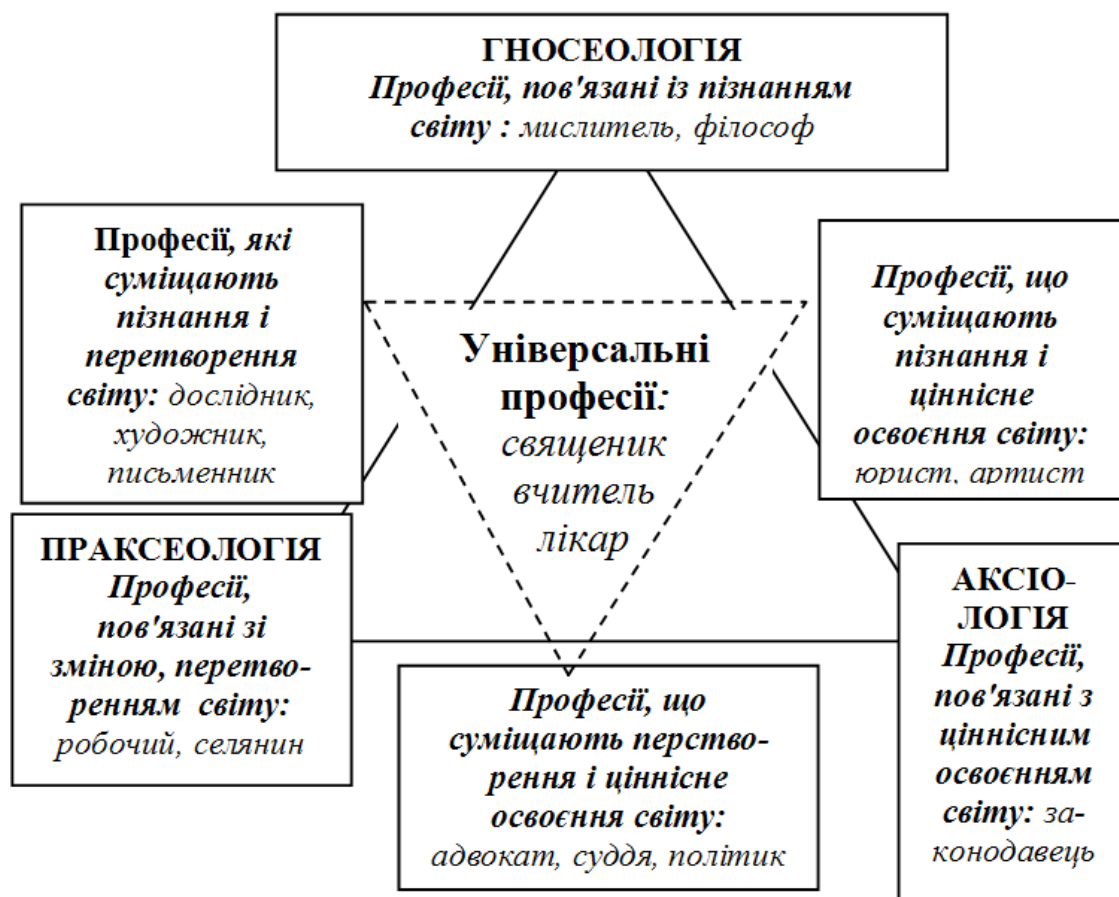


Рис. 11. Системна класифікаційна модель професій (побудовано автором)

Професія математика вимагає від фахівця-математики володіння не менш ніж 5 тисячами математичних конструктів (математичних категорій, законів, понять, формул тощо), що надає можливість

ефективно виконувати професійні завдання. Але трапляються так звані диво-лічильники – люди, які знаходяться на низькому рівні інтелектуального розвитку (деякі навіть не вміють читати), але ці люди (через певні надстрессорні обставини їх життя – удар блискавки, контузія на війні та ін.) отримали здатність виконувати надскладні математичні операції швидше комп'ютера.

Представимо гексаграмну модель професій, яка ґрунтується на особливостях суспільних форм освоєння дійсності (**рис. 11**).

Диференціацію окремих професій у гексаграмній моделі можна також подати з використанням трьох шкал, на яких професії розташовуються. Три шкали утворюються відрізками, які сполучають три способи освоєння людиною світу (гносеологія, праксеологія, аксіологія) (**рис. 12**).

Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що однією з головних тенденцій сучасного світу є поновлення знань та спрямованість на творчий характер опанування знаннями, що значно підвищує вимоги до сучасного фахівця, який у майбутньому має стати багатопрофільним професіоналом, який характеризується уніфікованим набором загальнопрофесійних та життєвих якостей/компетентностей. Саме на основі останніх отримують становлення та розвиток інші, більш специфічні та вузькопрофесійні аспекти професіонала/спеціаліста.

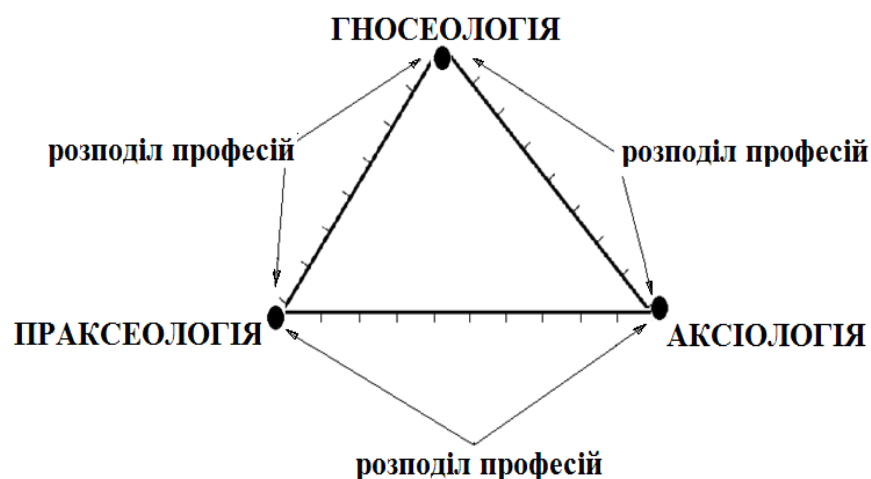


Рис. 12. Шкальована модель/класифікація професій (побудована автором)

ВИСНОВКИ

Метою дослідження є виявлення й аналіз семи основних проблемних питань процесу імплементації компетентнісного підходу у галузі педагогічної освіти, а також окреслення шляхів їх вирішення, що підносить компетентнісну парадигму на рівень нового її розуміння та складає наукову новизну дослідження.

Крім теоретичного аналізу проблемного поля дослідження були використані як психолінгвістичний, психопедагогічний, психофізіологічний, психофізичний підходи до освітньої діяльності, так і синергетичний підхід, а також системне моделювання, що дозволило побудувати модель кореляції основних освітніх та філософських феноменів.

З'ясовано, що процес імплементації компетентнісного підходу, у тому числі у галузі педагогічної освіти, дозволяє говорити про надзвичайну складність його використання для детермінації/охоплення множини професійно-особистісних якостей педагога, коли суто кількісний/лінійний аналіз цих якостей виявляється непродуктивним та потребує застосування міждисциплінарного підходу, що передбачає, у тому числі й використання нелінійно-синергетичного аналізу феномену компетентності як мети, інструменту та засобу моніторингу процесу формування сучасного фахівця у системі професійної освіти. Відтак, з'ясовано, що зміст компетентнісного підходу має бути організованим на основі синергетично-нелінійної методології для того, щоб звільнити цей підхід від притаманного йому традиційного кількісно-лінійного аспекту.

На основі синергетично-нелінійної методології показано, що будь-яка окрема компетентність фахівця актуалізується у контексті всіх його наявних/актуальних та потенційних компетентностей. а також (беручи до уваги квантово-синергетичні засади постнекласичної науки) має вміщувати й проєктивні/потенційні компетентності людини, які вона має сформувати у майбутньому.

Доведено, що результат професійної підготовки в вищих закладах освіти має концентруватися не тільки у сфері особистісно-професійних якостей педагога, але й у сфері певних якостей учня, оскільки саме учень як головний об'єкт (і суб'єкт) соціально-

педагогічного впливу постає головним результатом професійної підготовки педагогів.

Концептуалізується синтетичний тип знань на основі ілюстрації процесу глибокого засвоєння певного поняття через його репрезентацію на рівні шести аспектів діяльності людини.

Розглянуто три парадигмальних аспекти професійної освіти: традиційна парадигма вузькопрофесійної освіти (спрямованої на формування вузькопрофільного фахівця), парадигма формування цілісної гармонійної особистості (спрямована на формування багатопрофільного фахівця), парадигма постнекласичної/неперервної освіти, яка прагне примирити та поєднати дискретний профільно-компетентнісний і цілісний гуманістично-особистісний освітні підходи. Парадигма постнекласичної освіти реалізує завдання з формування багатогранного фахівця (який через неперервну освіту здатен розвинути себе у контексті актуальних якостей вузькопрофільного фахівця та інтегрувати в склад цих якостей якості багатопрофільного фахівця), що можна здійснити завдяки: технології ментально-емоційної регресії майбутніх фахівців у дитячий вік; розробці інтегральних навчальних курсів, які б у єдиному освітньо-професійному просторі поєднували досягнення багатьох наук та технологій; розвитку у майбутніх фахівців сфери чуттів та багатого соціально-виробничого рольового репертуару; формуванню самосвідомості всіх учасників освітнього процесу; розвитку в них позитивної внутрішньої мотивації щодо освітньо-професійної діяльності, що реалізується шляхом розвитку творчих здібностей фахівця та зумовлюється синергетичним принципом «талант – це сума талантів та здібностей», цілепокладанням суб'єктів освітнього процесу, використанням контекстного підходу.

За таких умов розглядається професіографічний аспект компетентнісної парадигми у контексті компетентності фахівця як системно-фрактального феномену, що дозволяє вирішити зазначені проблеми на рівні постнекласичної парадигми сучасної науки.

Проведений аналіз процесу імплементації компетентнісного підходу в освітню сферу дозволив дійти певних висновків.

1. З'ясовано, що імплементація компетентнісної парадигми в освітню сферу виявляє низку проблемних аспектів. Подамо деякі з них.

1) Перша проблема впливає з процесів інформаційного буму, пов'язаного з динамічним розвитком сучасного світу та швидким старінням знань і технології. Це, у свою чергу, виявляє феномен "напіврозпаду компетентностей фахівця", коли результати професійної підготовки у закладах вищої освіти застарівають через відносно короткий проміжок часу (від 5 до 15 років).

2) Друга проблема пов'язана із аналізом феномену компетентності на основі кількісно-лінійного підходу для опису множини професійно-особистісних якостей педагога/фахівця, які у нашому дослідженні відображені у 16 основних формах/аспектах, що репрезентують професійну компетентність. Відтак, компетентність, має охопити/інтегрувати множину певних якостей людини, яку неможливо повністю визначити/окреслити, а можна подати тільки у першому наближенні. При цьому незрозумілим є процес, у якому велика кількість компетентностей складають цілісний особистісно-професійний образ педагога, оскільки достатньо складно виміряти/визначити рівень сформованості множини компетентностей у майбутніх фахівців.

Якщо результат професійної підготовки фахівця-педагога передбачає цілісний образ педагога, здатного успішно і ефективно виконувати свої професійні обов'язки у цілісному неалгоритмізованому, нелінійному, суперечливому і спонтанному процесі професійно-педагогічної діяльності, то образ педагога має вміщувати певні системотвірні якості, які кристалізують цілісну систему зазначеного образу за синергетичним принципом "ціле більше частин". За таких умов постає питання, яким чином цей цілісний образ педагога системним чином інтегрує різнобічні компетенції та компетентності?

За таких умов, компетентність має розглядатися у контексті нелінійно-синергетичного аналізу як системна властивість цілого, до якої зводяться всі якості, які не можуть охопити цю компетентність, що постає якісно новим рівнем аналізу людини (принцип «ціле більше частин»). При цьому фахівця характеризує набір компетентностей, які за принципом системних властивостей цілого мають також бути представленими на більш високому рівні.

3) Ще одна проблема щодо аналізу використання компетентнісного підходу в освітній сфері пов'язана із

диференціацією понять «компетентність» та «компетенція», якої не спостерігається у англomовній літературі.

4) Наступна проблема стосується того, що компетентнісний підхід має виходити із особистісно орієнтованого підходу, а також враховувати сутність та структуру особистості, у тому числі особливості динаміки формування особистості учасників освітнього процесу; це, у свою чергу, передбачає формування первинних (базальних) компетентностей людини, які актуалізуються на певних етапах становлення особистості. Якщо ці первинні компетентності інкорпорується у низку інших різнорідних компетентностей, які формує особистість людини, що розвивається, то це передбачає певний хронально-просторовий синтез компетентностей, який вміщує всі компетентності людини як хронально-лінійним, так і цілісно-нелінійним (синергетичним) чином, коли будь-яка окрема компетентність актуалізується у контексті всіх наявних та потенційних компетентностей. а також (беручи до уваги квантово-синергетичні засади постнекласичної науки) має вміщувати й проєктивні/потенційні компетентності людини, які вона має сформувати у майбутньому.

5) Ще одна проблема констатує серйозний виклик сучасної цивілізації у контексті феномену «напіврозпаду компетентностей спеціаліста», що вимагає як підготовку вузького, так і багатогранного/універсального спеціаліста, а це передбачає інтеграцію процесів спеціалізації і універсализації у контексті професійної підготовки.

6) Інша проблема пов'язана із тим, що майбутній фахівець постійно зазнає динамічну зміну емоційних реакцій, при цьому компетентності набуваються та формуються у процесі певних емоційних станів, які постають певним психофізіологічним «полем» реалізації компетентностей, так званою їх «психофізіологічною прив'язкою». І якщо зміна емоційних станів передбачає зміну відповідних умов використання компетентностей, то майбутній фахівець не завжди може певно володіти компетентностями у нових емоційно закарбованих життєвих обставинах.

7) Інша проблема, виявлена дослідженням, пов'язана з тим, що процес професійної підготовки фахівців на основі компетентнісного підходу передбачає формування у майбутніх фахівців певних компетентностей за допомогою певних освітніх інструментів – у тому

числі навчальних предметів, кожен з яких має забезпечити формування певних компетенцій та компетентностей. При цьому неможливо провести чітку кореляцію якостей певної компетентності та можливостей конкретного навчального предмету (предметів), які мають забезпечити формування цій якості.

У цьому ж контексті можна про серйозну проблему, пов'язану із процедурою акредитації у ЗВО України, яка виявляє проблему, коли у різних ЗВО, які готують фахівців однакової спеціальності, спостерігається невідповідність як кількості освітніх компонент, які мають забезпечити професійну підготовку відповідних фахівців, так і кількості годин, інформаційного обсягу цих освітніх компонент, у тому числі тем лекцій, практичних/семінарських занять та ін.

2. З'ясовано, що вирішення основних проблем впровадження компетентнісної парадигми (компетентнісного підходу) передбачає використання синергетичної парадигми для того, щоб звільнити цю парадигму від притаманного їй традиційного кількісно-лінійного аспекту.

3. Окреслено, що результат професійної підготовки в вищих закладах освіти має концентруватися не тільки у сфері особистісно-професійних якостей педагога, але й у сфері певних якостей учня, оскільки саме учень як головний об'єкт (і суб'єкт) соціально-педагогічного впливу постає головним результатом професійної підготовки педагогів.

4. Концептуалізується синтетичний тип знань на основі ілюстрації процесу глибокого засвоєння певного поняття через його репрезентацію на рівні шести аспектів діяльності людини:

- 1) у вигляді об'єкту/феномену, який це поняття/слово відображає
- 2) почути це слово,
- 3) побачити його графічну репрезентацію,
- 4) вимовити це слово (моторика рухів артикуляційного апарату),
- 5) написати це слово (моторика рухів рук, які мають найбільше представлення у мозку людини),
- 6) відчувати об'єкт, який стоїть за словом, дотиком.

5. Виявлено три парадигмальних аспекти професійної освіти: традиційна парадигма вузькопрофесійної освіти (спрямованої на формування вузькопрофільного фахівця), парадигма формування цілісної гармонійної особистості (спрямована на формування багатoproфільного фахівця), парадигма постнекласичної/неперервної освіти, яка прагне примирити та поєднати дискретний профільно-компетентнісний і цілісний гуманістично- особистісний освітні підходи.

6. Показано, що парадигма постнекласичної освіти реалізує завдання з формування багатогранного/багатoproфільного фахівця (який через неперервну освіту здатен розвинути себе у контексті актуальних якостей вузькопрофільного фахівця та інтегрувати в склад його якостей якості багатoproфільного фахівця), що можна здійснити завдяки: цілепокладанню суб'єктів освітнього процесу; орієнтації на контекстний підхід; використанню технології ментально-емоційної регресії майбутніх фахівців у дитячий вік; розробці інтегральних навчальних курсів, які б у єдиному освітньо-професійному просторі поєднували досягнення багатьох наук та технологій; розвитку у майбутніх фахівців сфери чуттів та багатого соціально-виробничого рольового репертуару; формуванню самосвідомості всіх учасників освітнього процесу; розвитку в них позитивної внутрішньої мотивації щодо освітньо-професійної діяльності, що реалізується шляхом формування їх творчої особистості, здатної до нечіткого, діалектичного, багатозначного, метафоричного, багатовимірного, нелінійного, творчого мислення та пізнання й освоєння світу; розвитку творчих здібностей фахівця, що зумовлюється синергетичним принципом «талант – це сума талантів та здібностей».

7. Сьома проблема (пов'язана із тим, що спостерігається невідповідність як кількості освітніх компонент, які мають забезпечити професійну підготовку відповідного фахівця, так і кількості годин, інформаційного обсягу цих освітніх компонент та ін.) розв'язується таким чином. Якщо головна характеристика освітньої компоненти пов'язана з інформаційним обсягом цієї компоненти, то слід розробити для кожної спеціальності відповідні тематичні напрями, які мають поєднувати споріднені за змістом освітні компоненти, а у межах тематичного напрямку за допомогою комп'ютерних програм мають бути створені стандартизовані

тезауруси, що охоплюють інформаційний обсяг тематичного напрямку.

У цьому ж контексті можна говорити про іншу проблему (щодо неможливості провести чітку кореляцію якостей певної компетентності та можливостей конкретного навчального предмету/предметів, що мають забезпечити формування цих якостей), яка вирішується завдяки узгодженості інформаційно-поняттєвого змісту певної компетентності та такого ж змісту певної компоненти/тематичного напрямку.

Перспективами подальших розвиток можна вважати реалізацію зазначених завдань щодо перетворення компетентнісного підходу в ефективний інструмент розвитку творчої особистості³³ всіх учасників освітнього процесу, у тому числі й процесу професійної підготовки.

³³ Вознюк, О. В. (2024) Творчість як головний чинник людського здоров'я. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців економічного та технічного профілю у ЗФПО: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (20 грудня 2023 р.), м. Київ. с. 115-116.

РОЗДІЛ 2. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

ВСТУП

Оцінка сучасного стану дослідження. Сучасна парадигма освіти, що формується в умовах європейської інтеграції передбачає створення сприятливих умов для самореалізації особистості у сфері її професійної діяльності. У дослідженні визначено його мету, завдання, об'єкт, предмет, охарактеризовано методи; сформульовано наукову новизну, теоретичне та практичне значення; визначено етапи експериментальної роботи та наведено дані щодо експериментальної бази, апробації та впровадження одержаних результатів в практику діяльності та освітній процес ЗВО у межах індивідуальної та самостійної підготовки, а також у процес підготовки різних категорій педагогічних працівників.

Аналіз наукових праць, законодавчих документів та практики професійної підготовки майбутнього компетентного учителя у закладах вищої освіти свідчить про недостатній рівень сформованості окресленої професійної компетентності та важливість поставленої проблеми. До практичних нагальних завдань віднесено: вивчення стану досліджуваної проблеми, формування та розвитку професійної компетентності майбутніх учителів в педагогічній науці та практиці професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграції, обґрунтування структури професійної компетентності майбутнього вчителя, визначення її критеріїв та показників оцінювання засобами інноваційних технологій, розробка відповідної моделі та експериментальна перевірка її ефективності засобами інноваційних технологій³⁴.

³⁴ Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів: монографія / за ред. О.А.Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2024. 366 с. Соціально-педагогічні засади підготовки фахівців в умовах освітніх трансформацій: 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. Теорія і практика професійної акмеології: монографія / Вознюк О.В.,

Протягом останніх десятиліть поняття «компетентність», «компетенція» з ділової, професійної сфери поширилися і на педагогічну. Учені активно досліджують проблеми розвитку освіти та професійно компетентної підготовки вчителів, зокрема в таких аспектах: *філософія освіти* (В. Андрущенко, В. Васянович, І. Зязюн, В. Кремень, В. Огнев'юк та ін.); *методологія та теорія психології особистості* (Г. Балл, І. Бех та ін.); *теоретичні та методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів у вищій школі* (А. Алексюк, О. Антонова, В. Бондар, С. Вітвицька, О.Вознюк, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, М. Євтух, Т. Кочубей, Н. Ничкало, О. Савченко, Н. Сидорчук та ін.); *методологія компетентно орієнтованого підходу до навчання в Україні та в зарубіжних країнах* (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, В. Ягупов та ін.); *сутність та структура професійної компетентності, формування у студентів окремих її видів* (В.Луговий, О. Пометун, Дж. Равен та ін.).

Тенденції. В. Кремень (2005) виділяє сучасні світові тенденції, які впливають на зміну освітньої парадигми. Він зазначає, що у всіх сферах життєдіяльності людини і суспільства дедалі більше утверджуються загальноцивілізаційні тенденції розвитку, характерні для ХХІ століття. Передусім, це тенденція зближення націй, народів, держав через створення спільного економічного, інформаційного, а зважаючи на вимоги Болонського процесу, й освітнього простору Європи. Друга тенденція – це перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій і формування суспільства знань, що висуває як основні пріоритети освіти і науки – сфери, які забезпечують розвиток людини і суспільства. Відповідно змінюються цілі, мотиви, форми й методи організації освіти, педагог постає як компетентний фахівець, здатний до формування самостійної особистості. спроможної до побудови індивідуальної освітньої траєкторії».

Актуальність досліджуваної теми зумовлена процесом інтеграції України у світовий освітній простір, розвитком міжнародних зв'язків та співробітництвом у політичній та військовій сферах, що здійснюється тільки за наявності висококваліфікованих

спеціалістів. Удосконалення системи підвищення рівня кваліфікації спеціалістів, доведення її до рівня міжнародних стандартів висуває нові вимоги до педагогічної науки та практики професійної діяльності, які сформульовані законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України. Відтак, дослідження присвячене актуальній проблемі формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах європейської інтеграції, оскільки сучасний етап розвитку освіти характеризується ґрунтовними і багатоаспектними євроінтеграційними перетвореннями. Результати аналізу законодавчих актів і нормативно-правових документів свідчать, що нині в нашій державі чітко визначено орієнтири входження до європейського простору. У контексті європейських вимог щодо забезпечення якості вищої освіти насущною є модернізація освітньої діяльності, особливо педагогічної. Українська система освіти з метою уможливлення європейської інтеграції має орієнтуватися на основні цінності західної культури (парламентаризм, права людини, права національних меншин, лібералізація, свобода пересування, свобода здобуття освіти будь-якого рівня, освіта впродовж життя тощо). А тому теорія і практика професійної підготовки вчителя в Україні мають бути узгоджені з теоретико-методологічними засадами організації освітнього простору в країнах Європи. В концепції «Нова українська школа» (2016) зазначено, що українська держава потребує підготовки вчителя нової генерації, здатного до впровадження прогресивних ідей вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду в освітянську практику у контексті інтеграції в європейський простір.

Мета дослідження: полягає в теоретико-методологічному та методичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці теоретичної моделі й технології підготовки компетентних майбутніх учителів в умовах євроінтеграції. Результати дослідження можуть бути використані в освітньому процесі підготовки майбутніх учителів різних освітніх галузях у закладах вищої освіти, у процесі перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників різних категорій.

Дослідниками вибудовано цілісну логіку процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів від поступового самовизначення, невід’ємно пов’язаного із усвідомленням себе в майбутній професії, виникненням потреби в розвитку

професіоналізму і самозростання до чітко окресленої професійно-педагогічної спрямованості, яка передбачає цілеспрямоване формування образу себе як компетентного фахівця у сходженні до вершин педагогічної майстерності.

2.1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Професійна підготовка майбутніх компетентних учителів в умовах євроінтеграційних процесів як педагогічна проблема. На основі вивчення нормативної та законодавчої бази було проаналізовано та порівняно основні компетентності вчителя ХХІ століття, які задекларовано в Педагогічній Конституції Європи (Педагогічна Конституція Європи, 2013), Концепції Нової української школи (Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи, 2016), у Професійному стандарті за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020).

На основі узагальнення досвіду європейських країн представлено сучасний контекст вимог до професійної та етичної складової діяльності педагога, крім відомих універсальних характеристик учительської професії, відзначимо такі компетентності: здатність приймати різноманіття здобувачів освіти; здатність реагувати на індивідуальні запити та потреби учнів; здатність проєктувати освітній простір; здатність розуміти різноманітні культурні, соціальні, національні контексти в освіті, здатність продукувати нові ідеї; здатність прогнозувати майбутнє – тренди в освіті та потреби суб'єктів освітнього процесу; здатність брати відповідальність за процес і результати педагогічної діяльності. Визначення універсальних етичних норм педагога в контексті багатополярного світу стає одним із ключових завдань сучасної освіти. Цю проблему досліджують провідні міжнародні та

європейські асоціації вчителів³⁵.

У Концепції Нової української школи визначено, що нині варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. Отже, особливості сучасного уроку, розвиток дистанційної освіти, аналіз запитів на підготовку та перепідготовку педагогічних кадрів стали практичними передумовами та зумовили потребу в педагогах, готових до реалізації нових рольових позицій.

Позначивши потребу у зміні рольової позиції сучасного вчителя, перейдемо до характеристики окремих ролей, оволодіння якими у процесі професійної підготовки у ЗВО має важливе значення для майбутньої успішної професійної діяльності здобувачів вищої освіти.

Для прикладу вивчено досвід європейських країн у сфері медіаосвіти. Сьогодні найбільш прогресивними країнами у сфері медіаосвіти є Австралія, Велика Британія, Німеччина, Фінляндія, Франція та ін., які задають загальний темп її розвитку у світі. Медіаосвіта – частина шкільних навчальних планів як окремий предмет або інтегрована в інші освітні компоненти, найчастіше ті, що передбачають вивчення рідної мови. Водночас медіаосвіту активно впроваджують та вивчають у закладах вищої освіти, зокрема й у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи. Важливо зазначити, що в цих країнах розвитку медіаосвіти сприяють різноманітні неформальні організації (музеї, бібліотеки, громадські організації тощо), які публікують журнали, інформаційні бюлетені, підручники, підтримують веб-сайти³⁶.

Описаний вище досвід європейських країн щодо впровадження та розвитку медіаосвіти цінний та інформативний для побудови національної системи медіаосвіти в Україні. Отже, на основі аналізу

³⁵ Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів: монографія / за ред. О.А.Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2024. 366 с. Соціально-педагогічні засади підготовки фахівців в умовах освітніх трансформацій: 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. Теорія і практика професійної акмеології: монографія / Вознюк О.В., Дубасенюк О.А., Костюшко Ю.О., Осадчук Н.П., Сидорчук Н.Г. Житомир : Вид-во ПП "Євро-Волинь", 2020. 392 с.

³⁶ Bukina N., Ostapchuk S., Sydorchuk N., Melnyk O., Semenets-Orlova I. Demonization of virtual reality in modern media culture. Research Journal in Advanced Humanities. 2023. Vol. 4 iss. 3. P. 21-40. Konovalchuk Ivan, Konovalchuk Inna., et al. Effectiveness of Distance Learning in Higher Education Institutions under the Martial Law Vol. 11, No. 6; Special Issue, 2022 P. 78-87.

було зроблено певні висновки щодо становлення й розвитку медіаосвіти у світовому просторі, а саме:

- становлення медіаосвіти як окремого освітнього напрямку тісно пов'язане з кіноосвітою і відбувалось на її основі, з освітньою діяльністю з використанням преси/радіо/телебачення, тобто розвиток медіаосвіти взаємозалежить від розвитку засобів масової інформації;
- зміна розуміння змісту медіаосвіти від суто технічного використання засобів масової інформації до критичного сприйняття та аналізу інформації;
- паралельно існують різні варіанти впровадження медіаосвіти до освітнього процесу: як окремий навчальний предмет або курс чи інтеграція в навчальні дисципліни;
- у деяких країнах був недостатній рівень підтримки на державному рівні щодо впровадження медіаосвіти в освітній процес, що мало негативний вплив загалом;
- цілеспрямована фахова підготовка медіакомпетентних фахівців забезпечує застосування набутих знань у майбутній професійній діяльності та сприяє розвитку медіаосвіти загалом;
- ефективному розвитку медіаосвіти сприяло залучення неформальних організацій (наприклад, бібліотек, музеїв, різноманітні соціальних інституцій, громадських організацій, асоціацій) тощо.

Термінологічний аналіз базових понять дослідження. Цілісний і системний аналіз дослідження проблеми професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах європейської інтеграції потребує визначення сутності феномену «професійна компетентність» у вимірі потреб оновлення та євроінтеграційного руху; обґрунтування теоретико-методологічних засад професійної підготовки вчителів у визначених умовах³⁷.

Відповідно проаналізовано терміносистему базових понять дослідження, зокрема поглиблено поняття «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність майбутнього вчителя» з урахуванням освітньої галузі знань. На

³⁷ Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів: монографія / за ред. О.А.Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2024. 366 с. Соціально-педагогічні засади підготовки фахівців в умовах освітніх трансформацій: 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. Теорія і практика професійної акмеології: монографія / Вознюк О.В., Дубасенюк О.А., Костюшко Ю.О., Осадчук Н.П., Сидорчук Н.Г. Житомир : Вид-во ПП "Євро-Волинь", 2020. 392 с.

основі аналізу наукових праць визначено, що «компетентність» – це міра відповідності знань, умінь та досвіду осіб певного соціально-професійного статусу реальному рівню складності, виконуваних ними завдань і вирішення проблем. Компетентність вміщує знання й уміння, що характеризують кваліфікацію, а також такі якості, як ініціатива, співробітництво, здатність працювати у групі, комунікативні здібності, уміння постійно вчитися, оцінювати, логічно та креативно мислити, відбирати і використовувати інформацію, коло питань, за якими вони оволодівають³⁸.

«Професійна компетентність» – це готовність і здатність цілеспрямовано діяти відповідно до сучасних вимог та сучасних викликів, методично організовано і самостійно вирішувати завдання і проблеми, а також оцінювати результати власної діяльності; встановлений формальними кваліфікаційними вимогами; сформований суспільною практикою обсяг знань і вмінь, потрібний для успішного виконання суб'єктом суспільно значущих завдань. Компетентність передбачає високий рівень володіння складовими готовності і низку інших елементів: індивідуальний стиль професійної діяльності, інноваційний, творчий підхід до неї, розвинену педагогічну рефлексію, здійснення авторських пошуків і знахідок.

Оскільки професійна компетентність майбутніх учителів в умовах європейської інтеграції являє інтегративне утворення, воно відображає низку взаємопов'язаних понять дослідження, різні види професійної компетентності, якими мають оволодіти майбутні педагоги, серед них: формування професійної компетентності майбутніх учителів з різних галузей знань (учителів початкової школи, математики, іноземної мови, учителів музики, соціальної роботи). Крім того дослідниками проаналізовано і такі професійні компетентності як інноваційна компетентність, соціальна компетентність, комунікативна компетентність, медіакомпетентність та інші.

³⁸ Дубасенюк, О. А. (2022) Партнерська взаємодія як базова складова комунікативної компетентності майбутніх педагогів в умовах магістратури. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. С. 17-24. Дубасенюк, О. А., Мороз, М. О. (2021) Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів у закладах вищої освіти. Нові технології навчання (95). С. 48-56. Дубасенюк, О. А., Вознюк, О. В. (2023) Формування дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти засобами педагогічного проектування. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2 (126). С. 141-151.

Наведено приклади конкретизованих базових понять залежно від галузі освітніх знань.

Поняття *«соціальні компетентності»* означає систему компетентностей особистості, чия життєдіяльність пов'язана з життям соціуму, а саме: здатність до колективної праці, уміння вирішувати проблеми з різних сфер життя суспільства, навички толерантного ставлення до інших, володіння емпатією, розуміння соціальних і громадянських цінностей сучасного прогресивного суспільства, навички ефективного спілкування, інноваційність у різноманітних соціальних колах, вміння використовувати адекватні ролі в суспільстві. Також проаналізовано тісний взаємозв'язок з поняттям спрямованості особистості, визначено такі компоненти спрямованості майбутнього вчителя, які формують відповідні компоненти соціальної компетентності – мотиваційно-смысловий, інформаційно-пізнавальний, цілеутворювальний, операційно-результативний, емоційний (С. Яценко)³⁹.

Інноваційна компетентність майбутнього вчителя початкової школи є найважливішою складовою професійної компетентності, яка характеризується здатністю проєктувати, створювати та впроваджувати щось нове в освітній процес, і яка гарантує трансформацію інтелектуального, мотиваційного та творчого потенціалу особистості вчителя (І. Коновальчук)⁴⁰.

В умовах євроінтеграційних процесів розвивається цифрове освітнє середовище, зростає увага до медіаосвіти і по'язаних з цим понять. На основі методу контент-аналізу проаналізовано поняття *«медіакомпетентність»*, що включає «поняття» *«медіаграмотність»* як здатність сприймати, експериментувати, інтерпретувати/аналізувати та створювати медіатексти/повідомлення; критичний аналіз медійної інформації; комплекс навичок і знань/сукупність знань, умінь та навичок; складову медіакультури; результат медіаосвіти; уміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою; уміння спілкуватися за допомогою мас-

³⁹ Яценко, С. Л. (2022) Формування професійної компетентності майбутніх учителів у процесі підготовки до проєктної діяльності. Нові технології навчання (96). С. 186-191.

⁴⁰ Коновальчук, І. М., Шанскова, Т. І., Рудницька, Н. Ю. (2024) Формування інноваційної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки. Вісник науки та освіти (19). С. 923-936. Рудницька, Н. Ю., Шанскова, Т. І., Коновальчук, І. М. (2023) Потенціал театрального мистецтва у формуванні соціальної компетентності учнів початкової школи. Актуальні питання гуманітарних наук, 3 (60).

медіа/медіазасобів; як процес розвитку особистості. Водночас узагальнення ключових смислових одиниць дає змогу розглянути «медіакомпетентність», «медіаграмотність» як комплекс знань, умінь та навичок, що дають змогу свідомо сприймати, аналізувати, інтерпретувати та критично оцінювати отриману інформацію з різноманітних джерел, самостійно створювати медіاپовідомлення та передавати їх в різних формах, активно взаємодіяти із суспільством за допомогою сучасних медіазасобів (О.Дубасенюк, Г. Марченко).

Відповідно поняття *«професійна компетентність учителя музики»* визначається як специфічний педагогічний феномен, який складається з інтегрованих спеціальних фахових компетенцій; вирізняється особливостями музично-педагогічної діяльності, своєрідністю її завдань, перевагою художньо-творчих форм практичної роботи та специфічними методами мистецького навчання; репрезентує готовність до музично-педагогічної діяльності на основі комплексу музично-педагогічних знань, умінь, навичок і якостей особистості (М. Мороз). Відтак, професійна компетентність майбутніх учителів музики є системою професійних та особистісних характеристик і якостей, що ґрунтується на комплексі теоретичних знань, практичних умінь, навичок, досвіді в галузі мистецтва (а також психолого-педагогічній галузі), ціннісних орієнтирах особистості, та є показником здатності до творчої інноваційно-педагогічної діяльності на інтегративних, культурологічних та етнопедагогічних засадах. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики здійснюється в процесі фахової підготовки студентів, яка є цілісною освітньою системою, що передбачає комплексне поєднання загальної психолого-педагогічної та спеціальної (мистецької) діяльності на навчальних заняттях, педагогічній практиці та в процесі активної позанавчальної участі студентів у різноманітних мистецьких заходах, зокрема конкурсах, фестивалях, концертах тощо (О. Дубасенюк, М. Мороз).

Компаративний аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду у визначеному напрямі. Одним з найважливіших соціокультурних завдань, яке стоїть сьогодні перед світовим співтовариством, є інтеграція систем освіти різних країн у світовий освітній простір. Важливою умовою його успішної реалізації є вивчення зарубіжного досвіду розвитку освіти, зокрема дослідження теорії та практики підготовки вчителів у різних країнах до реалізації виховної роботи.

Важливо зазначити, що у ХХІ столітті у всіх європейських країнах відбуваються реформування професійно-педагогічної підготовки вчителів. Виокремимо передумови цього процесу: зобов'язання країн Європейської Ради щодо створення єдиного простору вищої освіти (зокрема й педагогічної) після спільної заяви міністрів освіти (червень 1999 р., Болонья); заклади середньої освіти й підготовка вчителя мають відповідати запитам сучасного динамічного інформаційного суспільства (у робочій програмі Ради Європи (2002) підготовку вчителя визнано стратегічною метою розвитку Європейської освіти); реформування буде успішним за умови зміни механізму управління вищою освітою, зокрема й педагогічною, ключовими позиціями якого є спрямованість на результативність та децентралізація.

Зростаючі вимоги суспільства до системи освіти втілено у розробці нових освітніх та професійних стандартів, в оновленні кваліфікаційних вимог та характеристик учителя. У зазначених документах відображені сучасні вимоги до професійної підготовки європейських педагогів. Насамперед, це високий рівень професіоналізму; навчання та неперервний професійний розвиток; професійна мобільність; залучення до соціального та професійного партнерства. На основі аналізу професійних стандартів виявлено, що етичний компонент постає механізмом трансляції як загальнокультурних, так і педагогічних цінностей, спрямованих на формування аксіологічних установок педагогічної професії.

У Робочій програмі з розвитку освіти чітко сформульовано умови покращення професійно-педагогічна підготовка європейських учителів як показника всього процесу реформування: гарантія, особливої підтримки вчителям у процесі роботи в сучасному інформаційному просторі; визначення мінімуму навичок, якими мають володіти вчителі для виконання функціональних обов'язків в інформаційному суспільстві; забезпечення потреби у високо кваліфікованих учителях і підвищення престижу вчительської професії.

Реформування педагогічної освіти у країнах-членах Європейського Союзу відповідатиме вимогам підготовки ініціативного фахівця, професійно підготовленого до виконання функціональних обов'язків в інформаційному суспільстві,

спроможного виконувати його замовлення, а не «гармонізувати» педагогічну освіту у примусовому порядку.

Для прикладу, педагогічна освіта в Німеччині, спрямована на розробку інноваційних концепцій підготовки вчителів у різних федеральних землях, варто розуміти як стандарт, що визначає компетентності майбутніх педагогів. *Однією з чотирьох галузей (груп компетентностей) окрім галузі «освіта» є галузь «виховання»*: вчителі ознайомлені з соціальними та культурними особливостями життя учнів, можуть впливати на їхній індивідуальний розвиток у межах шкільних можливостей. Далі ця компетентність уточнюється в теоретичному та практичному аспектах. У теоретичному плані майбутні педагоги повинні знати: педагогічні, соціологічні та психологічні теорії розвитку та соціалізації дітей та підлітків; про проблеми учнів у процесі навчання та можливості педагогічної допомоги та профілактичні заходи; враховувати міжкультурну складову при плануванні освітнього та виховного процесу⁴¹.

Підготовка майбутніх педагогів відрізняється варіативністю, гнучкістю та наступністю, орієнтацією на інтеграцію професійних стандартів окремих країн зі стандартами країн Європейського Союзу. Проте сьогодні не йдеться про повноцінну міжнародну уніфікацію в галузі освіти, а тільки про зближення. Трансформації в освіті формують принципово новий контекст професійної підготовки майбутнього вчителя, головного суб'єкта інноваційних процесів, що визначають вектор розвитку до «школи відповідального майбутнього».

⁴¹ Дубасенюк, О. А. (2022) Акмеологічні засади розвитку дослідницької компетентності здобувачів РНД у сфері педагогічної науки. Збірник наукових праць викладачів та молодих науковців Житомирського державного університету імені Івана Франка: Матеріали наукової конференції викладачів та молодих науковців Житомирського державного університету імені Івана Франка з нагоди Днів науки. Дубасенюк, О. А. (2022) Сучасні вимоги до формування професійної компетентності здобувачів вищої педагогічної освіти. Формування компетентного фахівця в інноваційному освітньому середовищі України: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (13). С. 38-43. Дубасенюк, О. А. (2021) Акме-моделі педагогів-майстрів як еталони для досягнення майбутніми вчителями професійної компетентності. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2021 р.). С. 12-18. Вознюк, О. В. (2024) Творчість як головний чинник людського здоров'я. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців економічного та технічного профілю у ЗФПО: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (20 грудня 2023 р.), м. Київ. с. 115-116.

Зазначимо, що тенденції загального (глобалізація та інтеграція: формування нового синтезу цінностей, моральних ідеалів; поглиблення співробітництва у сфері освіти з метою сприяння соціально-економічному прогресу, об'єднанню потенціалів національних освітніх систем задля вирішення завдань поліпшення якості їх функціонування) та *регіонального характеру* (усвідомлення потреби у реалізації нової гуманістичної парадигми освіти, мета якої – формування особистості фахівця з високим рівнем професіоналізму, духовності, моральної вихованості (Польща, Великобританія); мультикультурність музичної освіти, що забезпечує особистісне осягнення цінностей культури, відчуття неповторної можливості більш глибокого самопізнання через розуміння інших культур (Італія, Франція, Німеччина); неперервність освіти, що визначається рушійною силою освітніх змін (Норвегія, Швеція, Фінляндія); (усвідомлення потреби у реалізації нової гуманістичної парадигми освіти, мета якої – формування особистості фахівця з високим рівнем професіоналізму, духовності, моральної вихованості (Польща, Великобританія); мультикультурність педагогічної освіти, що забезпечує особистісне осягнення цінностей культури, відчуття неповторної можливості більш глибокого самопізнання через розуміння інших культур (Італія, Франція, Німеччина); неперервність освіти, що визначається рушійною силою освітніх змін (Норвегія, Швеція, Фінляндія).

Методологічні засади формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах європейської інтеграції. Методологічні підходи визначають вихідні наукові позиції нашого дослідження. Під поняттям «методологія» розуміють вчення про науковий метод пізнання; галузь знання, що займається вивченням засобів, передумов та принципів організації пізнавально-перетворювальної діяльності. Загалом, методологія – це базова основа пізнання й перетворення реальної дійсності. Методологічний аналіз проблеми нашого дослідження передбачає опис основних принципів його здійснення. Методологічний принцип виражає спосіб досягнення соціально значущої мети на основі врахування об'єктивних закономірностей та має узагальнений характер, тобто може бути застосований до дослідження всіх ситуацій у певній послідовності. Академік С. Гончаренко виокремлює такі основоположні методологічні принципи, що визначають основні

напрями будь-якого наукового дослідження, а саме: «принцип об'єктивності, всебічності, принцип сутнісного аналізу, принцип єдності історичного та логічного, принцип системності, цілісності та ін.». Методологічні засади дослідження визначають стратегію дослідження шляхом упровадження відповідних методологічних підходів.

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх компетентних учителів, складність, багатомірність педагогічної практики потребує обґрунтування теоретико-методологічних засад, які закладають сучасні наукові підходи. Розглянемо особливості і можливості базових наукових підходів у досліджуваній сфері. Вони мають відображати діалектику загального, особливого й одиничного та логіку професійної підготовки, тому ми виділяємо відповідні комплекси наукових підходів⁴².

Загально-методологічні наукові підходи, які складають підґрунтя професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Наукові підходи, які характеризують, суб'єктів освіти, їх взаємодію

Наукові підходи, які простежують процесуальні характеристики професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Ціннісно-сміслові наукові підходи.

Наукові підходи, які розглядають результативні характеристики професійно-педагогічної підготовки.

Наукові підходи, які характеризують творчу, інноваційну спрямованість професійно-педагогічної підготовки вчителя: проєктний, творчий, креативний.

1. *Загально-методологічні наукові підходи*, які складають підґрунтя професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: *історико-педагогічний* (дає змогу аналізувати педагогічні проблеми у контексті їх генези, сучасного стану, закономірностей та виявлених тенденцій), *парадигмальний* (пояснює багатоманітну педагогічну реальності, що характеризує приналежність об'єкта, явища, процесу до певної гносеологічної (пізнавальної) або онтологічної (буттєвої)

⁴² Сидорчук, Н. Г. (2020) Scientific research component of training future PhDs in the condition of graduate education. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки (101). С. 74-83. Сидорчук, Н. Г., Дубасенюк, О. А. (2020) Акмеологічне зростання дослідницької компетентності викладачів університету у сфері педагогічної освіти. Нові технології навчання: зб. наук. праць (94). С. 306-313.

моделі. Науковці під парадигмою розуміли визнані всіма наукові досягнення, які протягом певного часу дають науковому співтовариству модель постановки проблем та їх розв'язання), *системний* (розглядає проблему професійної компетентності з урахуванням різноманітних чинників, що впливають на підготовку як на педагогічне явище. Він застосовується до аналізу професійної підготовки вчителя як множини взаємопов'язаних елементів, об'єднаних спільністю функцій та мети, єдністю управління та функціонування. Застосований у нашому дослідженні, системний підхід дає можливість виявити компоненти та системоутворювальні зв'язки комплексної професійної полікультурної підготовки вчителя, визначити головні детермінуючі чинники та елементи цього процесу. Системний підхід дозволяє виявити інтегративні системні властивості та якісні характеристики), *синергетичний* (дозволяє виявити компоненти та системоутвірні і функціональні зв'язки педагогічних систем, процесів та проаналізувати здатність учасників освітнього процесу до самоорганізації, активного творчого конструювання своєї багатоваріантної діяльності), *інтегративний* (забезпечує реалізацію в освітньому процесі принципу інтегральності знань, у їх міждисциплінарності), педагогічних систем, цілей освіти тощо).

2. *Підходи, які характеризують, суб'єктів освіти, їх взаємодію та ціннісно-сміслову спрямованість*: суб'єктний (передбачає орієнтацію педагогічного процесу на утвердження суб'єктної орієнтації (взаємодії) його учасників, характерна свідомо робота над собою), особистісно орієнтований (передбачає, з одного боку, орієнтацію освітнього процесу на загальну мету – розвиток особистості, а з іншого, – шлях реалізації цієї мети – суб'єкт-суб'єктна (гармонійна) взаємодія всіх учасників освітнього процесу. При цьому учень/студент постає як особистість, яка самостійно і відповідально визначає свою позицію у сфері соціальних відносин), індивідуальний (індивідуалізація навчання визначається як планування та здійснення навчання відповідно до індивідуальних особливостей учнів/студентів, що передбачає пристосування форм і методів педагогічного впливу до індивідуальних особливостей особистості задля забезпечення її розвитку. Індивідуальний підхід створює найбільш сприятливі можливості для розвитку пізнавальних сил, активності, нахилів і обдарувань кожної особистості), ресурсний (орієнтує педагогічний процес на створення збагаченого

інформаційного навчального середовища, яке стимулює (розкриває) внутрішні розвивальні ресурси суб'єктів навчально-виховного процесу. Він також передбачає якомога ефективніше використання всіх організаційних та інформаційних ресурсів розвивальних середовищ).

3. Підходи, які простежують процесуальні характеристики професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: праксеологічний (діяльність розглядається представниками цієї науки як базове поняття сучасної психології і переважно інтерпретується як праця або труд і уявляється у вигляді складної ієрархічної системи дій. Виділяється реальний суб'єкт діяльності (індивідуум), а також засоби й знаряддя та процес як послідовність дій), *діяльнісний* ґрунтується на розумінні особистості як соціальної характеристики людини, набутої в результаті і в процесі її власної активності. У контексті цього підходу особистість розглядається в якості похідної від системи діяльності людини. Ядро особистості, її глибинна характеристика криється в сфері мотивів і потреб людини у їх співвідношенні з цілями (особистісний сенс), технологічний (*підхід*) орієнтує педагогічний процес на технологічну організацію, яка чітко регламентує головні його аспекти та стадії відповідно до технологічної побудови освітнього процесу; технологічний підхід являє собою практичну реалізацію побудови навчання в цілому, тобто проєктування технологічних досягнень дидактики на сферу педагогічної практики).

4. Ціннісно-сміслові наукові підходи: антропологічний (антропологічна концепція – це концептуально-універсальне, синтезуюче педагогічне знання про людину, що охоплює такі науки як філософію, історію, психологію, анатомію, фізіологію та їх зв'язки з виховною практикою), аксіологічний (ґрунтується на розумінні цінностей у житті людини, механізмів перетворення загальнолюдських суспільно значущих цінностей у власні особистісні. Професійна підготовка з погляду педагогічної аксіології – неперервний процес набуття та привласнення особистістю морально-ціннісних імперативів, що становлять ядро й підґрунтя професіоналізму), культурологічний (дає змогу уявити цей процес як професійно-особистісне становлення майбутнього фахівця у площині засвоєння загальнокультурного знання і способів його практичного застосування. Зазначений підхід визначає спрямованість на

становлення майбутнього вчителя як суб'єкта культури) етнопедагогічний, середовищний (орієнтує майбутніх педагогів на розгляд процесу розвитку особистості залежно від характеристик і умов оточуючого середовища. Середовище розглядається як навколишній соціальний простір (загалом – як макросередовище, в конкретному розумінні – як безпосередньо-соціальне оточення, як мікросередовище); зона безпосередньої активності індивіда, його найближчого розвитку та дії.).

5. *Підходи, які розглядають результативні характеристики професійно-педагогічної підготовки:* андрагогічний, акмеологічний (постає як стратегічний орієнтир, що спрямовує педагогічний процес на акмеологічну (творчо-вершинну, самоактуалізаційну, самореалізаційну) якість особистісного та професійного становлення людини, тобто на досягнення вершин у фізичному, духовно-моральному й професійному розвитку.), компетентнісний (відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури (рівень освіченості, достатній для самоосвіти і самостійного вирішення пізнавальних проблем), досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійної діяльності); рефлексивний (підхід означає конструктивну єдність знань про досліджувану реальність і доцільно перетворювальну її діяльність. З цих методологічних позицій рефлексивний підхід у соціально-гуманітарних науках має забезпечити вивчення такої реальності, як рефлексія, і створити конструктивні можливості для використання отриманих знань про неї в соціальній практиці)

6. *Підходи, які характеризують творчу, інноваційну спрямованість професійно-педагогічної підготовки вчителя* конструктивний, творчий, інноваційний, креативний, евристичний, проєктний, творчий. Творчий підхід компетентного педагога до виконання свого професійного обов'язку реалізується завдяки критичності, гнучкості розуму, конкретності й швидкості думки, творчому мисленню. Проте, у педагогічній свідомості вчителя можна виокремити не лише наукове, але й художньо-образне та стихійно-емпіричне відображення, що розрізняються способами духовного освоєння, продуктами, характером протікання процесу й головне – функціями в проєктуванні і конструюванні педагогічної реальності, а відтак, і стилем мислення, який при цьому домінує, інноваційний

(Інноваційна діяльність у педагогічній освіті постає системним видом діяльності, спрямованим на реалізацію нововведень у цій сфері на основі використання і впровадження нових наукових знань, ідей та підходів. Інноваційна педагогічна діяльність полягає у розробці, поширенні чи застосуванні освітніх інновацій), креативний Креативний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів передбачає врахування критеріїв креативності. До них відносять комплекс певних властивостей інтелектуальної діяльності особистості: 1) побіжність (кількість ідей, що виникають в одиницю часу); 2) оригінальність (здатність проводити «рідкісні» ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих, типових відповідей); сприйнятливість (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 передбачає не вирішення готових педагогічних задач, а генерацію, творче формулювання та розробку ідей, задумів і проєктів⁴³.

Окремо виділимо сутність *компетентнісного підходу* – це підхід, спрямований на досягнення результату освіти, який розглядають не як суму отриманих знань, а як уміння і здатність фахівця приймати ефективні рішення. Такий підхід відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури, досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійної діяльності. Компетентнісний підхід орієнтується на професійну компетентність як якість особистості майбутнього фахівця, що характеризує рівень його інтеграції у середовище професійної діяльності.

Дослідниками (О. Дубасенюк, М. Мороз) розглянуто сукупність базових наукових підходів до формування професійної

⁴³ Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів: монографія / за ред. О.А.Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2024. 366 с. Соціально-педагогічні засади підготовки фахівців в умовах освітніх трансформацій: 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.

компетентності, зокрема майбутніх учителів музики, які є взаємопов'язаними та основоположними для представленого дослідження, а саме: системний, компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний, полісуб'єктний, аксіологічний, акмеологічний, андрагогічний антропоцентричний, культурологічний, етнопедагогічний та інтегративний. Урахування запропонованих підходів до формування професійної компетентності майбутніх учителів музики дозволить досягнути очікуваного результату, а саме: сформовану професійну компетентність майбутніх фахівців, яка сприятиме творчій реалізації особистісного потенціалу, креативному впровадженню та реалізації інноваційних освітніх технологій у майбутньому та в процесі власної педагогічної діяльності. Окреслено значущість етнопедагогічного та інтегративного підходів до формування професійної компетентності майбутніх учителів музики та організаційні принципи (загальнодидактичні, розвитку, цілісності, варіативності, культуровідповідності, гнучкості, урахування особистісного досвіду). Зазначено, що етнопедагогічний підхід ґрунтується на використанні знань про образи національної культури та етнокультурної вимірності довкілля, етнічних символів українського народу.

Основу інформаційного підходу, з погляду О. Дубасенюк, Г. Марченко, становить принцип інформаційності, відповідно до якого:

інформація – універсальна, фундаментальна категорія; інформаційну основу можна виокремити практично у будь-якому процесі та явищі;

інформація відображає зміст процесів, що існують у природі та суспільстві;

будь-які наявні взаємозв'язки мають інформаційний характер;

під Всесвітом розуміють широкий інформаційний простір, де можуть функціонувати та взаємодіяти інформаційні різнорівневі системи.

Інформаційний підхід передбачає те, що будь-які процеси та явища мають інформаційний характер, оскільки безпосередньо пов'язані зі створенням, накопиченням, обміном, використанням інформації при здійсненні соціальної взаємодії. Інформатизація, як одна з основних тенденцій науково-технічного прогресу, інтегрується в усі галузі життя сучасного суспільства. Зокрема, вона активно інтегрується в простір вищої школи. Інтенсивно створюються

інформаційна індустрія, інформаційні технології, платформи дистанційного навчання в багатьох ЗВО. Будь-яку науку розглядають як один зі способів накопичення, зберігання й перероблення інформації, її аналізу, вироблення норм, правил відбору інформації, створення методик і методології конструювання моделей⁴⁴.

2.2. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Сутність та структура професійної компетентності майбутніх учителів в умовах європейської інтеграції. Структура професійної компетентності майбутніх учителів в умовах європейської інтеграції являє інтегративне утворення, що включає цільовий, ціннісно-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний та результативний компоненти. Компетентнісні моделі поєднують різні педагогічні спеціалізації, методики їх упровадження у професійну освіту, зокрема включають методику та технологію підготовки учителів початкової освіти, математики, іноземної мови, музичної освіти, фізичного виховання.

Концептуальні засади конкретизовано у дослідженні М. Мороз, що здійснювалося під керівництвом проф. О. Дубасенюк, представлено теоретико-методологічні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі. Здійснено структурний науково-теоретичний аналіз професійної компетентності вчителя музики як системи професійних та особистісних характеристик, що ґрунтується на комплексі теоретичних знань, практичних навичок, досвіді в психолого-педагогічній галузі а також галузі мистецтва, ціннісних орієнтирах особистості, та є показником здатності до творчої інноваційно-педагогічної діяльності на інтегративних та етно-культурологічних засадах.

⁴⁴ Дубасенюк, О. А. (2023) Сучасні моделі формування професійної компетентності педагога: структура та практика реалізації. Проблеми та перспективи розвитку сучасної освіти в умовах транснаціональних інноваційних змін: Збірник матеріалів XXVII Міжнародної науково-теоретичної конференції. С. 35-38.

До структурних компонентів професійної компетентності вчителя музики відносимо наступні, які, на наш погляд, найповніше розкривають сутність досліджуваного поняття: цілемотиваційний, що характеризується ціннісно-мотиваційним показником; особистісний, із показниками комунікативності та професійно значущих якостей; когнітивний, до якого відносимо такі показники як змістовий та етнокультурологічний; діяльнісний, творчо-діяльнісним та з показником гнучкості реагування на освітні зміни; оцінно-узагальнюючий, до якого відносимо рефлексивно-прогностичний показник.

У результаті теоретичного аналізу проблеми фахової підготовки майбутніх учителів музики у структурі досліджуваної компетентності виокремлено такі компоненти.

Цілемотиваційний – включає цілі, соціальні установки, ціннісні орієнтації, інтереси, потреби, мотиви, що спонукають майбутнього фахівця до розвитку цілепокладання та позитивної мотивації, оптимальної самореалізації у майбутній професійній діяльності.

Особистісний – містить якості, що забезпечують здатність майбутнього вчителя музики адаптуватися до різних комунікативних ситуацій, організовувати особистісно-професійне спілкування, адекватно оцінювати власну діяльність (рефлексивність, вольовий контроль, стресостійкість, позитивне мислення).

Когнітивний – передбачає: засвоєння етнопедагогічної інформації; пізнання у межах мистецької галузі знань та сфери діяльності через задіяння професійного мислення та професійної свідомості; віднаходження особистісного смислу в етнопедагогічній інформації; творче прийняття її ціннісної значущості.

Діяльнісний – вміщує сукупність умінь, що забезпечують ефективну професійну взаємодію в аспектах: визначення виробничої проблеми і розробки програми її вирішення (мета, зміст, способи, результат); адекватного оцінювання власних можливостей і потенцій інших у професійній діяльності; об'єднання, координації спільних зусиль для організації діяльності і одночасного розподілення повноваження з метою підвищення її ефективності; врахування етнопсихологічних особливостей суб'єктів взаємодії та ін.).

Оцінно-узагальнюючий – ґрунтується на врахуванні особливостей самоставлення студентів, їх самоінтересу, самоповаги, що забезпечує процес розвитку та саморозвитку, сприяє творчому

підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності й результативності.

У результаті здійсненого теоретичного аналізу та власного досвіду професійної діяльності представлено концептуальну авторську модель, що відображає досліджуваний процес, яка є ідеальним образом єдиної системи, спрямованої на максимальну актуалізацію та реалізацію відповідних якостей майбутнього вчителя.

I. Коновальчук розроблено структуру інноваційної компетентності майбутніх учителів початкових класів. До її складу входять наступні компоненти:

когнітивний компонент містить і забезпечує пізнавальні елементи інноваційної діяльності вчителя, включає сукупність наукових і практичних знань про сутність, специфіку та особливості педагогічної інноватики;

проєктивний компонент відображається у здатності вчителя прогнозувати процеси, результати, умови та перспективи розвитку особистості учня на інноваційному рівні;

діяльнісно-творчий компонент проявляється у здатності вчителя сприймати та організовувати освітній процес нестандартно, оригінально та по-новому, включає параметри нестереотипного сприйняття та творчого перетворення;

мотиваційний компонент вказує на інтерес учителя до інноваційної педагогічної діяльності;

бажання реалізувати свої творчі здібності, здатність до інновацій;

особистісні якості вчителя, що проявляються в інноваційній педагогічній діяльності; високу активність і самостійність інтелектуальної діяльності;

рефлексивноособистісний компонент включає елементи контролю, планування, корекції інноваційного процесу, управління емоціями та почуттями⁴⁵.

⁴⁵ Вознюк, О. В. (2022) Проблема впровадження компетентнісного підходу у закладах вищої педагогічної освіти. Кременчуччина – основа проєктування освіти регіону під час випробувань і надалі : матеріали III-ї науково-педагогічної експедиції Науково-дослідної лабораторії з вивчення і розроблення гуманітарних ідей академіка В. І. Вернадського. С. 52-55. Вознюк, О. В. (2021) Новий вектор розвитку компетентнісного підходу у системі післядипломної педагогічної підготовки. Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти: збірник наукових статей / За заг. ред. Г. Л. Єфремової. – Суми. С. 117-124. Вознюк, О. В. (2021) Фрактальне моделювання системи компетентностей сучасного вчителя. Розвиток

Критерії, показники та рівні формування професійної компетентності майбутніх учителів. На основі вивчення досліджуваної проблеми в різних аспектах професійної підготовки майбутніх компетентних учителів різних освітніх галузей спроектовано систему критеріїв (ціннісно-мотиваційний, пізнавальний, процесуальний) з відповідними показниками оцінювання рівнів формування досліджуваної компетентності майбутніх учителів музики (наявність методичної спрямованості (мотиви, потреби, ціннісні орієнтації) та прагнення до ефективного оволодіння фаховими знаннями, уміннями й навичками; сформованість установки на вдосконалення музично-педагогічної діяльності; володіння вміннями планувати музично-педагогічний результат та здійснювати музично-педагогічну імпровізацію; розвиненість креативності). На основі означених критеріїв та показників схарактеризовано рівні (адаптивний, репродуктивний, конструктивно-діяльнісний, креативний) формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі.

У контексті сформованості професійної компетентності майбутніх учителів здійснено цілісний аналіз особливостей становлення й розвитку медіаосвіти в багатьох країнах світу. Вивчення генези розвитку медіаосвіти у світі дало змогу простежити динаміку її розвитку від елементарного використання новітніх технічних засобів у освітньому процесі до критичного аналізу отриманої інформації. Виявлено, що найбільш прогресивними зарубіжними країнами у сфері медіаосвіти є Австралія, Велика

професійної компетентності педагогічних працівників Нової української школи в умовах післядипломної освіти : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції (онлайн), 14 травня 2021 р. Житомир. С. 37-41. Вознюк, О. В. (2020) Проблемні питання компетентісної парадигми. Збірник матеріалів Регіональної науково-практичної інтернет-конференції «Напрямки та сучасні фактори розвитку професійної компетентності педагога суспільно-гуманітарні аспекти (29 травня 2020 року) / Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти». С. 24-28. Вознюк, О. В., Дубасенюк, О. А. (2020) Перспективні напрями підготовки майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності. Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (23–24 квітня 2020 року, м. Суми), 1. С. 217-222. Дубасенюк, О. А., Сидорчук, Н. Г. (2024) Авторитет педагога як чинник особистісного зростання учнів загальноосвітніх та професійних закладів освіти. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців економічного та технічного профілю у ЗФПО: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (20 грудня 2023 р.), м. Київ. С. 33-35.

Британія, Канада, Німеччина, США, Фінляндія, Франція та ін.; форма впровадження медіаосвіти в закладах вищої освіти може варіюватися від окремого предмету/курсу до інтегрованого в навчальні предмети. Міжнародний досвід упровадження медіаосвіти в закладах вищої освіти – важлива передумова для формування й розвитку єдиної системи медіаосвіти в педагогічних університетах України.

У процесі проведеного аналізу виявлено сучасні тенденції розвитку медіаосвіти майбутніх учителів початкової школи в Україні, а саме: глобалізації, інтернаціоналізації, цифровізації та інформатизації освіти як загальноновизнані світові тенденції, що зумовили поширення та впровадження основ медіаосвіти в міжнародному та українському освітньому просторі; тенденція інституалізації медіаосвіти. Такий підхід сприяв створенню неурядових організацій, інституцій, що здійснюють упровадження медіаграмотності на різних рівнях освіти; стандартизація медіаосвіти та її законодавче закріплення на державному рівні⁴⁶.

Це дало можливість у межах дослідження професійної компетентності майбутніх учителів виокремити критерії розвитку медіаграмотності (мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та креативний) і відповідних їм показників було виокремлено три рівні розвитку медіаграмотності майбутніх фахівців: базовий, конструктивний та креативний з метою проведення подальшого дослідження.

Теоретична модель формування професійної компетентності майбутніх учителів. *Обґрунтовано* сучасні моделі формування професійної компетентності педагога, майбутнього фахівця (когнітивну, культурологічну, особистісно-діялісну, проблемно-орієнтовану, функціонально-особистісну модель психологічної готовності фахівців); розвиток компетентнісної парадигми у напрямку математичної та іншомовної підготовки студентів; доведено, що результат професійної підготовки у ЗВО має бути сконцентрований не лише в особистісних та професійних якостях викладача, а й у певних якостях учнів/студентів; акмеологічні засади розвитку дослідницької компетентності здобувачів Phd у сфері педагогічної

⁴⁶ Нові технології навчання: зб. наук. праць (94). с. 306-313. Горобець, С. М., Кривонос, О. М., Вознюк, О. В. (2022) Навички роботи з фото- та відеоматеріалами як складова ІКТ-компетентності вчителя в умовах дистанційного навчання. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки, 4 (111). С. 283-290.

науки; соціально-педагогічні аспекти формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін; обґрунтовано тенденції та періодизацію розвитку медіаосвіти майбутніх учителів початкової школи у 90-ті роки XX – на початку XXI століття; узагальнено основні події з історії розвитку медіаосвіти у визначений період; сучасні вимоги до рівня освіченості й особистісних якостей педагогів/фахівців соціономічної сфери; соціально-педагогічні засади підготовки майбутніх педагогів/фахівців до професійної діяльності у ЗВО, зокрема професійні та особистісні характеристики креативного педагога; рекреалогічні засади збереження професійного здоров'я педагогічних працівників; Обґрунтовано психолого-педагогічні засади відбору кандидатів в українські антарктичні експедиції з урахуванням вікових та індивідуально-типологічних особливостей.

Дослідниками розроблено авторську концептуальну модель, яка охоплює єдність концептуально-цільового, змістово-організаційного, методичного, результативно-прогностичного блоків; обґрунтовано педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі (інтеграція та оновлення змісту фахової підготовки майбутніх учителів музики; використання інтерактивних форм і методів навчання, спрямованих на формування професійної компетентності майбутніх учителів музики; створення компетентісно орієнтованого інформаційно-освітнього середовища, яке забезпечує формування фахових компетентностей майбутніх учителів музики);

Концептуально-цільовий блок окреслює: соціальне замовлення та мету формування досліджуваної компетентності; методологічні підходи (системний, компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний, полісуб'єктний, аксіологічний, акмеологічний, антропоцентричний, культурологічний, етнопедагогічний, інтегративний) та організаційні принципи (загальнодидактичні, розвитку, цілісності, варіативності, культуровідповідності, гнучкості, урахування особистісного досвіду).

Змістово-організаційний блок включає: зміст фахової підготовки майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі (психолого-педагогічні навчальні дисципліни; навчальні дисципліни фахової підготовки студентів, авторський міждисциплінарний спецкурс

«Методичні основи компетентнісної музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики»); види навчальної діяльності (проектна, виконавська, хормейстерська, режисерсько-постановочна, дослідницька); етапи формування професійної компетентності майбутніх фахівців (мотиваційний, змістово-діяльнісний, практико орієнтований).

Методичний блок містить: педагогічні умови (інтеграція та оновлення змісту фахової підготовки; використання інтерактивних форм та методів навчання, спрямованих на формування професійної компетентності майбутніх учителів музики; створення інформаційно-освітнього середовища, яке забезпечує формування фахових компетентностей); форми навчання (інтерактивні лекції, семінари, презентації, звітні конференції, репетиції та ін.); методи навчання (виконання професійних та комунікативних завдань; дискусії; діалогічні методи навчання; консультування, музично-інтерпретаційна імпровізація, фольклористичний аналіз твору, закрите оцінювання); методи діагностики (тестування); засоби (мультимедійне забезпечення (інтерактивна дошка, персональні комп'ютери та гаджети, Інтернет, хмароорієнтоване навчальне середовище, етнокультурологічна лабораторія); форми контролю (бесіда, презентації, концерт, захист випускної роботи). Наведено критерії (ціннісно-мотиваційний, пізнавальний, процесуальний) та рівні (адаптивний, репродуктивний, конструктивний, креативний) формування досліджуваного феномену.

Результативно-прогностичний блок репрезентує очікуваний результат фахової підготовки студентів у педагогічному коледжі – сформовану професійну компетентність майбутнього вчителя музики.

Розподіл процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів музики на блоки є досить умовним, оскільки складники системи взаємозумовлені, доповнюють одне одного й уособлюють цілісність досліджуваного процесу. Доведено, що його моделювання зумовлює необхідність розробки методики формування професійної компетентності майбутніх учителів музики та експериментальну перевірку ефективності концептуальної моделі. Обґрунтовано авторську концептуальну модель формування досліджуваної компетентності, яка складається з чотирьох принципових блоків (концептуально-цільового, змістовно-організаційного, методичного та результативно-прогностичного) і

розглядається як єдина система, що спрямована на максимальну актуалізацію і реалізацію особистісних функцій майбутніх фахівців у педагогічному процесі формування професійної компетентності⁴⁷.

2.3. НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки у педагогічному коледжі. Особливості науково-методичного супроводу представлено у дослідженні науковців. М. Мороз відображено методичні основи процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі. Визначено ефективні педагогічні умови, серед яких виділяємо наступні: 1) інтеграція та оновлення змісту фахової підготовки, 2) використання інтерактивних форм та методів навчання у визначеному напрямі, 3) створення інформаційно-освітнього середовища, яке забезпечує формування фахових компетентностей.

Перша умова – інтеграція та модернізація змісту фахової підготовки, *майбутніх компетентних учителів, що* спирається на принципи цілеорієнтованості, саморозвитку та самоорганізації і духовності особистості як цілісної системи. Реформування сучасної української школи у контексті євроінтеграції сприяє зміні освітньої парадигми, яка передбачає оновлений зміст, підходи, позиції в

⁴⁷ Дубасенюк, О. А. (2024) Підготовка майбутніх фахівців з во на засадах компетентнісного підходу в умовах сучасних воєнно-політичних викликів. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців економічного та технічного профілю у ЗФПО: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (20 грудня 2023 р.), м. Київ. С. 128-129. Дубасенюк, О. А. (2023) Людиноцентристський підхід до формування професійної компетентності й особистості майбутнього педагога у закладах вищої освіти. Підвищення професіоналізму фахівця засобами інноваційних педагогічних технологій. С. 18-23. Дубасенюк, О. А. (2023) Сучасні моделі формування професійної компетентності педагога: структура та практика реалізації. Проблеми та перспективи розвитку сучасної освіти в умовах транснаціональних інноваційних змін: Збірник матеріалів XXVII Міжнародної науково-теоретичної конференції. С. 35-38.

діяльності суб'єктів освітнього процесу відповідно до концепції «Нова українська школа». Процес навчання як система професійної підготовки поєднує інваріантні складові і постають освітніми чинниками, до яких віднесено: зміст освіти; систему методів та прийомів, форм та засобів навчання; педагогічну культуру викладача.

Друга умова – використання інтерактивних форм та методів навчання у визначеному напрямі, *організація науково-методичного супроводу процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів*. Особливо вони посилюються в цифровому освітньому середовищі, оскільки педагог виконує різноманітні функції: аналітичної, діагностичної, координуючої, комунікативної, організаційної, контрольної, прогностичної. Упроваджено інтерактивні методи навчання: дискусійні методи, метод синектики; ігрові методи (дидактичні, творчі, ділові, рольові ігри, проєкти), тренінгові форми, застосовано різні види кейсів. Дисертанткою для розвитку професійного мислення і самоаналізу студентів було використано можливості навчальних і виробничих практик. Відповідно до «Концепції виховання дітей та молоді в цифровому просторі» (2021) змінюються підходи в організації освітньої та виховної роботи, зокрема впроваджено змішане та дистанційне навчання. В цифровому середовищі поширюються онлайн-тренінги, індивідуальні «віртуальні» зустрічі, інтерактивні ігри, квести, флешмоби, челенджі. В освітньо-виховних цілях активно застосовують відеоуроки, а також елементи гейміфікації.

Третя умова – *формування освітнього середовища, що сприяє, забезпечує формування фахових компетентностей та особистісно-професійних цінностей майбутніх учителів*, які визначають особливості його професійної діяльності, передбачають взаємодію зовнішніх та внутрішніх факторів зростання творчого потенціалу особистості; оскільки вони формують мотиваційно-ціннісну сферу майбутніх учителів, створення інформаційно-освітнього середовища, яке забезпечує формування фахових компетентностей

Четверта умова – використання інноваційних технологій, методів для розвитку творчого професійно-педагогічного мислення студентів. У процесі формування педагогічного мислення майбутніх учителів дослідники виокремлюють два взаємопов'язаних етапи: формування науково-педагогічного й практично-педагогічного

мислення. Такий підхід дає змогу моделювати предметний і соціальний зміст професійної праці.

Усі запропоновані педагогічні умови забезпечують комплексний підхід до освітнього процесу як такого, що відповідає вимогам, поставленим державою до сучасної вищої педагогічної освіти.

З метою реалізації педагогічних умов та впровадження авторської концептуальної моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів розроблено та апробовано компетентнісно орієнтований навчально-методичний комплекс фахових дисциплін, який охоплює: навчальні плани (перелік та обсяг навчальних дисциплін у кредитах ECTS, послідовність вивчення дисциплін, форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми поточного і підсумкового контролю); робочі навчальні програми, навчально-методичні посібники, методичні рекомендації щодо вивчення фахових навчальних дисциплін, інструктивно-методичні матеріали тощо.

Навчальні дисципліни, які засвоюють майбутні учителі у ЗВО, оснащені відповідними навчально-методичними комплексами, які в повній мірі відображають систему фахової підготовки майбутніх учителів музики, в процесі якої формується професійна компетентність студентів⁴⁸.

Поетапна методика формування професійної компетентності майбутніх учителів/Запропоновано описову характеристику поетапної методики формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі.

Етапи

Упровадження методики формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі передбачало створення професійно-орієнтованого інформаційного освітнього середовища та реалізацію ідей особистісно орієнтованого підходу. Спираючись на

⁴⁸ Дубасенюк, О. А. (2022) Сучасні вимоги до формування професійної компетентності здобувачів вищої педагогічної освіти. Формування компетентного фахівця в інноваційному освітньому середовищі України: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (13). С. 38-43. Дубасенюк, О. А. (2021) Акме-моделі педагогів-майстрів як еталони для досягнення майбутніми вчителями професійної компетентності. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2021 р.). С 12-18.

принцип наступності фаз професійної адаптації особистості, визначено основні етапи впровадження *методики* формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у педагогічному коледжі.

Інформаційно-теоретичний етап (1-2 курс навчання) передбачає формування професійної орієнтації й мотивації, професійного образу фахівця, особистої готовності учителя як складової професійної компетентності. Відповідно кожне навчальне заняття має стати для студента творчою лабораторією, характеризуватися достатнім обсягом когнітивної інформації, сприяти зростанню його професійної компетентності.

На *науково-методичному етапі* (3 курс навчання) забезпечується: розвиток когнітивної сфери щодо опанування психолого-педагогічними знаннями і методологією наукової діяльності, а також методикою викладання спеціальних предметів, уміннями транслювати та інтерпретувати освітні знання; набуття базового рівня професійної компетентності. Зазначене реалізується шляхом формування професійної компетентності студентів (професійні знання, уміння, навички, способи самоосвіти в процесі вивчення як психолого-педагогічних, так і спеціальних дисциплін) на практичних заняттях, семінарах, конференціях тощо.

Процесуально-діяльнісний етап (4,5 курси навчання) передбачає: формування професійної компетентності студентами у процесі безпосередньої практичної діяльності; її вдосконалення у ході практичної діяльності; творче застосування різноманітних технологій навчання; нестандартне мислення у вирішенні освітньо-виховних завдань; здійснення корекції індивідуального стилю фахової діяльності через співвідношення об'єктивних вимог до професійної діяльності вчителя та особливостей особистісного розвитку.

Доведено, що формування професійної компетентності майбутніх фахівців у ЗВО забезпечується упровадженням цільових розвивальних програм, які враховують специфіку умов реалізації творчих компетенцій учителя. Зазначене вимагає опанування здобувачами освіти методики викладання дисциплін обраної кваліфікації та практикумів із різних педагогічних спеціальностей.

Для прикладу, професійна підготовки майбутніх компетентних учителів музики відбувалася з використанням творчих методів навчання, різноманітних форм проведення занять з навчальних

дисциплін мистецького циклу, викладання навчального курсу «Методичні основи компетентнісної музично-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики» забезпечують реалізацію освітніх завдань у процесі фахової підготовки студентів, допомагають досконало оволодіти глибокими науковими психолого-педагогічними та музично-теоретичними знаннями, музично-виконавськими навичками; оволодіти практичними вміннями та навичками проведення уроків музичного мистецтва та інтегрованого курсу «Мистецтво» відповідно до діючих освітніх програм підготовки здобувачів освіти в закладах загальної середньої освіти; зорієнтуватися в розмаїтті навчальних програм, інноваційних методик, які існують у нашій сучасній освіті.

Обґрунтована необхідність створення професійно орієнтованих ситуацій, шляхом застосування інтерактивної технології навчання та методів розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музики, зокрема, *музично-інтерпретаційної імпровізації* (полягає в інструментальній імпровізації музичних творів, що супроводжується інтерпретацією в різноманітних музичних стилях та жанрах – полька, вальс, танго, мазурка, романс, сучасна пісня та ін.), та *етно-культурологічного дослідження* (створення хорової обробки автентичних народнопісенних зразків із подальшим ґрунтовним науково-фольклористичним аналізом твору). *Метод етно-культурологічної лабораторії* передбачав можливість створювати хорові обробки автентичних народнопісенних зразків із подальшим ґрунтовним науково-фольклористичним аналізом твору.

Запропоновані методи допомагали навчити студентів використовувати знання та вміння з різних фахових дисциплін цілісно, в єдності⁴⁹.

Формування професійної компетентності майбутніх учителів у процесі підготовки до проєктної діяльності. На основі теоретичного аналізу проблеми та досвіду викладання у ЗВО педагогічного спрямування запропоновано ефективні шляхи формування професійної компетентності майбутніх учителів у

⁴⁹ Дубасенюк, О. А. (2024) Особливості професійного розвитку педагога. Професійна підготовка компетентних фахівців в умовах сучасних освітніх трансформацій: теорія і практика: збірник наукових статей. С. 7-12. Рудницька, Н. Ю., Шанскова, Т. І., Коновальчук, І. М. (2023) Потенціал театрального мистецтва у формуванні соціальної компетенції учнів початкової школи. Актуальні питання гуманітарних наук, 3 (60).

процесі підготовки до проєктної діяльності, а саме: реалізація діяльнісного та компетентнісного підходів у розв'язанні окресленої проблеми; забезпечення комплексного характеру освітнього проєкту; охоплення контенту з різноманітних проблем, завдань, дій, спрямованих на формування соціально важливої компетентності майбутніх учителів; засвоєння широкого спектру гуманітарного знання; створення тимчасових колективів.

Актуальність напряду наукової роботи полягає у необхідності реалізації принципів ринкової економіки, що стосується і формування здатності майбутніх учителів до впровадження проєктної діяльності у всіх сферах життєдіяльності людини як практичного відображення сучасної теорії і практики соціального управління, що забезпечує ефективне виконання професійних функцій у педагогічних колективах відповідно до сучасних вимог щодо функціонування педагогічних систем, розробки та впровадження освітніх проєктів.

Сутність наукової роботи визначалася змістовими лініями: по-перше, комплексний характер освітнього проєкту передбачає можливість залучення до такої форми роботи практично всіх учасників освітнього процесу; по-друге, створення та реалізація проєктів у процесі підготовки майбутніх педагогів дозволяє охоплювати поле різноманітних проблем, завдань, дій, спрямованих на формування професійної компетентності майбутніх учителів (керівників, психологів, соціальних працівників); по-третє, саме проєктна діяльність вимагає засвоєння широкого спектру гуманітарного знання; по-четверте, такий вид діяльності в умовах навчання педагогічного ЗВО передбачає створення тимчасових колективів, діяльність яких має ґрунтуватися на принципах поваги, взаємодопомоги, взаєморозуміння тощо. Професійна компетентність майбутніх учителів у процесі підготовки до проєктної діяльності формується системно та має екстраполюватися на особистість майбутнього учня, стимулюючи його інтерес учнів розв'язання соціально та особистісно значущих проблем через діяльність.

Одним із ефективних шляхів досягнення окресленої мети вважаємо запровадження в процес підготовки майбутніх учителів розробленої нами обов'язкової освітньої компоненти «Управління освітніми проєктами» для підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти, яка реалізується у

Житомирському державному університеті імені Івана Франка (3 кредити, 16 год. лекцій, 18 год. практичних, 56 годин самостійної роботи). Предметом вивчення навчальної дисципліни є закономірності, принципи, форми та методи проектування освітньої діяльності з урахуванням її психолого-педагогічної складової.

Зміст навчальної дисципліни передбачає засвоєння широкого спектру тематики, в саме:

- визначення актуальності проблеми управління освітніми проєктами;

- уточнення сутності понять «проєкт» та «управління освітнім проєктом»;

- визначення історико-генетичних джерел проєкту;

- окреслення специфіки управління освітніми проєктами;

- характеристики основних етапів розробки та управління освітніми проєктами;

- урахування психолого-педагогічного аспекту проектування у галузі освіти;

- окреслення проблеми в теорії і практиці освітнього менеджменту;

- характеристика європейських ключових компетенцій як складових проєктної діяльності;

- розгляд змісту та характеристики проєктних компетенцій та психолого-педагогічної складової конкретного освітнього, соціально-педагогічного або науково-педагогічного проєкту;

- дослідження системи управління освітніми проєктами особистісного розвитку учнів закладів загальної середньої освіти засобами інтернет технологій;

- розробка концепції впровадження освітньої системи управління проєктами особистісного розвитку учня ЗЗСО (основні проблеми та шляхи їх вирішення);

- проєктна організація освітнього процесу та управління діяльністю закладів вищої освіти; рівнів та об'єктів проектування освітнього процесу;

- специфіка освітнього проєкту у вищій школі;

- структура проєктної діяльності і розробка освітнього проєкту;

- міжнародні освітні проєкти та їх значення для конкурентоздатності закладів освіти України.

Практика викладання зазначеної дисципліни засвідчує широке коло тематики, яке обирається студентами самостійно, враховуючи власні потреби та інтереси, а також суспільні запити. Наведемо кілька прикладів проєктів, розроблених та реалізованих студентами Житомирського державного університету імені Івана Франка. Соціально-освітній проєкт неперервної освіти «Живи до старості та вчись» впроваджено в Лугинській ОТГ Житомирської області та орієнтований на людей похилого віку, які є повноправними членами сучасного суспільства, проте відчуженість таких людей від життя громади дуже висока. Реалізація проєкту включала, : організацію місця для проведення навчання; налагодження співпраці з вчителями інформатики Лугинської ОТГ та старшокласниками, які мають успіхи у володінні інтернет-технологіями; публікування оголошення в місцевій газеті; визначення часу проведення курсів, розподіл на групи та визначення викладачів та їхніх асистентів (учнів); організацію освітнього процесу та підготовку необхідних матеріалів і техніки (налаштування інтернету, комп'ютерів тощо); розроблення сертифікатів, які вручаються після завершення навчання; опитування цільової групи про результати реалізації проєкту та проблеми, які виникали в процесі його реалізації.

Освітній проєкт «Україна – це Я», розроблений та реалізований магістрантами ЖДУ імені Івана Франка у Городницькій ОТГ Житомирської області, є своєрідною відповіддю молоді на такі соціально-політичні та економічні обставини життєдіяльності громадянина, які зумовлюють здобуття освіти без урахування покликання та особистих інтересів, прагнення виїхати за кордон з огляду на низький рівень заробітної плати тощо. Метою проєкту визначено впровадження програм тренінгового характеру, спрямованих на допомогу старшокласникам у виборі майбутньої професійної діяльності та закладу освіти, де будуть враховані особистісний потенціал, природні нахили та особливості, бажання учня старшої школи до подальшого здобуття освіти.

У ході реалізації проєкту розроблено тренінгову програму «Розвиток професійної ідентичності», впровадження якої за результатами проведеного опитування призвела до більш усвідомленого вибору майбутнього закладу освіти, де старшокласники планують продовжувати навчання. Діагностика засвідчила зменшення кількості респондентів, які планують після

завершення навчання працювати за кордоном, та зростання кількісних показників тих, хто планує професійну самореалізацію в Україні.

Таким чином, розробка та реалізація авторського освітнього проєкту як результату вивчення навчальної дисципліни «Управління освітніми проєктами» засвідчує глибоке усвідомлення магістрантами значущості проєктної діяльності в процесі майбутньої педагогічної діяльності, сформованість відповідної складової професійної компетентності. Такий соціально-освітній проєкт можна розглядати як інноваційну форму організації освітнього середовища, що визначається комплексним характером діяльності тимчасового колективу спеціалістів в умовах активної взаємодії з навколишнім середовищем⁵⁰.

Технологія формування соціальної компетентності (у складі професійної компетентності) майбутнього вчителя в умовах європейської інтеграції. Зазначена технологія розглядається як змістова реалізація особистісно орієнтованого процесу, яка є одночасно системним методом створення, застосування і визначення викладання і засвоєння знань з урахуванням технологічних і людських ресурсів.

Цільовий компонент розробленої нами технології включає мету, принципи та компоненти соціальної компетентності.

Результатом застосування розробленої нами технології є сформованість соціальної компетентності майбутнього вчителя. Процес формування має такі складові:

- *пріоритетні цілі*, на які орієнтується викладач вищого навчального закладу: підготовка педагога, здатного реалізувати у суспільстві покладену на нього соціальну роль;
- *організація навчального матеріалу*: оновлення змісту психолого-педагогічного процесу підготовки вчителя на основі особистісно орієнтованого підходу;

⁵⁰ Мірошніченко, О. А. (2024) Розвиток соціальних компетентностей майбутніх фахівців у процесі управління конфліктними ситуаціями у професійній сфері. In: Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. ЖДУ ім. І.Франка, Житомир, С. 308-331. Дейнека, Ю. В., Коновальчук, І. М. (2023) Завдання та зміст роботи вчителя початкових класів із формування здоров'язбережувальної компетентності учнів. Актуальні проблеми початкової освіти : теорія і практика : збірник матеріалів Всеукраїнської з міжнародною участю науковопрактичної конференції (24 жовтня 2023 року).

- *вибір форм, методів і засобів організації процесу формування соціальної компетентності у складі професійної:* поєднання традиційних та інноваційних методів; включення студентів у різні види пізнавальної та практичної діяльності.

Основними видами діяльності у процесі формування соціальної компетентності були: навчальна (лекції, семінари, факультатив, система самостійної роботи); позанавчальна (індивідуальна психокорекційна робота, соціально-психологічні тренінги, психолого-педагогічна практика); громадсько-педагогічна (участь у громадських, волонтерських організаціях).

Змістовий компонент технології формування соціальної компетентності забезпечували реалізовані нами:

- форми (бесіди, анкетування, тестування, дискусії, ділові ігри, тренінги, корекція);
- методи (словесні, наочні, практичні);
- засоби (друковані, аудіовізуальні, комп'ютерні, робочі програми, методичні рекомендації).

Соціально-психологічний тренінг використовувався нами як один з основних прийомів у технології формування **професійної/соціальної компетенції**. У сучасних умовах тренінг є незамінним елементом системи підготовки майбутнього фахівця до професійної діяльності. Тренінг – це насамперед навчання, що опирається на досвід людини, а також допускає, що учасники тренінгу, окрім отримання нової інформації, мають можливість одразу використовувати її на практиці, виробляючи нові навички. Проведення тренінгу потребує створення неформального, невимушеного спілкування учасників тренінгу, яке відкриває групі велику кількість варіантів розв'язання проблеми, сприяє розвитку групової динаміки, міжособистісних взаємин і норм у групі, заради якої вона зібралася або була сформована.

Завданням тренінгу є: за допомогою спеціальних вправ, спираючись на особистісний та професійний досвід, поліпшити, змінити або виробити такі моделі поведінки, які дали б можливість бути більш ефективними в професійній діяльності, в особистому житті.

Для досягнення життєвого успіху доцільним є порозуміння, налагодження конструктивних взаємин з іншими. Для цього слід навчитися уважно слухати співрозмовників, сприймати їх

доброзичливо, шукати в них позитивні риси, взаємодіяти та співпрацювати, а не змагатися з ними. Тренінг дає не лише специфічні знання та навички з окресленої проблематики, а й допомагає змінити неконструктивне ставлення до них людей на більш ефективну модель співробітництва.

Психологічний тренінг – форма активного навчання навичкам поведінки. На тренінгу учаснику пропонується виконати ті або інші вправи, орієнтовані на розвиток або демонстрацію психолого-педагогічних якостей або навичок.

У процесі впровадження технології формування соціальної компетентності у майбутніх учителів підготовлено та опубліковано 2 науково-методичних посібника з включенням тих тренінгів, які ми використовували у роботі із здобувачами вищої освіти⁵¹.

До програми тренінгів входили 15 тренінгів, а саме: «Тренінг самопізнання та самовдосконалення», «Тренінг життєвих та професійних досягнень», «Психодіагностика особистості з елементами казкотерапії», «Психологічні професійні тести у психодіагностиці особистості», «Тренінг особистісного росту», «Психодіагностика типології особистості», «Конструктивний підхід до саморозвитку особистості», «Розвиток здібностей у професійній діяльності», «Психодіагностика особистості з використанням МАК (метафоричні асоціативні карти)», «Розвиток впевненості у собі», «Мотивація та розвиток особистості», **«Профілактика та подолання синдрому професійного вигорання», «Подолання життєвих криз – шлях до професійної самореалізації фахівця», «Мистецтво керувати», «Культура спілкування у професійному колективі».**

Отже, в навчальній та позанавчальній діяльності закладу вищої освіти соціально-психологічний тренінг може стати важливим методом формування соціальної компетентності особистості майбутнього педагога/фахівця.

⁵¹ Мірошніченко О. А. Акмеологічні засади проведення психолого-педагогічних тренінгів для дорослих: Навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во «Рута», 2020. 360 с. Управління проєктами : Навчально-методичний посібник / Укладач Олена Анатоліївна Мірошніченко. Житомир : Вид-во «Рута», 2023. 232 с.

2.4. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ (ПРОГРАМА І МЕТОДИКА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ)

Програма та методика експериментального дослідження. Представлено програму і методику експериментального дослідження; проаналізовано результативність та ефективність дослідно-експериментальної роботи; запропоновано прогностичні напрями формування досліджуваної компетентності. Окреслено етапи впровадження розробленої концептуальної моделі: теоретико-концептуального аналітико-пошукового організаційно-формуального узагальнювального. Відповідно програма дослідно-експериментальної роботи передбачала: визначення етапів, завдань і програми проведення дослідження; визначення методів дослідження; проведення лонгітюдного і порівняльного експериментів та інтерпретацію їхніх результатів методами математичної статистики з метою визначення ефективності впровадження в професійну підготовку майбутніх учителів концептуальної моделі та системи вдосконалення професійної підготовки вчителя в педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції.

На констатувальному етапі експерименту проведено опитування майбутніх учителів, викладачів, тестування контрольних та експериментальних груп, що дало змогу встановити відсутність достовірних відмінностей між рівнями сформованості професійної компетентності майбутніх учителів. Мета формуального експерименту полягала в експериментальній перевірці ефективності концептуальної моделі шляхом упровадження методики формування професійної компетентності майбутніх учителів професійної підготовки. Експериментальна робота здійснювалася у ході викладання педагогічних дисциплін, зокрема, «Педагогіки», «Історія освіти в Україні та зарубіжжі», «Методологія педагогічних досліджень та академічна доброчесність в освітній галузі», «Професійна педагогіка», «Навчальна психолого-педагогічна практика», «Методика професійного навчання», «Теорія та практика проєктної діяльності», «Теорія та практика виховання», «Методологія наукових досліджень», «Основи партнерської взаємодії», «Робота вчителя початкової школи в умовах дистанційного навчання»,

«Педагогічна майстерність вчителя початкових класів», «Виробнича літня педагогічна практика».

Для проведення педагогічного експерименту здійснено добір і модифікацію комплексу методик: вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокича для визначення ціннісного ставлення студентів до педагогічної діяльності; «Комунікативних і організаторських здібностей» (КОЗ-2) з метою виявлення особистісних якостей, спрямованих на самовдосконалення в майбутній професійній діяльності; У процесі дослідження розроблено авторські опитувальники та тести, а саме: 1) анкету «Учитель музики – моя професія» для перевірки рівня сформованості професійних культурологічних та аксіологічних знань і вмінь студентів, розвитку професійної самосвідомості та педагогічного мислення; 2) тести з психолого-педагогічних («Педагогіка», «Історія педагогіки», «Дидактика», «Основи педагогічної майстерності», та ін.) навчальних дисциплін для перевірки рівня теоретичних та професійних знань і вмінь професійно-педагогічної діяльності, визначення особистісної здатності студентів навчатися. Водночас проведено опитування експертів з метою оцінки ефективності педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх учителів музики та визначення кола проблем фахової підготовки у педагогічному коледжі.

Відповідно до результатів тестування визначено загальний стан сформованості професійної компетентності майбутніх учителів в процесі професійної підготовки у ЗВО.

За результатами *констатувального етапу дослідження* виявлено причини, що ускладнюють формування професійної компетентності майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки: значна кількість студентів (39,8%) вважає педагогічну професію непрестижною та недостатньо оціненою на сучасному етапі суспільного розвитку; не виражена професійна мотивація студентів на початковому етапі навчання (48,7%); спостерігається незацікавленість лекційно-практичними курсами та вибірковими курсами (14,8%, зокрема, психолого-педагогічних (24,6%) дисциплін. Описану ситуацію можна пояснити тим, що в процесі навчання студентів – майбутніх учителів не реалізуються міжпредметні зв'язки, не узгоджується зміст програм фахових і психолого-педагогічних дисциплін із сучасними практичними вимогами закладів загальної середньої освіти. Робота зі

студентами, що знаходяться на адаптивному та репродуктивному рівнях професійної компетентності, визначає потребу формування ґрунтовних професійно-педагогічних знань, розвиток особистісних професійно-значущих рис та формування загалом мотивації до професійного зростання. Встановлено, що контрольна й експериментальна групи є схожими за рівнями формування професійної компетентності майбутніх учителів, що відповідає вимогам рівності груп для подальшої реалізації педагогічного експерименту.

На основі аналізу експертної оцінки стану фахової підготовки майбутніх учителів у ЗВО з'ясовано наступне: недостатня професійно-практична підготовка студентів призводить до адаптивного рівня сформованості особистісно значущих якостей майбутніх фахівців; низька мотивація до навчальної діяльності за обраним фахом вимагає посилення ціннісних та мотиваційних орієнтирів студентів, формування впевненості у майбутній професійній самореалізації; складність в опануванні практичною професійно-педагогічною діяльністю зумовлює необхідність реалізації творчого підходу до її здійснення, що вимагає володіння навичками професійно-педагогічної та розвитку креативного мислення⁵².

Характеристика та аналіз результатів формувального етапу педагогічного експерименту. У ході експериментальної роботи розроблено та впроваджено концептуальну модель формування професійної компетентності майбутніх учителів в процесі професійної підготовки. З метою перевірки ефективності зазначеної

⁵² Дубасенюк, О. А., Вознюк, О. В., Самойленко, О. А. (2020) Quality of Education – Ukrainian Experience. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja (35). P. 132-146. Вознюк, О. В. (2021) Новий вектор розвитку компетентнісного підходу у системі післядипломної педагогічної підготовки. Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти: збірник наукових статей / За заг. ред. Г. Л. Єфремової. Суми. С. 117-124. Вознюк, О. В. (2021) Фрактальне моделювання системи компетентностей сучасного вчителя. Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників Нової української школи в умовах післядипломної освіти : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції (онлайн), 14 травня 2021 р. Житомир. С. 37-41. Вознюк, О. В. (2020) Проблемні питання компетентісної парадигми. Збірник матеріалів Регіональної науково-практичної інтернет-конференції «Напрямки та сучасні фактори розвитку професійної компетентності педагога суспільно-гуманітарні аспекти (29 травня 2020 року) / Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти». С. 24-28.

моделі проведено *формувальний етап педагогічного експерименту*, у межах якого апробовано авторську методику формування професійної компетентності майбутніх учителів з використанням компетентнісно орієнтованого навчально-методичного комплексу фахових дисциплін та впровадженням міждисциплінарних дисциплін. Процес був керованим і здійснювався з дотриманням обґрунтованих педагогічних умов, які охоплювали *сукупність форм* (інтерактивні лекції, семінари, міждисциплінарні презентації, звітні конференції, індивідуальна робота), *методів* (виконання професійних та комунікативних, практико орієнтованих, проблемних, практичних завдань та ін.) та *засобів* (мультимедійне забезпечення (інтерактивна дошка, персональні комп'ютери та гаджети, Інтернет-підключення); інноваційне навчальне середовище); навчання, що забезпечили формування ціннісного ставлення до професії, професійне самовизначення та розвиток особистості майбутніх компетентних учителів.

Дослідниками розроблено програму експериментальної роботи з метою перевірки ефективності розробленої концептуальної моделі шляхом реалізації методики формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі, упровадження якої передбачало три послідовних етапи:

На першому інформаційно-теоретичному (збагачено зміст фахової підготовки майбутніх фахівців з урахуванням загальнопедагогічних та конкретнонаукових методологічних підходів; науково-методичного (вдосконалено інформаційне забезпечення процесу фахової підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності через створення інноваційного навчального середовища, організацію контролю якості знань (тематичний, модульний, підсумковий тестовий контроль) та впровадження міждисциплінарних спецкурсів.

Зокрема, майбутні педагоги вивчали як традиційні курси з педагогіки, професійної педагогіки, теорії та практики виховання, історії освіти та зарубіжжя, так і спеціальні педагогічні дисципліни з методології педагогічних досліджень, основ педагогічної майстерності, основ педагогіки партнерства у контексті технології взаємодії в середовищі Нової української школи, теорії та технології початкової освіти, теорії та практики проєктної діяльності, різних

видів педагогічної та виробничої практики.

На науково-методичному етапі вдосконалено інформаційне забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності через

1) створення інноваційного навчального середовища (надання відповідної навчальної інформації і вільного доступу до неї студентам з метою підвищення рівня теоретичних знань та професійного самовдосконалення);

2) організацію контролю якості знань (тематичний, модульний, підсумковий тестовий контроль);

3) упровадження авторські спецкурси. підготовки майбутнього вчителя – з метою орієнтації навчального процесу на розвиток творчої рефлексивної індивідуальності майбутнього вчителя.

На процесуально-діяльнісному етапі забезпечувалося цілеспрямоване формування професійної компетентності майбутніх учителів (професійні знання, уміння, навички, прийоми самоосвіти в процесі вивчення як психолого-педагогічних, так і фахових дисциплін) у ході педагогічної шкільної практики, де студенти демонстрували рівень сформованості досліджуваної компетентності, творчого застосування сучасних технологій музичної освіти учнів. Обґрунтовано, що формування професійної компетентності майбутніх учителів забезпечується використанням ефективних форм, технологій, методів як певної цілісності, що увиразнює послідовність і ефективність професійно-педагогічної діяльності як важливої складової фахової підготовки вчителя. Доведено, що функцію інтеграційної ланки між спеціальними, психолого-педагогічним, методичним блоками підготовки виконують спецкурси, провідною характеристикою яких визначено компетентнісну зорієнтованість змісту, форм та методів викладання навчальних дисциплін.

Результати експерименту. Якісний аналіз результатів формувального експерименту засвідчив позитивну динаміку конструктивного та креативного рівнів формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі. Опрацьовані за допомогою методів математичної статистики (t-критерій Стьюдента та ф-критерій кутового перетворення Фішера) узагальнені експериментальні дані продемонстрували суттєві відмінності між показниками контрольних та експериментальних груп. Проведена

статистична перевірка результатів експерименту свідчить про надійність і валідність одержаних на формувальному етапі змін із зростання рівня формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі ($\varphi_{\text{емп}}(2,31) > \varphi_{\text{кр}}(1,64)$ для коефіцієнтів значущості 0,01).

Це визначає ефективність реалізованої на формувальному етапі експерименту концептуальної моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів⁵³.

ВИСНОВКИ

У науково-дослідній роботі здійснено теоретичне узагальнення та розроблено вмотивований навчально-методичний супровід формування професійної компетентності майбутніх учителів в умовах європейської інтеграції. Проведена науково-дослідна робота сприяла досягненню поставленої мети – теоретичне обґрунтування й експериментальна перевірка концептуальної моделі та педагогічних умов підготовки компетентних майбутніх учителів в умовах євроінтеграції, – що дозволило дійти певних висновків.

1. У результаті здійсненого аналізу феномена компетентності в контексті сучасної освітньої парадигми в умовах євроінтеграції обґрунтовано теоретичні засади, концепцію, педагогічні умови, модель її формування. Визначено провідні методологічні підходи (системний, компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний, полісуб'єктний, аксіологічний, акмеологічний, антропоцентричний, культурологічний, етнопедагогічний, інтегративний) та принципи (загальнодидактичні, розвитку, цілісності, варіативності, культуровідповідності, гнучкості, урахування особистісного досвіду) формування професійної компетентності майбутніх учителів в умовах європейської інтеграції. Доведено значущість

⁵³ Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів: монографія / за ред. О.А.Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2024. 366 с. Соціально-педагогічні засади підготовки фахівців в умовах освітніх трансформацій: 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.

етнопедагогічного, культурологічного та інтегративного підходів для формування досліджуваної компетентності в умовах євроінтеграції.

Зазначено, що практична діяльність майбутнього вчителя передбачає використання досягнень психолого-педагогічної науки та педагогічного досвіду, а формування професійної компетентності майбутніх фахівців має бути спрямованим на підготовку випускників, конкурентоспроможних на ринку праці, здатних до успішної професійної діяльності на рівні національних та світових стандартів, вирішення пізнавальних, комунікативних, організаційних та інших завдань, спроможних до постійного професійного зростання, професійної мобільності.

2. Результати та наукова новизна науково-дослідної роботи виражається у тому, що обґрунтовано концепцію формування професійної компетентних майбутніх учителів в умовах євроінтеграції (теоретичний, методологічний, методичний концепти); також розроблено й апробовано теоретичну модель формування професійної компетентних майбутніх учителів, яка включає цільовий, ціннісно-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний та результативний компоненти; уточнено зміст базових понять дослідження: «компетентність», «професійна компетентність», «майбутні учителі», «євроінтеграція», «умови євроінтеграції» та сучасні тенденції професійної підготовки вчителів; виокремлено й обґрунтовано технологію і педагогічні умови підготовки компетентних майбутніх учителів (формування освітнього середовища, ціннісного особистісно-професійного спрямування; збагачення змісту професійної, що сприяє формуванню професійної компетентності особистості; використання інноваційних технологій для розвитку професійно-педагогічного мислення студентів; розробка науково-методичного супроводу окресленої підготовки в інноваційному освітньому середовищі); удосконалено компонентну структуру (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, емоційно-вольовий, процесуально-діяльнісний), критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх учителів; подальшого розвитку й конкретизації набули положення щодо науково-методичного забезпечення підготовки майбутніх компетентних учителів (змісту, принципів, форм, методів організації навчально-професійної діяльності) у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу та проходження практики.

3. Значущість та практичне застосування результатів дослідження полягає у дослідженні педагогічних умов, у впровадженні методів й форм, технології з метою вдосконалення професійної підготовки компетентного вчителя. В цілому у розробленні та впровадженні в освітній процес ЗВО навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх компетентних педагогів в умовах євроінтеграції, а також в експериментальній апробації поетапної методики впровадження авторської моделі розвитку професійної компетентності майбутніх учителів; розробці та практичній реалізації у таких педагогічних дисциплінах як «Педагогіка», «Теорія і методика педагогічної діяльності», «Історія освіти та зарубіжжя», «Інноваційні технології навчання» тощо; також можуть знайти застосування для розробки лекційних курсів, практикумів, практичних, семінарських, лабораторних занять із педагогічних дисциплін, у процесі керівництва виробничою практикою майбутніх педагогів. Матеріали науково-дослідної роботи можна також використовувати у процесі проведення курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

4. Експериментально перевірено ефективність теоретичної моделі шляхом реалізації технології формування професійної компетентності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки у контексті європейської інтеграції, упровадження якої передбачало три послідовних етапи: інформаційно-теоретичного (збагачено зміст фахової підготовки майбутніх фахівців з урахуванням інтегративного та етнопедагогічного підходів); науково-методичного (вдосконалено інформаційне забезпечення процесу фахової підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності через створення інноваційного навчального середовища, організацію контролю якості знань (тематичний, модульний, підсумковий тестовий контроль) та впровадження відповідної концептуальної моделі; 3) процесуально-діяльнісного (цілеспрямоване формування професійної компетентності майбутніх учителів). Якісний аналіз результатів формувального експерименту засвідчив позитивну динаміку рівнів формування професійної компетентності майбутніх учителів у контексті євроінтеграційних процесів.

Проведене дослідження не вичерпує окресленої проблеми. Перспективним вбачаємо подальше дослідження напрямів реалізації компетентнісного та інтегративного підходів до професійної

підготовки майбутніх учителів, наукові розвідки щодо організації моніторингу якості підготовки компетентних учителів у закладах вищої освіти, системного формування готовності майбутніх фахівців до різних видів професійної діяльності, порівняльно-педагогічний аналіз підготовки майбутніх компетентних учителів Україні та зарубіжних країнах.

РОЗДІЛ 3. ВИВЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

ВСТУП

Сучасна епоха характеризується значними викликами, що суттєво впливають на процес професійної підготовки майбутніх фахівців. В умовах сучасних тенденцій спостерігається зростання вимог до молодих спеціалістів, що спричиняє посилення конкуренції на ринку праці. Більшість роботодавців віддають перевагу кандидатам, які володіють не лише необхідним рівнем знань і вмінь для виконання стандартних професійних завдань відповідно до їхньої спеціалізації, але й демонструють якості працівників нового покоління. До таких якостей належать здатність до критичного мислення, постійне вдосконалення набутих знань і навичок, прагнення до безперервного саморозвитку, а також уміння ефективно працювати як у команді, так і самотійно при вирішенні складних проблемних ситуацій.

Відповідно до новітніх світових тенденцій, важливим компонентом здатності конкурувати на ринку праці та незамінним елементом успішності в професійній діяльності є критичне мислення. Роботодавці визначають критичне мислення як компетентність потенційного співробітника, яка включає здатність аналізувати професійні обставини та знаходити оригінальні шляхи їх розв'язання з обґрунтованим використанням доступних ресурсів. Протягом останніх п'яти років ця якість стабільно посідає провідні позиції у списку десяти найважливіших характеристик і здібностей, які цінуються як великими міжнародними корпораціями, так і малими приватними підприємствами при відборі кадрів. В умовах глобалізації та інтенсивної інформатизації усіх сфер суспільного життя, освітні системи різних країн змушені адаптуватися та розробляти ефективні методи для формування критичного мислення в здобувачів освіти на всіх рівнях навчання, сприяючи розвитку аналітичних здібностей та формуючи відповідні професійні компетентності майбутніх фахівців.

1.1. СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Інтерес до процесу формування та розвитку критичного мислення серед науковців і педагогів зростає у зв'язку з новими вимогами до майбутніх фахівців різних спеціальностей. Це обумовлено потребою в спеціалістах нової генерації, здатних здійснювати глибокий критичний аналіз, ефективно застосовувати наявні знання, уміння і навички, а також безперервно навчатися, оновлюватися і модернізуватися відповідно до сучасних вимог до висококласних спеціалістів. Таким чином, важливість розвитку критичного мислення у здобувачів освіти значною мірою зросла за останні десятиліття, посівши друге місце серед пріоритетних напрямків освіти.

Критичне мислення стало предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців через зростаючий інтерес до самого поняття та його базових компонентів, а також до методів і засобів його формування у здобувачів освіти різних рівнів. У різний час цією проблемою займалися Дж. Д'юї, Р. Джонсон, М. Ліпман, Ч. Темпл, Д. Халперн. Серед українських науковців це питання вивчають Т. Воропай, В. Козира, О. Пометун, С. Терно, О. Тягло. Теоретичні основи критичного мислення висвітлені у працях К. Баханова, О. Пометун, С. Терно, О. Тягло, О. Удода. Практичні рекомендації щодо технологій розвитку критичного мислення запропоновано у роботах вітчизняних дослідників – О.Вознюка, Т. Воропай, Н. Вукіної, Н. Дементієвської, О. Марченко, О. Пометун, Л. Терлецької, С. Терно, О. Тягло, І. Сущенко, Н. Харченко, В. Ягоднікової та інших.

Питання сутності та розвитку критичного мислення цікавить дослідників як зарубіжної, так і української освіти вже тривалий час. Ними простежено різні підходи до визначення поняття критичного мислення та розуміння його сутності.

Передусім, варто зазначити, що розвиток критичного мислення фахівця є міждисциплінарною проблемою, що вимагає ґрунтовного дослідження в межах різноманітних наукових галузей. Так, у філософії критичне мислення визначається як здатність до логічного мислення, аргументації, аналітичної дискусії та чіткого висловлювання думок. Психологія пропонує різні підходи до інтерпретації психологічної сутності поняття "критичне мислення". Одним із ключових напрямків дослідження є виділення критичності

як окремої індивідуальної характеристики мислення. У цьому контексті критичність мислення розглядається як інтегральне особистісне утворення, що забезпечує загальну регуляцію поведінки⁵⁴.

Мислення диференціюється на творче та критичне. Творче мислення визначається як процес, у результаті якого відбувається *генерування нових* або покращення існуючих рішень поставленого завдання. На противагу цьому, критичне мислення зосереджується на *оцінці* запропонованих рішень для визначення їхньої релевантності та сфери застосування. Тоді як творче мислення спрямоване на продукування нових ідей, критичне акцентує увагу на виявленні їхніх недоліків та потенційних дефектів. Ефективне розв'язання завдань вимагає інтеграції обох видів мислення.

Розвиваючи цю думку у своїй монографії, М. Починкова характеризує критичне мислення як особливий тип мислення особистості, який інтегрує логічні, рефлексивні та творчі навички. Вона підкреслює, що такий тип мислення дозволяє індивіду самостійно пізнавати реальність, формулювати аргументовані оцінки та висновки, приймати обґрунтовані рішення, а також генерувати нові ідеї в умовах інформаційної невизначеності та суперечливості⁵⁵.

Досліджуючи поняття "критичне мислення" в контексті психолого-педагогічної науки, Т. Хачумян визначає його як специфічний тип мисленнєвої діяльності. До основних характеристик цього виду мислення вона відносить розробку стратегій для прийняття обґрунтованих рішень шляхом збору, аналізу та обробки інформації; здійснення рефлексивних операцій (аналітичних, перевірочних, контрольних, оцінювальних) щодо будь-яких об'єктів або явищ, включаючи власний когнітивний процес; а також об'єктивний аналіз різноманітних думок і поглядів, формування індивідуальної позиції та оцінювання ефективності як власної діяльності, так і діяльності інших суб'єктів⁵⁶.

⁵⁴ Лопатюк О. В. Розвиток критичного мислення майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом у фаховій підготовці // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. - Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. - Вип. 64. - С. 141–145.

⁵⁵ Починкова М. Система формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : монографія. Київ : Талком, 2020. 472 с.

⁵⁶ Хачумян Т. І. Поняття "критичне мислення" та його сутність в психолого-педагогічній науці / Т. І. Хачумян // Теоретичні питання культури, освіти та виховання. - Київ : Видавничий центр КНЛУ,

Дослідники стверджують, що критичне мислення являє собою комбінацію аналітичного та синтетичного процесів розуміння, що дозволяють розмірковувати неупереджено, враховувати всі думки для оптимального рішення, отримувати знання та формулювати дії. Тобто, це мислення раціональне, рефлексивне, що спрямоване на прийняття обґрунтованих рішень. При цьому воно охоплює не лише обґрунтовані висновки (дедукція), але також враховує правдоподібні припущення (індукція та аналогія)⁵⁷.

На основі термінологічного аналізу особливостей критичного мислення різними вченими нами зроблено висновок, що різні дослідники по різному підходять до розуміння цього феномену. Зарубіжні вчені накопичили значний досвід у вивченні як сутності та ознак критичного мислення, так і практичних підходів до його розвитку. Наприклад, К. Мередіт і Ч. Темпл визначають критичне мислення як складний ментальний процес, який починається із залучення інформації і завершується прийняттям рішення. Д. Уїллінгем визначає критичне мислення як здатність людини чітко виділити проблему, самостійно знайти, обробити, проаналізувати та дати оцінку певній інформації. Д. Стіл розглядає критичне мислення аналогічно, акцентуючи увагу на здатності до самостійного вирішення проблем. Окрім цього, критичне мислення визначається як здатність людини до самостійної оцінки явищ навколишньої дійсності, інформації, наукових знань, думок та тверджень інших людей; уміння бачити їх позитивні та негативні сторони, а також прагнення до кращого, оптимального вирішення проблем, до перегляду існуючих догм, стереотипів, традицій⁵⁸; важливий і вдумливий розгляд різних підходів і розумінь проблеми з метою прийняття обґрунтованих рішень та формулювання оцінок⁵⁹; процес, за допомогою якого розум опрацьовує інформацію з метою досягнення

⁵⁷ Різник В. (2024). Розвиток критичного мислення майбутніх фахівців з економіки в умовах цифровізації. Освіта. Інноватика. Практика, 12(1), 63–68. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i1-009>

⁵⁸ Белкіна О. Критичне мислення учнів початкових класів. Практична психологія та соціальна робота. 2014. № 5. с. 37-44.

⁵⁹ 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>

або продукування ідей, або вирішення проблеми; спосіб оцінки автентичності, цінності або точності чогось⁶⁰.

Р. Джонсон трактує критичне мислення як специфічний вид розумової активності, що дає змогу індивіду сформулювати власну думку щодо запропонованих концепцій або моделей поведінки. Д. Хелперн, своєю чергою, визначає критичне мислення як «застосування когнітивних навичок та стратегій, що підвищують ймовірність досягнення бажаного результату». Таким чином, критичне мислення характеризується обачністю, логічністю та цілеспрямованістю⁶¹.

Українські дослідники О. Пометун, Л. Пилипчатіна, І. Сущенко, І. Баранова⁶² виділяють різні підходи до розуміння критичного мислення як багаторівневого та різноманітного явища, яке відображає морально-етичні установки, соціально-політичні риси, оцінний досвід, ціннісні орієнтири, знання людини і способи розумових та практичних дій. Вони зазначають, що критичне мислення ґрунтується на здатності бачити та оцінювати альтернативи і пріоритети; спрямоване на пошук стратегій вирішення життєвих та навчальних проблем; сприяє формуванню здатності усвідомлювати власну позицію щодо певного питання, знаходити нові ідеї, аналізувати події та критично їх оцінювати. Критичне мислення також характеризується практичністю та рефлексивністю⁶³.

Досліджуючи сутність та технології розвитку критичного мислення, О. Пометун та І. Сущенко виділяють його як самостійний та індивідуальний процес. На думку цих вчених, критичне мислення ґрунтується на фактичних знаннях, де достовірні факти, ідеї, тексти та концепції слугують відправною точкою для складного мисленнєвого процесу. Критичне мислення починається з постановки питань та виявленням проблем, що потребують вирішення. Здатність критично мислити вимагає переконливих аргументів, оскільки раціонально мисляча людина знаходить власний шлях до розв'язання

⁶⁰ 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>

⁶¹ Halpern, D.F. (2003). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* (4th Edition). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.

⁶² Пометун О., Пилипчатіна Л., Сущенко І., Баранова І. Основи критичного мислення. Навчальна книга Богдан, 2010. 74 с.

⁶³ Пометун О., Пилипчатіна Л., Сущенко І., Баранова І. Основи критичного мислення. Навчальна книга Богдан, 2010. 74 с.

проблеми та здатна обґрунтувати його достовірними доказами. Зрештою, критичне мислення є соціальним процесом, що вимагає уточнення та поглиблення через обговорення та дискусію⁶⁴.

Відомий дослідник проблеми розвитку критичного мислення С. Терно визначає його передусім як *процес оцінювання*, результатом якого є формування власного судження. Це судження, на його думку, формується під впливом індивідуальних цінностей, переконань та загальноприйнятих норм, значущість яких залежить від конкретної ситуації⁶⁵.

Продовжуючи цю думку, О. Лопатюк зазначає, що ключовим аспектом критичного мислення є здатність оцінювати результати власних розумових процесів і обирати серед численних варіантів. Оцінювання відбувається не тільки по завершенні роботи, але й багаторазово під час її виконання. Дослідники пов'язують критичне мислення з комплексом когнітивних стратегій, навичок та вмінь, що впливають на характер інтелектуальної діяльності⁶⁶.

Характеризуючи сутність та ключові аспекти критичного мислення, О. Лопатюк зазначає, що критичне мислення – це багатогранна когнітивна діяльність, яка охоплює кілька взаємопов'язаних характеристик. Воно проявляється у відкритості до сумнівів, що передбачає активний пошук і усвідомлення суперечностей в інформації. Це також вимагає самостійності та когнітивної гнучкості, яка дозволяє індивіду шукати нові дані, методи та підходи. Невід'ємною частиною критичного мислення є пошук доказів та ретельна перевірка обґрунтованості висунутих тверджень⁶⁷.

Крім того, критичне мислення є здатністю активно та творчо обробляти інформацію. Воно включає ефективне застосування відповідних розумових операцій, всебічний аналіз даних, формування

⁶⁴ Пометун О., Сущенко І. Навчаємо мислити критично: посібник для вчителів. Дніпропетровськ: ЛІРА, 2016. 156 с.

⁶⁵ Терно С. О. Критичне мислення: динаміка та сфера застосування. Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету, 2016, вип. 46. С. 310-315.

⁶⁶ Лопатюк О. В. Розвиток критичного мислення майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом у фаховій підготовці // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. - Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. - Вип. 64. - С. 141–145.

⁶⁷ Лопатюк О. В. Розвиток критичного мислення майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом у фаховій підготовці // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. - Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. - Вип. 64. - С. 141–145.

особистої та незалежної думки, а також аргументоване її відстоювання. Ці компетенції також передбачають вміння застосовувати отримані знання на практиці⁶⁸.

Зрештою, критичне мислення визначається як усвідомлений контроль за виконанням інтелектуальної діяльності. Як зазначав С. Рубінштейн, особлива потреба в перевірці виникає тоді, коли існує кілька можливих варіантів вирішення задачі або гіпотез. Він підкреслював, що критичність розуму тісно пов'язана зі здатністю здійснювати верифікацію гіпотез, що виникають⁶⁹.

В. Надурак трактує критичне мислення як навичку, що передбачає *здатність до аналізу* власного мисленнєвого процесу на відповідність критеріям раціональності. Цей тип мислення використовується для отримання коректних висновків, у межах чого здійснюється перевірка міркувань, які до них призводять⁷⁰. В. Нищета також розуміє критичне мислення як здатність до ретельного аналізу проблем та прийняття рішень шляхом рефлексивного пошуку серед кількох альтернатив⁷¹.

Досліджуючи зарубіжний та національний досвід розвитку критичного мислення в учнів і студентів, Л. Києнко-Романюк підкреслює, що «критичне мислення передбачає оцінку самого розумового процесу». Це означає аналіз міркувань, що призвели до певних висновків, або чинників, які були враховані під час ухвалення рішень. Іноді критичне мислення також називають «спрямованим мисленням», оскільки воно орієнтоване на досягнення бажаного результату⁷².

⁶⁸ Лопатюк О. В. Розвиток критичного мислення майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом у фаховій підготовці // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 64. С. 141–145.

⁶⁹ Лопатюк О. В. Розвиток критичного мислення майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом у фаховій підготовці // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. - Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 64. С. 141–145.

⁷⁰ Надурак Віталій. Критичне мислення: поняття та практика. Філософія освіти. Philosophy of Education. 2022. № 28(2). С. 129–147.

⁷¹ Нищета В. А. Критичне творче мислення у контексті життєтворчої спрямованості вивчення української мови та літератури / В.А. Нищета // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). - 2008. - № 4. - 304 с.

⁷² Києнко-Романюк Л. А. Зарубіжна і національна практика розвитку критичного мислення в учнів і студентів / Л. А. Києнко- Романюк // Вища освіта України. - 2004. - № 4. - С. 109-113.

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»⁷³ [, с. 7]. Дослідниками простежено різні підходи до визначення поняття «критичне мислення» та розуміння його сутності. Згідно їх аналізу категорія «критичне мислення» тлумачиться як:

- рефлексивний процес, спрямований на вдосконалення власного мислення (Р. Пауль);
- динамічний процес розвитку когнітивних здібностей учнів, від елементарних оцінок і аргументів до комплексного багатофакторного аналізу, що характеризується безперервним особистісним зростанням (М. Ліпман);
- інтегративний тип мислення, що поєднує знання, інтелектуальні здібності, внутрішню мотивацію, ціннісні орієнтації, наполегливість та саморегуляцію (Д. Дьюї);
- інформаційно-пошуковий процес, який починається з постановки запитання, має на меті формування переконливої аргументації та має соціальну природу (Д. Клустер);
- застосування когнітивних методів або стратегій, які підвищують ймовірність досягнення бажаного результату (Д. Халперн);
- активна розумова діяльність, спрямована на ідентифікацію і корекцію власних помилок, забезпечення точності тверджень і обґрунтованості умовиводів⁷⁴.

Узагальнюючи підходи різних дослідників, доходимо висновку, що критичне мислення являє собою складний когнітивний процес, що полягає у формуванні виважених та автономних рішень, спрямованих на розв'язання комплексних професійних і життєвих проблем, значна частина яких вимагає застосування нестандартних підходів та інструментів. До ключових властивостей цього типу мислення

⁷³ 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.

⁷⁴ 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.

належать усвідомленість, що проявляється у самостійному та ініціативному застосуванні набутих знань, умінь і навичок у практичній діяльності, а також самовдосконалення, яке передбачає безперервний розвиток та актуалізацію когнітивного потенціалу. Згідно з поширеною серед науковців точкою зору, критичне мислення здатне активізувати широкий спектр інтелектуальних здібностей індивіда.

У загальному контексті критичне мислення спрямоване на обробку інформації через застосування ефективних інтелектуальних операцій, таких як аналіз, синтез, порівняння та співставлення фактів. Воно також включає оцінку інформації з урахуванням джерела, емпіричних даних, результатів спостережень, коректності умовиводів та сукупності зібраних даних⁷⁵. У педагогічній літературі критичне мислення визначається як вищий рівень когнітивної діяльності, що спирається на великий обсяг інформації, під час опрацювання якої здійснюється оцінка ідей, гіпотез та стратегій, їх обґрунтування.

Аналізуючи переваги критичного мислення, Н. Харченко⁷⁶ зазначає його вплив на особистість, зокрема, воно сприяє: підвищенню гнучкості та покращенню адаптаційних здібностей в умовах змін; зміцненню впевненості у процесі прийняття рішень; поглибленому розумінню власної ідентичності, ціннісних орієнтацій та потреб; можливості ідентифікації та інтеріоризації важливих істин; розширенню особистої свободи волі та горизонтів світосприйняття, що стають більш широкими, глибокими та змістовними; досягненню емоційної стабільності та внутрішнього спокою через усвідомлення власних потреб і здійснення дій, що узгоджуються з внутрішніми переконаннями, мінімізуючи таким чином жаль та розчарування; розвитку здатності протистояти інформаційному впливу шляхом верифікації, аналізу та обґрунтованого прийняття рішень замість беззастережного сприйняття інформації; удосконаленню навичок виявлення та нейтралізації маніпулятивних технік формування толерантного ставлення до альтернативних точок зору; культивування етичної поведінки у взаємодії з членами

⁷⁵ Пометун О., Пилипчатіна Л., Сущенко І., Баранова І. Основи критичного мислення. Навчальна книга Богдан, 2010. 74 с.

⁷⁶ Харченко Н. Розвиток критичного мислення. Інноваційні форми роботи для дітей і дорослих / Н. Харченко; Київ : «Видавнича група «Шкільний світ», 2018 — 120 с. (Бібліотека «Шкільного світу»).

колективу/групи, одночасно зі збереженням орієнтації на власні ціннісні настанови та протистояння тиску групових норм.

Важливого значення для нашого дослідження набуває внутрішня структура критичного мислення та ознаки, які характеризують фахівця з розвиненою критичністю мислення.

Одним із провідних сучасних фахівців у сфері впровадження критичного мислення як педагогічної інновації є засновник Інституту Критичного мислення М. Ліпман.

Таблиця 3

**«Порівняння ознак побутового та критичного мислення»
(за Метью Ліпманом)⁷⁷**

<i>Характерні ознаки побутового мислення</i>	<i>Характерні ознаки критичного мислення</i>
Довіра до інформації	Допущення різних трактувань інформації
Об'єднання понять за асоціаціями	Розуміння принципів, механізмів
Припущення без достатніх підстав	Побудова гіпотези
Випадкове угруповання фактів, явищ	Обґрунтована класифікація фактів, явищ
Висловлювання неаргументованої думки і/або судження на основі інтуїтивної здогадки	Висловлювання аргументованих суджень
Стихійна перевага	Зважене, оцінне судження
Формулювання суджень без опори на критерії	Формулювання суджень на основі критеріїв
Спонтанне формулювання висновків	Логічне формулювання висновків як наслідок попереднього критичного аналізу фактів і/або явищ

Ним розроблена концепція навчання критичного мислення, яка спочатку позиціонувалася як допоміжний елемент до викладання філософських дисциплін з метою формування в студентів здатності до аргументації власних суджень у процесі опанування логіки^{78 79 80}.

⁷⁷ Харченко Н. Розвиток критичного мислення. Інноваційні форми роботи для дітей і дорослих / Н. Харченко; Київ : «Видавнича група «Шкільний світ», 2018 — 120 с. (Бібліотека «Шкільного світу»).

⁷⁸ Lipman, Matthew, & Sharp Ann M. Philosophy in the Classroom. 2nd edition. Philadelphia, PA: Temple University Press, 1980.

⁷⁹ Lipman M. Thinking in education. New York : Cambridge University Press, 1984. – 303 p.

⁸⁰ Карпенко О. Д. Сутність поняття «критичне мислення» та його історіогенез. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць / Міністерство освіти і науки України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ :

На його думку, основним компонентом критичного мислення є усвідомленість, яка є джерелом самостійності та рефлексивності. Ці якості, у свою чергу, сприяють розвитку цілеспрямованості, обґрунтованості, контрольованості та самоорганізації розумової діяльності. Критичне мислення він визначає як процес автономного й відповідального прийняття рішень, який базується на певних критеріях і контекстуальних особливостях, супроводжується самокорекцією та залежить від здатності індивіда аналізувати інформацію та свідомо застосовувати набуті знання як у звичайних, так і в нетипових ситуаціях. Основна мета критичного мислення полягає у виявленні та вирішенні проблем, що постійно виникають у процесі життєдіяльності⁸¹.

М. Ліпман при аналізі побутового та критичного мислення визначає такі риси, властиві критичному мисленню: визнання множинності інтерпретацій інформації; розуміння основних принципів та механізмів; здатність формулювати гіпотези; обґрунтована класифікація фактів і явищ; формування аргументованих суджень; винесення зважених, оцінних суджень; формулювання суджень на підставі чітких критеріїв; логічне узагальнення як результат попереднього аналізу фактів чи явищ.

У свою чергу Д. Клустер визначає такі параметри критичного мислення, як самостійність, соціальність, здатність до постановки питань та розуміння проблеми, аргументованість тощо⁸².

Американська дослідниця Д. Гелперн⁸³ у своїх працях визначає низку ключових характеристик критично мислячої особистості. Серед них: готовність до планування діяльності; гнучкість мислення, яка передбачає готовність розглядати нові варіанти та змінювати власну точку зору; наполегливість як здатність виконувати завдання, що потребують інтелектуальних зусиль; вміння виправляти помилки, прислухаючись до думок інших і визнаючи недоліки власних стратегій; усвідомлення, яке означає спостереження за власними діями під час досягнення мети; пошук компромісних рішень, що

Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 77. С. 107-112. – DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.77.24> <https://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/77/26.pdf>

⁸¹ Сандуляк, Т. В. (2020). Формування й розвиток критичного мислення – основа підготовки сучасного спеціаліста. Проблеми сучасної освіти, (11), 166-170. вилучено із <https://periodicals.karazin.ua/issuededu/article/view/17675>

⁸² Klooster, D. (2001). What is critical thinking. Thinking Classroom, 4, 36–40.

⁸³ Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. American Psychologist, 53 (4), 449-455.

включає розвинені комунікативні навички та вміння формулювати рішення, які можуть задовольнити суспільні потреби. Д. Гелперн також підкреслює, що формування стійкої установки на критичне мислення є не менш значущим фактором, ніж розвиток відповідних когнітивних навичок⁸⁴.

Джон Барелл⁸⁵, узагальнюючи характеристики людини, яка мислить критично, зазначає її здатність вирішувати проблеми під час роботи з іншими людьми та демонструвати наполегливість; розглядати проблему з різних сторін і знаходити кілька можливостей її вирішення; вміння встановлювати множинні зв'язки між явищами; будувати логічні висновки; контролювати власну імпульсивність; відкритість до інших ідей; вміння слухати співрозмовника; емпатійність; терпимість до невизначеності та до поглядів, відмінних від власних; активно сприймати інформацію; розмірковувати про власні почуття та думки, оцінювати їх; будувати прогнози, обґрунтовувати їх і ставити перед собою обдумані цілі; застосовувати навички та знання в різних ситуаціях; допитливість та здатність ставити запитання типу «Що, якщо..?»

Американський соціолог і філософ, один з теоретиків критичного мислення У. Самнер вважав, що критично мисляча людина не піддається необґрунтованим промова і вважає нову інформацію правдоподібною лише за наявності доказів та вагомих свідочств⁸⁶.

П. Фачіоне (Facione P.A.), посиляючись на думку аналітиків Американської філософської асоціації (APA-Delphi), визначає кілька особистісних характеристик, властивих людям з розвиненим критичним мисленням, а саме: допитливість, обізнаність, неупередженість (у тому числі стосовно власних поглядів), гнучкість, справедливість в оцінці, розсудливість у судженнях, прагнення уточнювати проблеми та складні питання, ретельність у пошуку необхідної інформації, раціональність у виборі критеріїв, наполегливість у досягненні точних результатів, відповідно до

⁸⁴ Карпенко, О. Д. (2020). Сутність поняття «критичне мислення» та його історіогенез. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи, 77, 107-112.

⁸⁵ Харченко Н. Розвиток критичного мислення. Інноваційні форми роботи для дітей і дорослих / Н. Харченко; Київ : «Видавнича група «Шкільний світ», 2018 — 120 с. (Бібліотека «Шкільного світу»).

⁸⁶ Карпенко, О. Д. (2020). Сутність поняття «критичне мислення» та його історіогенез. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи, 77, 107-112.

використаних першоджерела^{87 88}. У зведенні підходів до розуміння критичного мислення американські аналітики визначають його як «цілеспрямоване, саморегульоване судження, що передбачає інтерпретацію, аналіз, оцінку, інтерактивність і пояснення очевидних, концептуальних, методологічних або контекстних міркувань, на яких ґрунтується це судження»⁸⁹.

Е. Кетмелл та Е. Воллес вважають, що людина з критичним мисленням здатна розпізнавати і визначати проблему; продуктивно спостерігати та уважно слухати інших; структурувати ідеї; використовувати різні джерела інформації для пошуку необхідного контексту; ставити відповідні запитання; виявляти і досліджувати переконання, припущення та думки як свої, так і інших людей; оцінювати обґрунтованість тверджень і аргументів; розрізняти раціональні та ірраціональні аргументи; робити виважені рішення і висловлювати обґрунтовані судження; знаходити ефективні рішення⁹⁰.

В аналогічний спосіб критичне мислення визначається у статті "Критичне мислення" у Стенфордській енциклопедії філософії, де зазначається, що "ядром критичного мислення є ретельне цілеспрямоване мислення". Це означає, що критичне мислення як навичка включає здатність аналізувати процес мислення щодо його відповідності критеріям раціональності⁹¹.

Д. Браус і Д. Вуд, визначаючи критичне мислення як розумне рефлексивне мислення, сфокусоване на вирішенні того, у що вірити і що робити, виокремлюють 20 когнітивних навичок, притаманних індивіду з розвиненим критичним мисленням⁹².

⁸⁷ Facione, P. A. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (The Delphi Report). Retrieved from file:///C:/Users/Jeisa/Downloads/DEX2014reprinting.pdf

⁸⁸ Усанова, Л., Усанов, І., & Штепа, О. (2024). Формування критичного мислення в системі компетентнісної підготовки фахівців. Українська професійна освіта=Ukrainian Professional Education, (16), 48–55. <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2024.16.314293>

⁸⁹ Facione, P. A. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (The Delphi Report). Retrieved from <https://vseosvita.ua/library/embed/0100a360-5022.docx.html>

⁹⁰ Кетмелл Е. Воллес Е. Корпорація творців. Як подолати приховані загрози, що вбивають справжнє натхнення/ Переклад з англ.:Н. Шушак. Харків: КМ-Букс, 2018. 336 с.

⁹¹ Надурак, В. (2022). Критичне мислення: поняття та практика. Філософія освіти = Philosophy of Education, 28 (2), 129-147.

⁹² Харченко Н. Розвиток критичного мислення. Інноваційні форми роботи для дітей і дорослих / Н. Харченко; Київ : «Видавнича група «Шкільний світ», 2018. 120 с. (Бібліотека «Шкільного світу»).

Таблиця 4

Двадцять когнітивних навичок, притаманних індивіду з
розвиненим критичним мисленням

Навички	Характеристика
фокусування	1. <i>Визначення проблем</i> , що містяться в явному або прихованому вигляді нової інформації. 2. <i>Виявлення цілей</i> : визначення напряму й мети вивчення нової інформації.
збору інформації	3. <i>Спостереження</i> : отримання інформації за допомогою однієї або більше сенсорних систем. 4. <i>Формулювання запитань</i> , пошук нової інформації за допомогою запитань.
запам'ятовування	5. <i>Кодування</i> : зберігання інформації в довгостроковій пам'яті. 6. <i>Виклик</i> : відновлення інформації з довготривалої пам'яті.
організації	7. <i>Порівняння</i> : виявлення рис подібності й відмінностей об'єктів. 8. <i>Класифікація</i> : угруповання й позначення об'єктів на основі їх ознак. 9. <i>Подання</i> : представлення нової інформації.
аналізу	10. <i>Ідентифікація атрибутів і компонентів</i> : визначення характеристик або частин основних ідей або понять, що містяться в новій інформації. 11. <i>Ідентифікація відносин і понять</i> : визначення причинно-наслідкових зв'язків. 12. <i>Ідентифікація головних ідей</i> ; ідентифікація центрального елемента; наприклад, ієрархія ключових ідей у повідомленні або упорядкування причин. 13. <i>Ідентифікація помилок</i> : визначення логічних та інших помилок і виявлення варіантів їх виправлення.
генерування	14. <i>Висновки</i> : підбиття підсумків, виявлення найбільш важливої інформації або ідеї. 15. <i>Передбачення</i> : передбачення подій або наслідків на основі наявної інформації. 16. <i>Розробка</i> : пояснення додаткових деталей, прикладів або іншої релевантної інформації.

інтегрування	17. <i>Ефективне комбінування інформації</i> для формулювання нових ідей. 18. <i>Реконструкція</i> : переформулювання інформації та ідей або зміна логіки, що міститься в інформації, для формулювання нових ідей.
оцінювання	19. <i>Формулювання критеріїв</i> оцінювання інформації або ідей. 20. <i>Перевірка</i> : перевірка правильності тверджень.

Р. Пол, Е. Бінкер, Е. Мартін і К. Едамсон виділили три основних групи показників критичного мислення: афективні, макрокогнітивні, та мікрокогнітивні:

Афективні: самостійність мислення; розуміння егоцентричних і соціоцентричних мотивів; неупередженість суджень; бачення взаємозв'язку емоцій і переконань; стриманість від поспішних суджень; сміливість міркування; сумлінність мислення; інтелектуальна наполегливість; впевненість суджень.

Макрокогнітивні: узагальнення без прагнення до спрощення; співставлення аналогічних ситуацій у новому контексті; широта мислення: розгляд питання з різних боків, висловлювання різноманітних аргументів, гіпотез; зрозумілість висловлюваних припущень, висновків, переконань; ясність викладення, уточнений вибір слів; розробка критеріїв оцінки: уточненість цінностей і стандартів; оцінка достовірності інформації; глибина мислення: виділення ключових питань; аналіз аргументів, інтерпретації, вірувань, та гіпотез; оцінка конкретних рішень; аналіз і оцінка людських вчинків/стратегій поведінки; критичність читання: розуміння тексту, критична оцінка змісту; критичне слухання (мистецтво «мовчазного діалогу»); встановлення міжпредметних зв'язків; вміння вести «сократівську бесіду», прояснення питань теорії та її перспектив; діалогічність міркувань: порівняння різноманітних поглядів, підходів, гіпотез; уміння розмірковувати діалектично: оцінка перспектив тлумачень та теорій.

Мікрокогнітивні: порівняльне протиставлення абстрактних ідеалів з реальною практикою; визначення тотожності та відмінності; аналіз і оцінка висловлювання; аналіз та оцінка припущень; аналіз істотних фактів; правдоподібність пояснень, умовиводів, інтерпретацій; аргументована оцінка доказів; виявлення протиріччя у

міркуванні; аналіз та оцінка впливу на ситуацію прихованих наслідків⁹³.

Сучасні українські дослідники, такі як С. Терно, серед характеристик критичного мислення особливо зазначають на важливості усвідомленості, самостійності, рефлексивності, цілеспрямованості, обґрунтованості, керованості і самоорганізованості. Серед індивідуально-психологічних особливостей мислення, які розвиваються впродовж всього життя, виділяються логіка, інтелект, швидкість розумового орієнтування, глибина, ширина, гнучкість, незалежність⁹⁴, що певним чином поєднує характеристики критичного мислення з креативністю. Крім того, С. Терно акцентує увагу на важливості таких характеристик критичного мислення як чесність перед собою, відмова від нечесності, подолання плутанини, постановка питань, висновки на основі очевидних фактів, відстеження взаємозв'язків між явищами та інтелектуальна незалежність⁹⁵. У реалізації критичності мислення важливе значення мають такі дослідницькі навички, як спостереження, порівняння, оцінка, визначення, визнання, асоціація, узагальнення, передбачення, застосування, пошук⁹⁶, формування яких досягається шляхом впровадження компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів у навчанні⁹⁷.

Таким чином, до основних ознак критичного мислення С. Терно⁹⁸ відносить відкритість до сумнівів (пошук та усвідомлення суперечностей), самостійність та гнучкість (пошук нової інформації,

⁹³ Пол Р., Бінкер Е., Мартін Е., Едамсон К. 35 стратегій розвитку критичного мислення – Режим доступу: <http://www.criticalthinking.org/pages/strategy-list-35-dimensions-of-critical-thought/466>

⁹⁴ Різник В. (2024). Розвиток критичного мислення майбутніх фахівців з економіки в умовах цифровізації. Освіта. Інноватика. Практика, 12(1), 63–68. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i1-009>

⁹⁵ Terno, S.O. (2016). Critical thinking as a tool for conducting legal educational activities in general educational institutions: Reader for teachers and training participants. Kyiv: OSCE Project Coordinator in Ukraine.

⁹⁶ Terno, S.O. (2016). Critical thinking as a tool for conducting legal educational activities in general educational institutions: Reader for teachers and training participants. Kyiv: OSCE Project Coordinator in Ukraine.

⁹⁷ Сандуляк, Т. В. (2020). Формування й розвиток критичного мислення – основа підготовки сучасного спеціаліста. Проблеми сучасної освіти, (11), 166-170. вилучено із <https://periodicals.karazin.ua/issuesedu/article/view/17675>

⁹⁸ Терно С. Світ критичного мислення: образ та мімікрія. Історія в сучасній школі. 2012. № 7–8. С. 27–39.

нових прийомів пізнання та діяльності), а також пошук доказів та перевірку обґрунтованості будь-яких знань.

Серед ключових характеристик критичного мислення С. Рукасова виділяє: *рефлексивність*, що зумовлена здатністю оперувати інформаційними ресурсами, конструювати знання та усвідомлювати індивідуальні стратегії пізнання; *прагматичність*, яка виражається в умінні інтегрувати отримані знання у навчальну та професійну діяльність; *суб'єктність*, що відображає особистий досвід індивіда (життєвий, навчальний, професійний) в контексті набутих знань)⁹⁹.

Отже, на підставі аналізу психолого-педагогічної літератури та визначень різних авторів можна зробити висновок, що критичне мислення пов'язане як з теоретичним, так і з практичним аспектами. Воно характеризується здатністю людини самотійно виявляти суперечності, визначати проблеми та методи їх вирішення¹⁰⁰.

3.2. ВИВЧЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Критичне мислення є ключовим елементом у процесі самотійного вирішення професійних завдань майбутніми фахівцями. Воно сприяє виявленню оригінальних і нестандартних методів розв'язання проблемних ситуацій, що, своєю чергою, стимулює самовдосконалення та безперервний розвиток.

Розвиток критичного мислення у здобувачів освіти є ключовим заходом підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних задовольнити сучасні вимоги роботодавців і відповідати високим стандартам сучасних спеціалістів нового покоління. Такі фахівці зможуть ефективно вирішувати складні професійні та життєві завдання, працювати як в команді, так і самотійно, а також постійно вдосконалювати і актуалізувати набуті знання, уміння та навички.

⁹⁹ Рукасова С. Розвиток умінь критичного мислення майбутніх фахівців у сфері професійної освіти. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. 2020. Вип. 13. С. 122–132. URL: <http://profped.ddpu.edu.ua/article/view/222949/223229>

¹⁰⁰ Стеценко Н. М. Розвиток критичного мислення майбутніх фахівців у процесі вивчення іноземної мови. Суми. 2018. URI: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/23919>

Однак нині система вищої освіти ще не готова повною мірою до розвитку критичного мислення здобувачів освіти, оскільки потребує поступового переходу від авторитарної моделі взаємодії учасників освітнього процесу до демократичної. Демократична модель сприяє формуванню демократичної особистості здобувачів освіти та передбачає можливість самостійного пізнання світу у партнерстві з викладачем і робити помилки, що не передбачають покарання, у процесі пізнання. Помилка розглядається як засіб отримання знань та розвитку критичного мислення. Емоційно-поведінковий аспект демократичної моделі передбачає позитивні емоції та взаємоповагу. 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 вимог суспільства та економічних, політичних та технологічних викликів сучасності.

Викладач виступає організатором процесу навчання, консультантом, фасилітатором, який не обмежує навчання тільки своєю участю. У процесі навчання важливими стають взаємодії між студентами, їхня співпраця та комунікація. Така організація навчання досягає своїх результатів через спільні зусилля учасників: студенти та викладач несуть взаємну відповідальність за досягнення цілей¹⁰¹.

В умовах безпрецедентної доступності інформації в сучасному світі, розвиток критичного мислення у майбутніх фахівців різних спеціальностей набуває особливої актуальності. Процеси цифровізації суспільства призводять до швидкого збільшення обсягу інформаційних ресурсів, що ускладнює верифікацію та оцінку їхньої достовірності. У зв'язку з цим, здобувачі освіти повинні володіти розвиненими навичками критичного аналізу інформації з різноманітних джерел, що передбачає оцінку надійності джерел (здатність ідентифікувати авторитетність, об'єктивність та потенційні упередження інформаційних джерел), виявлення упереджень та логічних помилок (уміння розпізнавати суб'єктивні інтерпретації, маніпулятивні техніки та порушення логічної аргументації),

¹⁰¹ 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.

розрізнення недостовірної інформації (компетентність у виявленні фейкових новин, дезінформації та пропагандистських матеріалів).

Крім того, критичне мислення передбачає здатність формулювати власні обґрунтовані судження (уміння генерувати незалежні думки та будувати аргументи, підкріплені релевантними доказами), приймати виважені рішення (компетентність у здійсненні обґрунтованого вибору на основі аналізу наявної інформації та оцінки потенційних наслідків), здійснювати безперервне навчання (в умовах динамічних змін, критичне мислення забезпечує адаптивність до нових контекстів, сприяє засвоєнню нових знань та навичок, а також формує гнучкість та відкритість до інноваційних ідей).

Таким чином, розвиток критичного мислення є фундаментальною передумовою успішної професійної діяльності та особистісного зростання фахівця в інформаційну епоху¹⁰², а здатність до розуміння та аналізу інформації, представленої іноземними мовами, значно розширює інструментарій для розв'язання цього завдання, забезпечуючи доступ до ширшого спектру джерел та перспектив¹⁰³.

Саме тому особливої актуальності набуває пошук методичного інструментарію, спрямованого на розвиток критичного мислення майбутніх фахівців під час вивчення іноземної мови.

Перш ніж перейти до організації навчання здобувачів вищої освіти, нами було проведено діагностувальний експеримент з метою вивчення наявного в них рівня сформованості критичного мислення. В опитуванні взяли участь здобувачі освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальностей «Психологія», «Менеджмент», «Соціальна медіація», «Молодіжна робота», «Сестринська справа (Медсестринство)», «Стоматологія ортопедична».

Всього діагностикою було охоплено 98 респондентів.

¹⁰² Шелевер О., Ступак О., Пшенична Н. Важливість розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти в умовах цифровізації // Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Педагогічні науки Випуск 2 (61), 2024. С. 20-23.

¹⁰³ Стеценко Н. М. Розвиток критичного мислення майбутніх фахівців у процесі вивчення іноземної мови. Суми. 2018. URI: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/23919>

Таблиця 5

Анкета-опитувальник «Чи гарне у вас критичне мислення?»

1	Я шукаю, заслуховую та оцінюю різні точки зору та ідеї, перш ніж дійду кінцевого висновку.	- Повністю погоджуюсь з твердженням; - Погоджуюсь з твердженням; - Не підтримую твердження, однак і не заперечую його правильність; - Не погоджуюся з твердженням; - Зовсім не погоджуюся із твердженням.
2	Я можу визначити та проаналізувати проблему для розробки креативних рішень.	
3	Я можу розпізнавати та оцінювати аргументи інших, а також можу віднайти власні переконливі аргументи.	
4	Я використовую аргументи, докази та міркування для підтвердження своїх ідей та рішень.	
5	Я неупереджений(а) та розглядаю можливі альтернативи, перш ніж приймати рішення.	
6	Я здатний(а) визначати та ставити під сумнів власні припущення та упередження.	
7	Я ставлю запитання, щоб уточнити інформацію та/чи спростувати припущення чи висновки.	
8	Я можу ефективно доносити свої ідеї та міркування до інших.	
9	Я вмію творчо мислити та генерувати нові ідеї.	
10	Я готовий(а) змінити свою думку на основі нової інформації або представних доказів.	
11	Я здатний(а) визначати сильні та слабкі сторони свого власного мислення та мислення інших.	
12	Я здатний(а) аналізувати складну інформацію та виявляти зв'язки і закономірності.	
13	Я можу передбачити потенційні наслідки рішення чи дії.	
14	Я можу оцінити ризики та вигоди під час прийняття рішення.	
15	Я вмію визначати та оцінювати достовірність і надійність джерел інформації.	

Під час проведення дослідження, для аналізу рівня сформованості критичного мислення здобувачів освіти було використано анкету-самооцінювання, розроблену засновником та виконавчим директором Melbado Leadership Джеймс Макдоноу,

основою якої є визначення базових критеріїв та показників рівня розвитку критичного мислення та їх подальше вираження у формі кількісних показників, розшифровка яких можлива за допомогою ключа. Так, анкета-опитувальник «Чи гарне у вас критичне мислення?» складається з 15 запитань (див. Табл. 5).

Відповідаючи на кожне з яких респонденти можуть обрати один із запропонованих варіантів, а саме:

- Повністю погоджуюсь з твердженням;
- Погоджуюсь з твердженням;
- Не підтримую твердження, однак і не заперечую його правильність;
- Не погоджуюся з твердженням;
- Зовсім не погоджуюся із твердженням.

Так, якщо респондент отримав результат в діапазоні 0-20 балів, це свідчить про низький рівень розвитку критичного мислення; 21-40 набраних балів свідчать про наявність певних навичок критичного мислення та їх посередньому рівню розвитку; у свою чергу, результат у 41-60 балів характеризують високий рівень розвитку критичного мислення та аналітичного потенціалу респондента. Оскільки ця анкета є самооцінюванням, учасники самостійно та вільно обирали одну із запропонованих відповідей на запитання, не знаючи питомий еквівалент балів за кожну відповідь та ключ опитування, які були заздалегідь вилучені з доступної респондентам частини анкети з метою збереження об'єктивності та релевантності результатів самооцінювання.

Для проведення опитування було підготовлено відповідну електронну форму-опитувальник. Пройти опитування було запропоновано здобувачам освіти першого року здобуття першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальностей «Психологія», «Менеджмент», «Соціальна медіація», «Молодіжна робота»; другого року навчання спеціальностей «Сестринська справа (Медсестринство)» та «Стоматологія ортопедична»; третього року навчання спеціальності «Менеджмент». Участь в опитуванні загалом взяли 98 респондентів, яким було запропоновано об'єктивно оцінити рівень розвитку їх критичного мислення та відповідних аналітичних умінь та навичок. Відповідно до умов анкетування, учасники проходили оцінювання в електронному форматі за допомогою програмного хмарного комплексу **Goggle Forms**. З метою запобігання

необ'єктивності оцінювання та маніпуляцій з потенційними результатами тестування, у формі опитування були приховані бали, що нараховувалися за кожну відповідь, а ключ-розшифровка анкети не містив чітких роз'яснень щодо відповідності діапазону набраних балів до рівня розвитку критичного мислення респондентів.

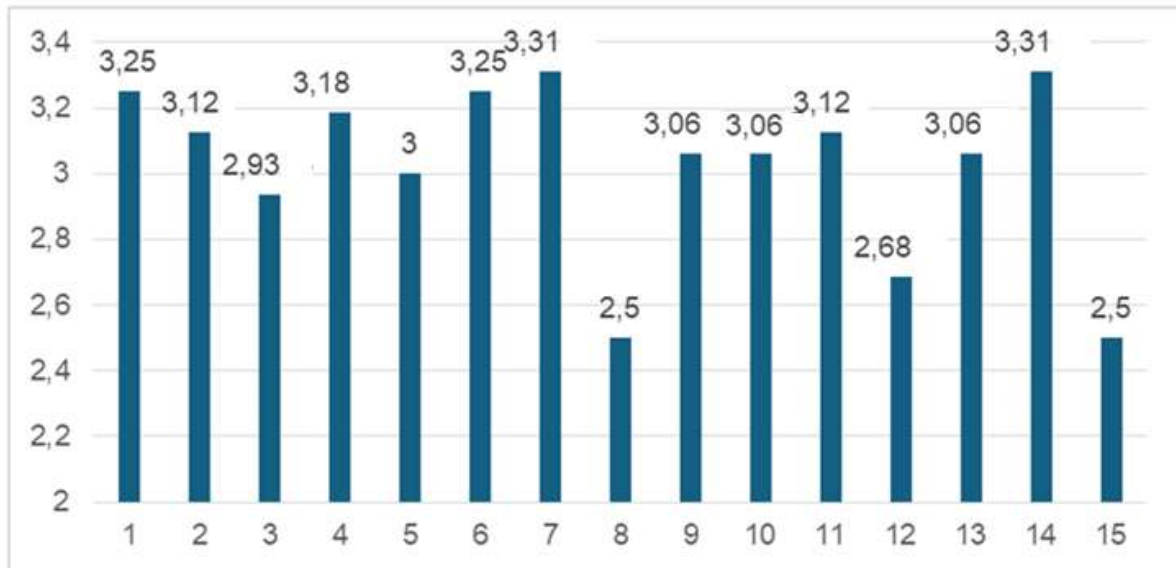


Рис. 13. Результати самооцінки рівня розвитку критичного мислення здобувачів 1 курсу спеціальностей "Психологія", "Менеджмент"

Таким чином, у процесі аналізу результатів самооцінювання здобувачами освіти рівня розвитку критичного мислення та відповідних умінь, навичок та аналітичного потенціалу, було встановлено, що жоден респондент не оцінив власні індикатори розвитку критичного мислення як ті, що відповідають початковому рівню – 0% учасників опитування набрали від 0 до 20 балів; лише 11,4% здобувачів освіти, які брали участь в анкетуванні, набрали від 21 до 40 балів, що відповідає середньому рівню розвитку критичного мислення; понад 88,6% респондентів за результатами опитування визначили рівень свого критичного мислення як високий. Попередній аналіз результатів самооцінювання засвідчив наявність ознак необ'єктивної самооцінки здобувачами освіти власного рівня розвитку критичного мислення та супутніх вмінь і навичок, що, однак, потребувало додаткового аналізу та аргументованого підтвердження.

Серед здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальностей «Психологія» та «Менеджмент» під час проходження опитування з метою надання самооцінки рівня розвитку критичного мислення та супутніх умінь і навичок, було отримано такі результати (рис. 13).

1. *Найнижче* здобувачі освіти оцінили такі аспекти:

-Здатність ефективно доносити свої ідеї та міркування до інших («Я можу ефективно доносити свої ідеї та міркування до інших» (2,5);

-Вміння ідентифікувати та оцінювати достовірність і надійність джерел інформації («Я вмю визначати та оцінювати достовірність і надійність джерел інформації» (2,5));

-Здатність аналізувати складну інформацію та виявляти зв'язки, закономірності («Я здатний(а) аналізувати складну інформацію та виявляти зв'язки і закономірності» (2,68)).

2. *Найвище* респондентами було оцінено:

-Здатність ставити уточнювальні запитання з метою уточнення інформації, спростування припущень чи висновків («Я ставлю запитання, щоб уточнити інформацію та/чи спростувати припущення чи висновки» (3,31));

-Здатність визначати та оцінювати ризики та/чи потенційні вигоди («Я можу оцінити ризики та вигоди під час прийняття рішення» (3,31));

-Здатність до пошуку та оцінки різних ідей та точок зору перед формування остаточної точки зору та/чи висновків («Я шукаю, заслуховую та оцінюю різні точки зору та ідеї, перш ніж дійду кінцевого висновку» (3,25));

-Здатність до визначення власних припущень та упереджень з можливістю їх подальшого аналізу та спростування («Я здатний(а) визначати та ставити під сумнів власні припущення та упередження» (3,25)).

Здобувачі освіти спеціальностей «Сестринська справа (Медсестриство)» та «Стоматологія ортопедична» у процесі опитування показали такі результати (рис.14).

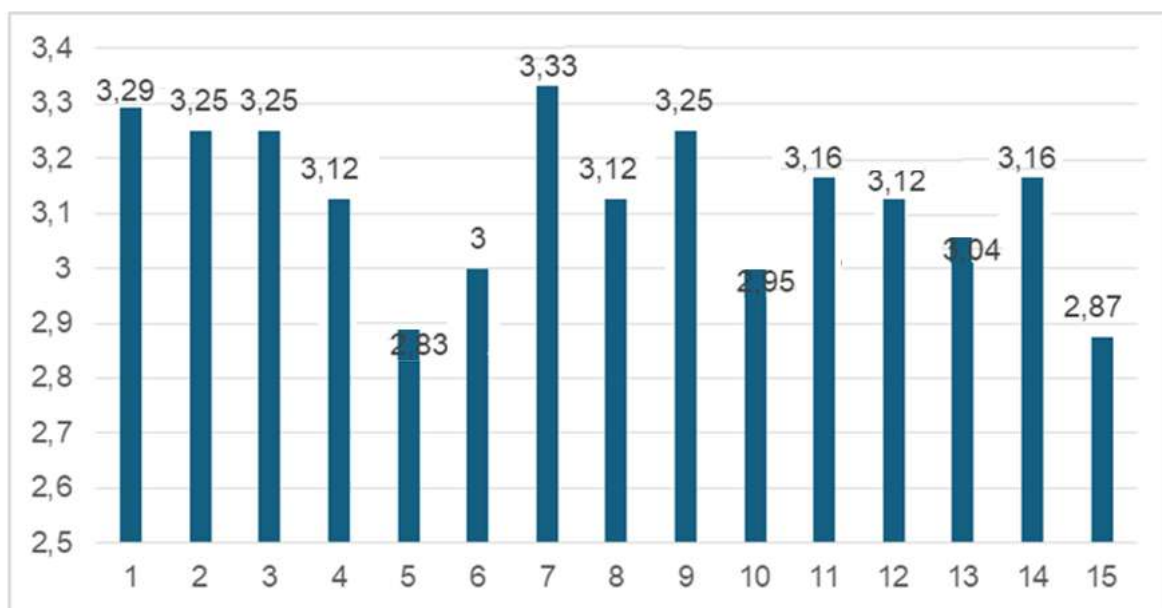


Рис. 14. Результати самооцінки рівня розвитку критичного мислення здобувачів 2 курсу спеціальностей «Сестринська справа (Медсестриство)» та «Стоматологія ортопедична»

1. *Найнижче* було оцінені такі аспекти критичного мислення:

- Неупередженість та здатність розглянути альтернативи до прийняття остаточного рішення («Я неупереджений(а) та розглядаю можливі альтернативи, перш ніж приймати рішення» (2,83));

- Вміння визначати та оцінювати достовірність джерел інформації («Я вмію визначати та оцінювати достовірність і надійність джерел інформації» (2,87));

- Готовність до коригування власної думки/точки зору на основі нової інформації та/чи представлених доказів («Я готовий(а) змінити свою думку на основі нової інформації або представлених доказів» (2,95)).

2. *Найвищу* оцінку отримали такі аспекти критичного мислення:

- Здатність ставити запитання для уточнення інформації та/чи спростування припущень і попередніх висновків («Я ставлю запитання, щоб уточнити інформацію та/чи спростувати припущення чи висновки» (3,33));

- Здатність до пошуку та оцінки різних ідей та точок зору перед формуванням остаточної точки зору та/чи висновків («Я шукаю, заслуховую та оцінюю різні точки зору та ідеї, перш ніж дійду кінцевого висновку» (3,29));

-Здатність до визначення та аналізу проблем з метою розробки креативних рішень («Я можу визначити та проаналізувати проблему для розробки креативних рішень» (3,25));

-Здатність до розпізнання та оцінки аргументів інших людей та наведення власних переконливих аргументів/доказів («Я можу розпізнавати та оцінювати аргументи інших, а також можу віднайти власні переконливі аргументи» (3,25));

-Здатність до творчого мислення та генерування нових ідей («Я вмію творчо мислити та генерувати нові ідеї» (3,25)).

Здобувачі освіти третього року навчання спеціальності «Менеджмент» за результатами опитування визначили основні аспекти рівня розвитку свого критичного мислення таким чином (рис. 15).

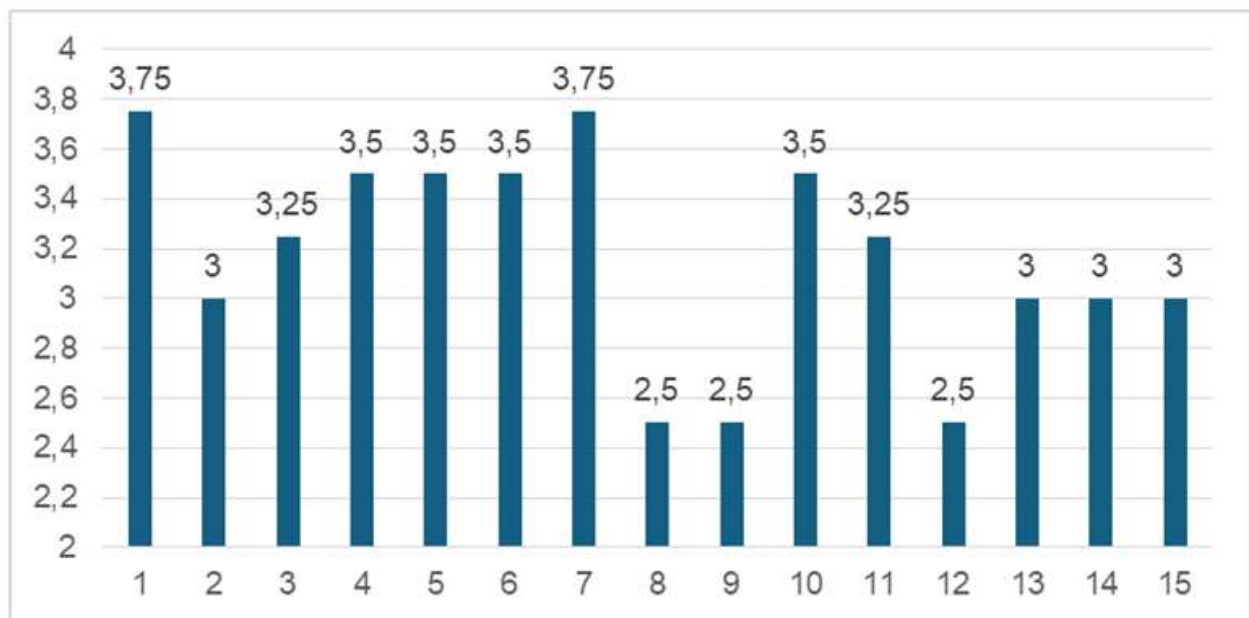


Рис. 15. Результати самооцінки рівня розвитку критичного мислення здобувачів 3 курсу спеціальності «Менеджмент»

1. *Найнижче* було оцінені такі аспекти критичного мислення:

-Здатність ефективного донесення своїх ідей та міркувань до інших («Я можу ефективно доносити свої ідеї та міркування до інших» (2,5));

-Здатність до творчого мислення та генерування нових ідей («Я вмію творчо мислити та генерувати нові ідеї» (2,5)).

2. *Найвищу* оцінку отримали наступні аспекти критичного мислення:

-Здатність до пошуку та оцінки різних ідей та точок зору перед формування остаточної точки зору та/чи висновків («Я шукаю, заслуховую та оцінюю різні точки зору та ідеї, перш ніж дійду кінцевого висновку» (3,75));

-Здатність ставити запитання для уточнення інформації та/чи спростування припущень і попередніх висновків («Я ставлю запитання, щоб уточнити інформацію та/чи спростувати припущення чи висновки» (3,75));

-Нами було проаналізовано зведені загальні результати самооцінювання здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти 1-3 курсів та визначено, які аспекти розвитку критичного мислення були оцінені респондентами найнижче та найвище (**рис. 16**).

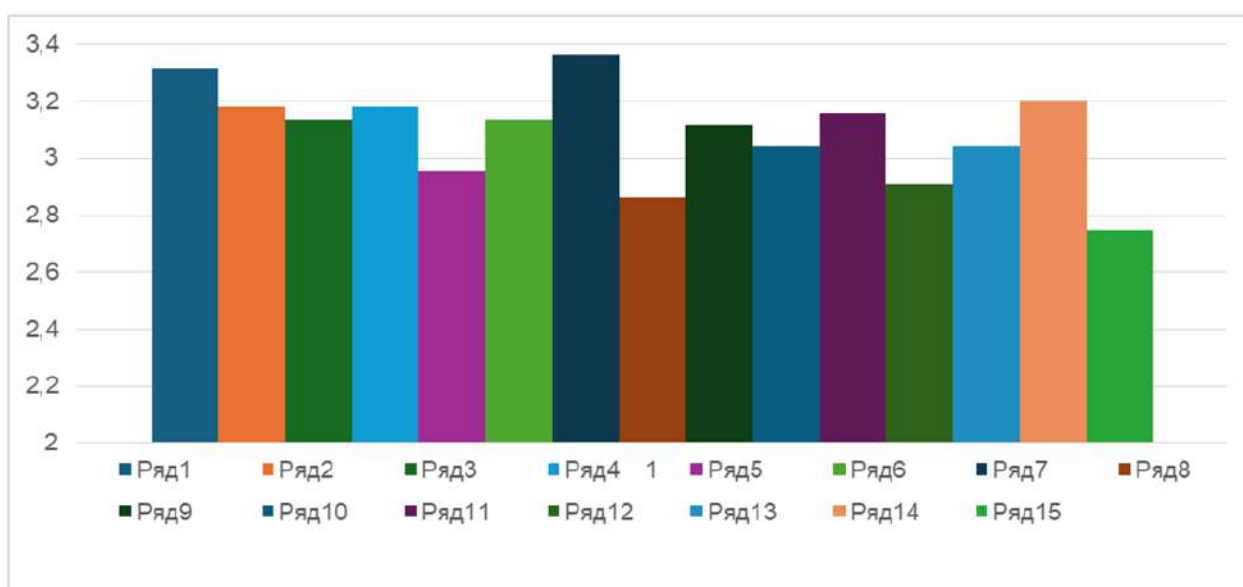


Рис. 16. Результати самооцінки рівня розвитку критичного мислення здобувачів (узагальнені дані)

Так, підсумовані результати анкетування вказали на те, що здобувачі освіти *найнижче оцінили*:

-Вміння визначати та оцінювати достовірність джерел інформації («Я вмію визначати та оцінювати достовірність і надійність джерел інформації» (2,75));

-Здатність ефективно доносити свої ідеї та міркування до інших («Я можу ефективно доносити свої ідеї та міркування до інших» (2,84);

-Здатність аналізувати складну інформацію та виявляти зв'язки, закономірності («Я здатний(а) аналізувати складну інформацію та виявляти зв'язки і закономірності» (2,9)).

-Неупередженість та здатність розглянути альтернативи до прийняття остаточного рішення («Я неупереджений(а) та розглядаю можливі альтернативи, перш ніж приймати рішення» (2,95)).

У той самий час, *найвище* були оцінені такі аспекти критичного мислення:

-Здатність ставити уточнювальні запитання з метою уточнення інформації, спростування припущень чи висновків («Я ставлю запитання, щоб уточнити інформацію та/чи спростувати припущення чи висновки» (3,36));

-Здатність до пошуку та оцінки різних ідей та точок зору перед формуванням остаточної точки зору та/чи висновків («Я шукаю, заслуховую та оцінюю різні точки зору та ідеї, перш ніж дійду кінцевого висновку» (3,32));

Отримані та проаналізовані результати свідчать про певну невідповідність самооцінки власного рівня розвитку критичного мислення здобувачами освіти 1-3 років навчання. Так, респонденти вказують на наявність проблем із пошуком, перевіркою та аналізом інформації та верифікацією джерел її походження, ідентифікацією фейків, фабрикації та фальсифікацій. При цьому здатність збирати, аналізувати та верифікувати інформацію є базовими аспектами функціонування розвиненого критичного мислення. Водночас, учасники опитування відзначають низький рівень своєї здатності ефективно доносити свої ідеї та міркування до інших та потенційну упередженість у процесі розгляду альтернативних точок зору, наведених доказах та попередніх висновках, що у сукупності зі складнощами у процесі маніпулювання інформаційними потоками і їх верифікування та асиміляцію закладають суперечності об'єктивності процесу самоцінювання рівня розвитку критичного мислення.

Серед найвище оцінених аспектів розвитку та функціонування критичного мислення респондентами були особливо відмічені здатність ставити запитання з метою уточнення інформації, спростування припущень чи висновків та здатність до пошуку та оцінки різних ідей та точок зору перед формуванням остаточної точки зору та/чи висновків. Це, на нашу думку, слабо корелює з

попередньо окресленими недостатньо розвиненими аспектами розвитку критичного мислення здобувачів освіти та поглиблює виявлені суперечності.

Також, варто звернути увагу на той факт, що респонденти, які навчаються на одній і тій самій спеціальності («Менеджмент»), але на різних курсах, виявляють різний підхід до оцінки рівня розвитку та сформованості своїх аспектів розвитку критичного мислення. Так, поряд зі спільними для здобувачів 1-го та 3-го року навчання складнощами у процесах аналізу, перевірки, верифікації та асиміляції інформації і низької ефективності процесу донесення своїх думок та міркувань до своїх комунікативним партнерів, респонденти старшої групи вказують на складнощі з творчим мисленням та генеруванням нових ідей, при цьому зазначаючи високий рівень володіння інструментарієм побудови уточнювальних питань та запитів додаткової інформації щодо тематики обговорення. Водночас, молодші здобувачі освіти засвідчують наявність здатності оцінювати ризики та вигоди під час прийняття рішень, розвиток якої студенти третього року навчання не вважають достатньо розвиненою.

Отже, виявлена у процесі аналізу результатів самооцінювання студентів невідповідність у їх здатності здобувати, аналізувати, верифікувати інформацію та виконувати низку високорівневих маніпуляцій з нею йде в розріз із визначеннями критичного мислення, яке дає більшість вчених-дослідників, роблячи акцент саме на процесах сприйняття та аналізу інформації, перевірки її достовірності та пошуках альтернативних джерел для підтвердження/спростування/зміни висновків, що призводить до віднайдення альтернативних шляхів оптимізації та використання наявних ресурсів задля досягнення поставлених цілей.

З метою підтвердження виявлених суперечностей, виявлення причини невідповідності та віднайдення можливих чинників завищення результатів самооцінювання, здобувачам освіти було запропоновано виконати кейсове завдання, початкові умови якого передбачають такі дії:

-відповідно до сценарію, здобувачі освіти виконують роль пасажирів, які пережили авіакатастрофу в джунглях і змогли евакуюватися з палаючих уламків літака (місце падіння літака було попередньо обрано викладачем перед роздачою матеріалів);

-згідно з умовами завдання, найближчий населений пункт із медичною допомогою та рятувальною станцією знаходиться на відстані 100 кілометрів від місця падіння літака;

-основні учасники кейсу, яких представляють здобувачі освіти, мають комплект одягу, пайок і запас питної води;

-у багажному відділенні літака є два контейнери: один для медичних предметів (вакцина проти зміїної отрути, антисептик, бинти і т.д.), інший для загальних потреб (ніж, риболовні гачки, москітна сітка, спеціалізований одяг і т.д.).

Відповідно до умов кейсу, здобувачі освіти мають право брати обмежену кількість предметів з кожного контейнера (не більше 10). У кожному контейнері знаходиться кілька десятків предметів, які були надані здобувачам освіти у вигляді карток. Здобувачі групуються у міні-групи (2-4 особи), кожна з яких обирає ті предмети, які вони вважають необхідними для виконання первинного завдання кейсу – вижити та дістатися до найближчого населеного пункту. Кожен обраний предмет має бути обговорений всередині міні-групи, а його застосування має бути чітко описано та роз'яснено. Результати вирішення кейсу мають бути підготовлені до презентації перед аудиторією здобувачів освіти та обговорені.

У процесі аналізу результатів вирішення кейсу було встановлено, що понад 57% здобувачів освіти продемонстрували типові шаблони вирішення поставлених завдань, обравши стандартний набір засобів для виживання та/чи подорожі джунглями, які є типовим вибором більшості попередніх учасників та свідчили про низький рівень розвитку критичного мислення та відповідних умінь і навичок. 35% респондентів запропонували нестандартні алгоритми вирішення кейса, що базувалися на критичному переосмисленні змісту кейсу, пошуку додаткових відомостей та аналізі наявних ресурсів і шляхів їх оптимального використання. Такі способи вирішення поставленого завдання свідчили про середній та достатній рівні розвитку критичного мислення учасників міні-груп. 8% здобувачів освіти продемонстрували унікальні алгоритми вирішення кейсового завдання, запропонували такі шляхи досягнення поставленої мети, які базувалися на критичному переосмисленні умов кейсу та не суперечили ним.

Отже, отримані результати виконання кейсового завдання свідчать про завищення рівня розвитку критичного мислення

здобувачами освіти під час самооцінювання, що, відповідно, потребує додатково коригування та верифікації результатів шляхом використання додаткових методів верифікації отриманих даних.

3.3. ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ CASE-STUDY У РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Одними з найбільш ефективних методів розвитку критичного мислення майбутніх фахівців, зокрема медичних працівників під час вивчення іноземної мови є кейс-метод (case method). Так, кейс-метод передбачає створення викладачем низки професійно-орієнтованих завдань-ситуацій – «кейсів» – в основу яких покладено реалістичні сценарії, що можуть відбутися під час виконання майбутнім спеціалістом безпосередніх професійних обов'язків та потребують розробки певного алгоритму дій для їх вирішення. Самі кейси мають бути чітко сформульованими, мати у своєму складі обов'язковий професійний компонент та певні умови, які мають бути враховані здобувачами освіти під час їх вирішення^{104 105}.

Сценарії розв'язання кейсів можна умовно поділити на два типи: реалістичні та нереалістичні. *Реалістичні* сценарії передбачають алгоритм дій, що повністю відповідає умовам завдання та узгоджується з професійними стандартами в об'єктивній практиці. *Нереалістичні* сценарії передбачають імплементацію додаткових елементів, що спрощують розробку алгоритму дій, але є неприйнятними для застосування в реальних клінічних умовах.

Наприклад, у комунікативному кейсі для молодших медичних спеціалістів зазначено, що до їх відділення звернувся англomовний іноземець, який скаржиться на шлунковий біль і просить надати йому необхідну медичну допомогу. Реалістичним шляхом вирішення кейсу

¹⁰⁴Ковальова С.М. Застосування технології кейс-методу у професійній підготовці майбутніх учителів : для студентів та викладачів вищої школи : методичні рекомендації. Житомир, 2012. 60 с.

¹⁰⁵Antonova O. Project method as a means of implementation of practical-oriented approach in formation of professional competence of the future teacher / Olena Antonova, Oleksii Antonov // Zeszyty Naukowe (Wyższa Szkoła Agrobiznesu w Łomży): nauki społeczne i humanistyczne. - Łomża, 2021. - № 81. - P. 28-39.

є встановлення комунікативної взаємодії з пацієнтом шляхом діалогічного мовлення та, у випадку недостатнього володіння професійною іноземною мовою, використанням жестової мови для проведення обстеження з метою надання такого виду першої допомоги, який не зашкодить та стабілізує/покращить самопочуття пацієнта. Нереалістичним вирішенням кейсу можна вважати ті алгоритми дій здобувачів освіти, які місять додаткові компоненти, непередбачені основним змістом кейсу (наприклад, покликати на допомогу іншого спеціаліста, перенаправити пацієнта до іншого центру надання медичних послуг, можливість покликати на допомогу професійного перекладача та інші). Однак, нереалістичні методи вирішення кейсу можуть нести нестандартні ідеї та важливий досвід взаємодії, які можуть бути використані як викладачем під час створення нових кейсів, так і здобувачами освіти як унікальні паттерни поведінки, створені у процесі критичної оцінки поданих умов завдання.

Відповідно до особливостей створення алгоритмів вирішення кейсів, їх можна умовно поділити на три основні види: стандартні, нестандартні, унікальні.

Стандартні. Ці алгоритми вирішення кейсів базуються на загальновідомих протоколах та процедурах, які здобувачі освіти засвоюють у процесі навчання. Незважаючи на розповсюдженість і відносну застарілість та/чи стереотипність, стандартні алгоритми вирішення кейсів відрізняються достатнім рівнем ефективності та відносною легкістю реалізації.

Нестандартні. Алгоритми вирішення цих кейсів фактично є модифікованими ітераціями своїх стандартних версій, ефективність яких була підвищена шляхом критичної оцінки умов конкретного кейсу та внесенню змін до загальновідомих протоколів і процедур. Кількість внесених модифікацій та їх безпосередній вплив характеризує рівень «нестандартності» запропонованих алгоритмів, та може варіюватися залежно від рівня розвитку критичного мислення здобувачів освіти, умов кейсу, додаткових умов, тощо.

Унікальні. Ці алгоритми вирішення кейсу є абсолютно новим продуктом мисленнєвої діяльності здобувачів освіти, що базується на глибинному критичному аналізі умов кейсу та пропонує нові шляхи вирішення ситуації, що не були передбачені автором кейсу чи потребували значного часу/ресурсів на проведення детального

аналізу умов та синтезу алгоритму дій. Унікальні алгоритми вирішення кейсів зазвичай мають найвищу ефективність та оптимізацію послідовності дій.

Генерування нестандартних та оригінальних алгоритмів розв'язання клінічних кейсів стимулює розвиток критичного мислення, аналітичних здібностей та навичок оперативного прийняття ефективних рішень здобувачами освіти у професійних ситуаціях.

Розглянемо функціональний механізм критичного мислення на основі конкретного кейсу, який розрахований на роботу у міні-групах (2-3 особи). Після того, як здобувачі освіти закінчать розподіл (чи його виконає викладач), вони отримують роздатковий матеріал, який включає початкові умови кейсу, які передбачають такі аспекти:

- відповідно до експозиції, здобувачі освіти беруть на себе роль пасажирів, що пережили падіння літака у джунглях та змогли вибратися з палаючих уламків;

- місце падіння літака попередньо обирається викладачем перед розподілом матеріалів чи додатково визначається здобувачами шляхом обрання однієї з запропонованих карток із назвою та/чи зображенням території, де відбулася авіакатастрофа;

- відповідно до умов завдання, найближчий населений пункт з доступом до медичної допомоги та станції рятувальників знаходиться на відстані 100 кілометрів від точки падіння літака;

- головні персонажі кейсу, яких уособлюють здобувачі освіти, мають: комплект одягу (кожний), пайок, запас питної води (кількість одиниць продуктів та води розраховується заздалегідь перед початком вирішення кейсу);

- у багажному відділенні літака для здобувачів освіти доступні два контейнери: один з предметами виключно медичного застосування (вакцина проти зміїної отрути, антисептик, бинти, тощо) та другий, у якому зберігалися предмети загального застосування (ніж, риболовні гачки, москітна сітка, комплекти спеціалізованого одягу, тощо);

- відповідно до умов кейсу, з кожного контейнера здобувачі освіти можуть взяти обмежену кількість предметів (не більше 5/6/7 і т.і., відповідно до умов конкретної версії кейсу), при цьому у кожному контейнері знаходиться декілька десятків предметів, які подаються здобувачам освіти у вигляді списків чи карток;

-кожна міні-група обирає ті предмети, які вони вважають необхідними для виконання первинного завдання кейсу – вижити та дістатися до найближчого населеного пункту;

-кожен обраний предмет має бути обговорений всередині міні-групи, а його застосування має бути чітко описано та роз'яснено;

-кейс може бути розширено та ускладнено шляхом імплементації додаткових умов: кожній міні-групі пропонується обрати до 5 карток з подіями, які сталися під час подорожі через джунглі (наприклад: «Випадково оступившись, ви невдало впали та зламали руку»). Наслідки подій, вказаний у картках, можуть бути мінімізовані чи анульовані за допомогою предметів, які здобувачі освіти обрали раніше у контейнерах (наприклад: «За допомогою ножа та москітної сітки було виготовлено шину, яку було накладено відповідно до інструкцій у Довіднику з невідкладної допомоги. Як результат, постраждалого вдалося стабілізувати, що дозволило рухатися далі»).

Важливим аспектом використання кейсу є його прорахованість та продуманість викладачем, оскільки недоліки в його умовах та непрораховане співвідношення запропонованих умов та шляхів їх вирішення може призвести до значних стрибків складності в алгоритмах вирішення. Таким чином, кейс може виявитися занадто простим, що не призведе до активації механізмів розвитку критичного мислення або занадто складним, що може демотивувати учасників міні-груп та блокувати процес вирішення кейсу.

Розгалуженість алгоритмів вирішення кейсу також залежить від додаткових умов (карток-модифікаторів), які доповнюють та/чи змінюють частину умов кейсу, що дає викладачу потужний конфігураційний інструментарій, за допомогою якого можна як ускладнювати завдання для студентів з високим рівнем розвитку критичного мислення, так і адаптувати кейсове завдання для здобувачів освіти, незнайомих з подібною методикою та правилами її застосування.

Отже, після ряду підготовчих процедур та проведення обов'язкової роз'яснювальної роботи зі здобувачами освіти, переходимо безпосередньо до процесу вирішення кейсу та створення відповідних алгоритмів з урахуванням механізму розвитку критичного мислення: *виклик – реалізація – рефлексія*.

Етап 1 – усвідомлення задачі. Цей етап є критично важливим для всього процесу виконання завдання, оскільки саме чітке

формулювання задач кейсу та усвідомлення їх здобувачами освіти дозволяє вибудовувати алгоритм його вирішення, ефективно використовуючи наявні ресурси. Незважаючи на те, що експозиція ситуації, яка викладена у кейсі, має вторинне значення, допомагає студентам краще асоціювати себе із персонажами-учасниками та провести паралелі із реальним життям. Тому кейси, які мають у своєму складі чіткий, докладний опис ситуації, місця дії, персонажів, наявних ресурсів, додаткових умов та поставлених завдань, викликають більшу зацікавленість у здобувачів та рівень їх занурення у процес вирішення, аніж ті, що максимально абстрактизують ситуацію, дійових осіб, передумови виникнення ситуації, що описана у кейсі, тощо. Наприклад:

-Ви та ваші найкращі друзі сіли на невеликий літак дорогою до місця, де ви збиралися провести довгоочікувану відпустку. Під час польоту над джунглями стався збій двигуна, і літак розбився за 100 миль від найближчого міста. Оговтавшись від незначних травм, ви розумієте, що вашим друзям також вдалося вижити майже неушкодженими.

-Після пошуків інших пасажирів ви знайшли два контейнери: один з медикаментами, а інший з різним спорядженням та обладнанням. Через незначні травми ви та ваші друзі можете взяти з собою лише до 5 предметів з кожного контейнера, тому вам доведеться визначити, що саме взяти з собою. До того ж, вам пощастило знайти свої рюкзаки із запасним одягом, їжею та водою, яких вистачить на кілька днів. Оскільки радіо не працює, ваша головна мета — вижити та дістатися до найближчого міста.

Обидва кейси презентують практично одну й ту саму інформацію, але у різний спосіб. Так, перший варіант викладено у мінімалістичному стилі з мінімальними деталями та експозицією, що, у свою чергу, зменшує час на усвідомлення задач та формування первинного розуміння наявних проблем, ресурсів для їх вирішення та їх ефективного використання. Також, усі дані викладено доволі компактно, що дозволяє визначити усі необхідні параметри кейсу. Однак, стиль викладення інформації не передбачає глибокого рівня занурення здобувачів освіти у процес виконання завдання, оскільки вони сприйматимуть його відсторонено, як типові абстрактне теоретичне завдання, що потребує формальної оцінки і не менш формального вирішення.

Другий варіант побудови умов кейсу, передусім, апелює до індивідуального «я» та колективного «ми» учасників міні-групи, що викликає ефект довільного уособлення здобувачів освіти з персонажами-учасниками подій кейсу. Також, важливу роль відіграє наратив, навколо якого будується експозиція кейсу та, відповідно, емоційний зв'язок учасників міні-групи та їх колективна готовність усвідомити подану у кейсі проблематику і можливі шляхи її вирішення. Недоліком подібного способу побудови кейсу можна вважати збільшений обсяг даних, більшість з яких не мають критичного значення для вирішення поставлених задач, що потребує більше часу на опрацювання завдання та виокремлення відповідних деталей.

Етап 2 – пошук рішення та блокада. Другий етап вирішення кейсу, як і процес критичного розмірковування, передбачає первинний пошук шляхів вирішення поставлених задач. Однак, оскільки умови завдання ставлять здобувачів освіти у нові для них гностичні, когнітивні умови, готового рішення яких не міститься у наявному досвіді, частим явищем є блокада, яка виникає внаслідок наявних прогалин у знаннях студентів, неможливості співвіднести наявні паттерни мислення з новими, унікальними умовами, що призводить до тимчасової неможливості ефективного вирішення задач кейсу. Однак, на цьому етапі не рідкістю є продукування *стандартних* (загальноприйнятих, логічних чи теоретично-обґрунтованих) алгоритмів вирішення кейсу, що базуються на загальних знаннях та стереотипах, наявних у здобувачів освіти. Наприклад: «У джунглях водяться москити (загальновідомий факт), тому треба взяти з собою москітну сітку (теоретично-обґрунтований логічний висновок)». Однак, беручи до уваги інші можливі моделі розвитку подій, саме цей предмет може втратити свою привабливість та пріоритетність для міні-групи та буде замінений іншим, більш ефективним рішенням комплексного рішення складних проблем.

Етап 3 – осяяння. Цей етап характеризується формуванням, висловленням, обговоренням та адаптацією якісно нових ідей, які у процесі критичного мислення набувають унікальних рис та можуть вважатися продуктами критичного мислення. Важливим компонентом цього етапу є саме обговорення наявних ідей – мозковий штурм – оскільки саме у процесі колективного аналізу

можливим є вдосконалення як самих ідей, так і їх окремих компонентів.

Осяяння настає внаслідок розширення когнітивних границь здобувачів освіти, оскільки до цього вони не виходили за межі своїх наявних знань, умінь і навичок, весь час наштовхуючись на обмеженість аналітичного потенціалу, який стримувала відсутність необхідності до подальшого розвитку та вдосконалення. Якісно нові проблеми, рішення яких виходило за попередні когнітивні рамки учасників міні-груп, змусило здобувачів освіти критично оцінити як поставлені задачі, так і наявні для їх вирішення ресурси, що у свою чергу стало каталізатором ініціювання процесу критичного мислення. Необхідно зазначити, що осяяння не завжди настає без дії зовнішніх чинників, оскільки довготривале перебування на етапі блокади може розвинути у перцептивну обмеженість та спровокувати відчуття нервовості, тривоги, апатії, злості та прокрастинації у здобувачів освіти. Щоб уникнути цього, викладачу необхідно проводити постійний моніторинг прогресу виконання кейсового завдання та, у разі потреби, запропонувати поглянути на проблеми під іншим кутом, додати до процесу комунікативної взаємодії всередині групи елементи ігрової діяльності, «підкинути» ідею, тощо.

Саме на цьому етапі відбувається продукування *нестандартних* алгоритмів вирішення кейсів, які засновані на унікальних продуктах критичного осмислення проблем, що представлені у кейсі. Наприклад, на відміну від *стандартних* алгоритмів розв'язання кейсу, вибір та застосування запропонованих предметів на цьому етапі базується на складному плануванні їх використання та комбінування, наприклад:

- предмет «ніж» з другого контейнера та предмет «бинти» з першого контейнера можуть бути використані для виготовлення нових предметів (шина для зламаної ноги, аналог москітної сітки, сачок для вилову риби, факел, тощо), за допомогою яких можна нейтралізувати деякі картки з додатковими негативними подіями/умовами та/або значною мірою поліпшити якість подорожі та/чи скоротити її час;

- заміна монофункціональних предметів багатофункціональними, які можуть мати численні сценарії використання (замість «коробки сірників» здобувачі освіти можуть обрати предмети, які потенційно

можуть бути придатними як для розведення багаття, так і для виконання інших завдань).

Етап 4 – розв’язання поставлених задач. Цей етап є завершальним і характеризується презентацією готового алгоритму вирішення кейсу та обговорення результатів його застосування з викладачем та іншими міні-групами. Внаслідок збільшення потенційної аудиторії учасників обговорення та критичної оцінки запропонованих алгоритмів, можуть бути виявлені невідповідності та/чи компоненти, які можуть бути вдосконалені та/чи ресурси, які можуть бути використані з більшою ефективністю. На цьому етапі також можуть продукуватися **унікальні** алгоритми вирішення кейсу, які засновані на вкрай нестандартному, але ефективному підході до виконання поставлених задач. Так, наприклад, замість того, щоб рухатися у напрямку до найближчого міста, здобувачі освіти можуть запропонувати використати відповідні інструменти для розведення величезного багаття із застосуванням залишків палива літака для подачі сигналу SOS; чи використовувати місце авіакатастрофи як прихисток до прибуття рятувальників. Такі алгоритми мають бути зареєстровані викладачем, обговорені з їх авторами, а їх використання під час виконання кейсу іншими групами регламентовано (залишити можливість віднайти подібний алгоритм чи унеможливити його використання шляхом модифікації умов, додання відповідних карток).

Підхід, заснований на використанні кейс-методу, було обрано оскільки вирішення реальних проблем передбачає прийняття рішень, заснованих на контексті самого кейсу та його додаткових компонентів. Розвиток критичного мислення майбутніх фахівців відбувається шляхом аналізу та обробки інформації, що контекстуально інтегрується у завдання, та оцінці аргументів, які наводяться учасниками міні-групи, шляхом висловлення припущень та подальшим пошуком у них неточностей, прогалин, відсутніх компонентів для консенсусного досягнення переконливих результатів, які лягають в основу алгоритмів вирішення кейсу. Ключовим аспектом цього процесу є допомога здобувачам освіти в ідентифікації та засвоєнні базових етапів критичного мислення та засобів їх ініціації, включаючи мотиваційний компонент, що має вселити віру студентів у самих себе та можливість успішного розв’язання поставлених завдань без зовнішнього втручання, та

набору аналітичних інструментів, спрямованих на критичну оцінку контекстуального змісту кейсу.

Таким чином, використання кейс-методу для розвитку критичного мислення майбутніх фахівців немовних спеціальностей позитивно впливає на динаміку критичного осмислення поданої у кейсі ситуації та, відповідно, покращує швидкість прийняття рішень у реальних життєвих та професійних проблемних ситуаціях та якість їх первинної критичної обробки. Так, у міні-групах, показники розвитку критичного мислення яких знаходилися на середньому рівні (відповідно до загальної медіани всередині групи здобувачів освіти) зросли на 18-21%; показники у групах з медіаною нижче середнього зросли на 6-12%; у групах з показниками медіани значно нижче середнього показники змінилися на -3-3%. Після виконання балансування складу груп для усереднення середніх показників за медіаною, були отримані наступні результати: у випадку компонування міні-групи за показником значно нижче середнього + середній рівень/вище середнього, результати продуктивності критичного осмислення кейсів та їх вирішення зросли на 15-17% у всіх членів групи; при комплектуванні міні-групи за схемою нижче середнього + середній рівень за медіаною, результати покращилися на 10-13,5%.

ВИСНОВКИ

Отже, розвиток критичного мислення здобувачів під час викладання іноземної мови є одним із пріоритетних напрямків розвитку системи освіти в Україні та світі, оскільки такий підхід до підготовки майбутніх спеціалістів надає їм суттєві конкурентні переваги на ринку праці та дозволяє отримати престижні посади відповідно до фаху та відповідних економічних чинників. Кейс-метод дозволяє здобувачам освіти отримати цінний досвід, розвинути свої аналітичні навички та навчитися знаходити нестандартні та унікальні способи вирішення професійних проблем із максимально ефективним застосуванням наявних ресурсів, що у майбутньому може значною мірою сприяти успішній професійній діяльності.

РОЗДІЛ 4. ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

ВСТУП

Інтеграція національної освіти в європейський освітній простір та орієнтація на підвищення якості вищої освіти відповідно до світових стандартів, реформаційні процеси у вітчизняній школі, пов'язані з впровадженням компетентнісної парадигми, зумовлюють необхідність перегляду підходів до формування професійних компетентностей майбутніх учителів початкової школи. Значний інтерес у цьому контексті викликає проблема розвитку емоційного інтелекту як базової складової професійних компетентностей майбутнього вчителя початкової школи та запоруки належного рівня сформованості цієї навички у молодших школярів.

Впродовж останніх років емоційний інтелект набув особливого значення та важливості в усіх сферах життєдіяльності людини та в суспільстві загалом. Це обумовлено кількома причинами.

По-перше, розвинений емоційний інтелект вважається передумовою успішної особистості. Тривалий час у науці існувала позиція, що ключовим фактором досягнення успіху є високий коефіцієнт розумових здібностей людини – IQ: чим він вищий, тим більше шансів стати успішним, багатим і щасливим. Проте життя переконує у безпідставності означеної теорії. Перші наукові висновки про її хибність прозвучали по завершенню масштабного лонгitudного тридцятирічного експерименту вченого-психолога, професора Стенфордського університету Льюїса Термена на тему «Генетичне дослідження геніальності». У 1921 році для участі в дослідженні він відібрав 1,5 тисяч каліфорнійських школярів, у яких рівень інтелекту був 135 і вище. Відомо, що середній показник IQ перебуває в межах 90 – 120. Упродовж трьох десятиріч учений проводив спостереження за життям своїх підопічних. Його цікавило все: досягнення, здоров'я, звички, стосунки з однолітками, колегами, сімейні стосунки, побут. Результати експерименту показали

відсутність прямої залежності між інтелектуальними здібностями і життєвим успіхом. Лише незначна частина дітей, які у шкільні роки продемонстрували високий рівень обдарованості, у дорослому житті побудували успішну кар'єру й отримували задоволення від улюбленої справи. Переважна ж більшість школярів обрали звичайні професії (водія, поліцейського, моряка) й не досягли високих життєвих здобутків. Більше того, дехто з них переживав труднощі в соціальній взаємодії. У дослідницькій групі виявилися навіть такі, хто вживав алкоголь, відбував покарання у в'язниці, здійснив самогубство, не міг довго утриматись на одній роботі. Не всі «терміти», як називав учасників експерименту Льюїс Термен, були щасливі й в особистому житті: кількість розлучень фіксувалася така ж, як і в середньому по країні. Таким чином, експеримент показав, що високий коефіцієнт інтелектуальності не гарантує стовідсоткового успіху в кар'єрі і не робить людину щасливою.

4.1. ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК МОБІЛІЗАЦІЙНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Професор Джоан Фрімен, яка впродовж значного часу спостерігала за обдарованими дітьми, прийшла до висновку, що не кожна дитина, народжена з певними здібностями, буде володіти ними в дорослому житті. З 210 досліджуваних у проведеному неї експерименті лише шестеро дітей розвинули свої таланти. Інші перетворилися на середньостатистичних дорослих без особливих інтелектуальних здібностей.

Подібні дослідження проводились ще багатьма науковцями і всі сходились до думки, що інтелект не є основним і єдиним чинником досягнення успіху. Вплив інтелекту на успішність становить від 4 до 25%. У той же час вирішальне значення мають некогнітивні навички, такі як здатність контролювати й керувати власними емоціями, мотивувати себе та інших на досягнення цілей, проявляти такі вольові якості як цілеспрямованість, наполегливість, самодисципліну, працьовитість, уміння брати на себе відповідальність, вміти відповідати за власні вчинки, правильно оцінювати наміри й бажання інших людей, проявляти емпатію, ефективно спілкуватися. Перераховані вміння є складовими або в тій чи іншій мірі пов'язані з

емоційним інтелектом, який відіграє важливу роль у кар'єрному зростанні людини і побудові особистісних взаємин.

Про те, що одних лише когнітивних здібностей недостатньо для досягнення найвищого рівня ефективності, наголошував А. Ейнштейн: «Я добре знаю, що в мене немає особливих здібностей – виключно допитливість, цікавість, бажання докопатися до істини, стійка витривалість у поєднанні з самокритичністю привели мене до моїх ідей».

Отже, для побудови успішної кар'єри важливо вміти легко і без опору адаптуватися до змін, освоювати нові знання, контролювати власні емоції, прислухатись до емоційного стану інших людей і враховувати його у своїй поведінці, швидко ухвалювати ефективні рішення, вміти домовлятися, співпрацювати, створювати здорові емоційні стосунки, тобто володіти навичками емоційного інтелекту. Саме такі навички сьогодні хочуть бачити у своїх працівників роботодавці.

Дослідник емоційного інтелекту Д. Гоулман наголошує, що відмінність між лідерами й середньостатистичними керівниками на 90% залежить від рівня сформованості у них емоційного інтелекту. Розвинений емоційний інтелект допомагає самореалізації особистості у важливих для неї сферах життєдіяльності: навчанні, кар'єрі, родині, дітях, емоційному та матеріальному благополуччі тощо.

Дж. Комер, засновник технології соціально-емоційного навчання, професор Єльського університету, разом зі своїми однодумцями й послідовниками Р. Вайсбергом і Т. Шрайвером прийшли до висновку, що несформованість вмінь керувати власними емоціями та розуміти емоції інших людей, які пояснюються недоліками в емоційному вихованні, є однією з головних причин підліткової злочинності. Їх наслідком є емоційна некомпетентність підлітків, яка характеризується відсутністю навичок саморегуляції, емпатії, байдужістю до внутрішнього світу інших, відсутністю сформованої моделі поведінки в конфліктних ситуаціях, навичок ефективного спілкування, невмінням жити в злагоді з іншими, тобто є відображенням протиріч процесу соціалізації.

Окрім переліченого, в умовах цифровізованого світу емоційний інтелект – вирішальна навичка для успіху й благополуччя, завдяки якій людина має перевагу над новітніми технологіями, в тому числі штучним інтелектом. Біологічно запрограмовано сприйняття людини

людиною на інтелектуальному та емоційному рівні. Штучний інтелект позбавлений емоційної складової. Він не має почуттів і не може відчувати. Відтак, емпатія, креативність, інтуїція йому не властиві. Тільки емоційний інтелект наділений здатністю спостерігати за своїми і чужими емоціями, розрізняти їх і використовувати для управління своїми думками та поведінкою. Емоції інформують людину про нагальність ситуації і скеровують її до пошуку ефективних рішень. Незважаючи на значні сучасні досягнення у сфері розвитку штучного інтелекту (здатність до зчитування емоцій за виразом обличчя, мовою тіла, інтонацією голосу, виявлення емоційних станів людини, штучна емпатія), роботизованим технологіям не властиві розуміння й переживання глибинних емоцій, здатність до етичних міркувань і прояву справжніх емпатичних реакцій. Пам'ятаємо, що штучний інтелект – це запрограмований алгоритм дій, певний сценарій, в основі якого лежить функція копіювання людських емоцій. Це означає, що він може лише імітувати людські почуття, створюючи ілюзію емпатії, людяності, але не може замінити людську чуттєвість, що є головним у соціальній взаємодії, а отже, у формуванні успіху.

По-друге, емоційний інтелект допомагає протистояти дії стресу, викликаного війною, попереджає виникнення емоційного вигорання, тривожних і депресивних станів. Емоційна сфера людини відображає навколишні негативні події, докiлля, що породжують негативні емоції.

З початком повномасштабної російсько-української війни освітяни зіткнулись з неминучими освітніми втратами. Результати дослідження, проведеного ГО «Глобал» в рамках проекту «Термінова підтримка ЄС для громадянського суспільства», засвідчили прояви стресу та інші негативні зміни в портреті учнів 5-10 класів. Серед них: тривожність та стурбованість у дітей (24%), втрата навчальної мотивації (22%), розгубленість та неухажність (16%), апатія і байдужість (13%), прагнення підтримати ЗСУ (11%), бажання проявити турботу та допомогу (7%), надмірна емоційність (плач, дратівливість, гнів) (6%), страх (4%), зацікавленість політикою і подіями на лінії фронту (4%). Висновки, зроблені за результатами опитування, говорять про те, що нові воєнні реалії вимагають від учителів усвідомленої чутливості до психічного здоров'я учнів і пошуку нових підходів надання психоемоційної допомоги. Головне

завдання у роботі зі школярами – надати підтримку, заспокоїти їх, а також виявляти у дітей ознаки стресу та психологічні травми. Для своїх учнів учитель виступає не тільки помічником і наставником, але й тим психологічним буфером, що допомагає незрілій дитячій психіці впоратися з «правдою» війни. Демонструючи власний спокій і душевну рівновагу, він вселяє в них віру в краще, переорієнтовує на зовсім інші емоції.

Необхідність надання психоемоційної підтримки учням, у свою чергу, потребує від учителя значних інтелектуальних та емоційних витрат, пошуку нових підходів до взаємодії. Відтак, допомогти вчителю початкової школи впоратися з додатковим навантаженням, пов'язаним з викликами воєнного часу, може високо розвинений емоційний інтелект, показниками якого є навички саморозуміння, самоконтролю, емоційної регуляції, ефективної мотивації, уміння співчувати, надавати допомогу й підтримку собі й іншим, соціальні навички.

На педагогічну діяльність фахівця початкової школи справляють щоденний вплив численні емоціогенні фактори, які носять як об'єктивний, так і суб'єктивний характер. Серед них: підвищена емоційність і незрілість емоційної сфери молодших школярів, яка проявляється у швидких переходах від одних емоцій та почуттів до інших; велика кількість комунікативних контактів педагога з дітьми, їх батьками, колегами; високий рівень відповідальності за життя, здоров'я і навчальну успішність учнів; кількість дітей у класі; психологічне навантаження; ненормований робочий день; взаємини у колективі; рівень суб'єктивного контролю; недостатній розвиток психологічної культури, комунікативних здібностей, навичок саморегуляції тощо. Низька здатність педагога до керування власними емоціями та емоціями інших призводить до поступового накопичення негативних емоцій, а невміння їх «розрядити» часто стає причиною створення психотравмуючих обставин і неадекватного емоційного реагування, що, як наслідок, провокує конфлікти у спілкуванні. Опанування вміннями й навичками емоційного інтелекту ще в період фахової підготовки дозволить студентам краще пізнати власну психологічну природу й запобігти в майбутньому розвитку такого деструктивного феномена як емоційне і професійне вигорання та зберегти психоемоційне здоров'я усіх учасників освітнього процесу. Оскільки від здатності вчителя регулювати власний

психофізичний стан, запобігати стресам, знімати високу емоційну напругу залежатиме психоемоційний стан суб'єктів освітнього процесу.

По-третє, відповідно до Концепції «Нова українська школа», яка стартувала у 2018 році, емоційний інтелект розглядається як важливе наскрізне для всіх ключових компетентностей учня початкової школи вміння, що є обов'язковим для формування. Воно виступає як самостійний феномен, так і входить до складу інших наскрізних умінь, таких як: критичне й системне мислення, творчість, ініціативність, вміння оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими. Перелічені «м'які навички» можливі за умови розвитку емоційного інтелекту. Низка вітчизняних науковців (К. Волинець¹⁰⁶, К. Коваль¹⁰⁷, С. Копилова, Н. Ковальська¹⁰⁸) вказують на емоційно-інтелектуальну складову у структурі soft-skills. Так, зокрема, С. Копилова й Н. Ковальська вважають емоційний інтелект основою лідерства й командної взаємодії. Т. Кожушкіна¹⁰⁹, розглядаючи структуру комплексу soft-skills, виділяє чотири компоненти: соціальний, емоційний, когнітивний і управлінський.

Загалом відзначимо, що емоційний інтелект у студентів закладів вищої педагогічної освіти має важливе значення для успішного виконання ними майбутньої професійної діяльності. Вже в університетський період можна спостерігати переваги майбутніх фахівців з розвиненим емоційним інтелектом. Порівняно зі студентами, які володіють середнім та низьким рівнями його розвитку, вони виділяються прагненням до особистісного й професійного зростання, творчої самореалізації в майбутній професії, що дає змогу якомога повніше розкрити власні індивідуальні й професійні можливості.

¹⁰⁶ Волинець К. І. Підготовка майбутнього педагога нової генерації в контексті ініціатив Давоського форуму з питань освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка* : зб. наук. праць. 2021. № 36 (2). С.74-79

¹⁰⁷ Коваль К. О. Розвиток “Soft skills” у студентів – один з важливих чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2015. № 2. С. 162–167.

¹⁰⁸ Копилова С. В., Ковальська Н. М. Системно-еволюційний підхід до концепту «soft-skills». *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2024. Т. 35(74). №3. С. 95 – 102.

¹⁰⁹ Кожушкіна Т. Л. Міжособистісна взаємодія як складова частина soft-skills студентів педагогічного коледжу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. Вип. 63. С. 77-81.

Отже, розвиток емоційного інтелекту у майбутніх учителів початкової школи є важливим кроком у їх підготовці до успішної педагогічної кар'єри й професійно-особистісного зростання.

За кордоном тема емоційного інтелекту актуальна давно. Вперше заговорили про емоційний інтелект як науковий конструкт у Сполучених Штатах Америки. До 1990 року про нього майже нічого не знали. Професор психології Єльського університету П. Селовей разом зі своїм аспірантом Дж. Майєром опублікували статтю в одному маловідомому журналі, присвячену емоційному інтелекту. Під ним науковці розуміли здатність особистості сприймати, розуміти і регулювати власні емоції та емоції інших людей і вбачали основне його призначення у вмінні використовувати емоції з метою підсилення мислительних процесів.

У 1995 році стаття потрапила на очі журналісту з «Нью-Йорк таймс» Д. Гоулману, в обов'язки якого входили огляд й аналіз найновіших публікацій на психологічну тематику і їх інтерпретація доступною звичайному читачу мовою. Термін «емоційний інтелект» зацікавив і здивував Д. Гоулмана, оскільки він суперечив усім традиційним канонам тогочасної науки. Упродовж багатьох століть науковий світ чітко розмежовував дві сфери психіки людини: інтелект та емоції. Вважалося, що це два самостійно існуючі утворення, між якими не може бути ніяких точок перетину. Незважаючи на класичні погляди, знаходились «сміливці», які намагались їх спростувати. Один із них – американський дослідник П. Маклін, який у 1949 році сформулював теорію триєдиного мозку. Згідно теорії, головний мозок людини складається з трьох нашарувань: рептильного мозку (ретикулярного комплексу), мозку ссавців (лімбічної системи) і неокортексу (кори головного мозку). Кожне з них еволюціонувало разом з людиною і відповідає за її зв'язки із зовнішнім світом. З усіх трьох частин саме лімбічна система пов'язана з емоційною стороною людського життя.

Проте це були поодинокі дослідження, які не завжди знаходили підтримку. Головна ж позиція науки полягала в тому, що рацію, інтелект вважався у пріоритеті, тоді як емоціям відводились другорядні ролі. Було прийнято вважати, що емоції шкодять здоровому глузду, тому їх варто уникати.

Серйозною передумовою до проведення системних досліджень емоційного інтелекту стала теорія «множинних інтелектів»

професора Гарвардського університету Г. Гарднера, яка змусила науковців по-новому подивитись на природу інтелекту. Він розробив ідею про те, що людина народжується з багатим інтелектуальним потенціалом, який можна розвивати впродовж життя. В результаті у неї починають домінувати не всі, а тільки певні види інтелекту. Науковець описав дев'ять видів інтелекту: *тілесно-кінестетичний, візуально-просторовий, логіко-математичний, музичний, лінгвістичний, екзистенціальний, натуралістичний, міжособистісний, внутрішньо особистісний*. І хоча емоційного інтелекту серед пропонованих видів не називалось, проте два останні види розглядались як його форми.

Тема емоційного інтелекту стала новим відкриттям для Д. Гоулмана і новим віянням у науці. Він досконало вивчив її і прийшов до висновку, що мати емоційний інтелект – означає бути грамотним щодо власних емоцій та емоцій інших людей. Саме таке розуміння емоційного інтелекту лягло в основу написаної ним книги «Емоційний інтелект: чому він може значити більше, ніж IQ», яка невдовзі стала бестселером і була перекладена на 40 мов світу. Однак заслуга Д. Гоулмана не зводиться суто до популяризації феномену. Він доповнив і розширив його зміст, ввівши до його інтерпретації функціональний складник. Науковець запропонував визначати емоційний інтелект не лише як здатність розпізнавати, усвідомлювати власні емоції та емоції людей навколо, але і як інструмент, який дозволяє ефективно використовувати це знання для мотивації, самоконтролю і побудови міжособистісних стосунків. Присутність цих компонентів у структурній моделі посилюють значущість феномену у професійно-особистісному житті і в повсякденній діяльності людини, роблять його затребуваним. Відтак, Д. Голуман виокремив п'ять компонентів емоційного інтелекту:

- 1) самоусвідомлення – здатність ідентифікувати й розуміти власні емоції, оцінювати сильні й слабкі сторони свого «Я», визначати, що варто вдосконалювати;
- 2) саморегуляція – здатність контролювати власні емоції, стримувати емоційні імпульси;
- 3) мотивація – здатність прагнути досягати поставлених цілей;
- 4) емпатія – здатність розуміти емоції інших людей, враховувати їх емоційні стани під час взаємодії;

5) соціальні навички – здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми задля досягнення спільної мети.

Отже, Д. Гоулман трактує емоційний інтелект як набір навичок, які можна розвивати й покращувати впродовж усього життя.

Компетентний та успішний фахівець відрізняється від менш успішного не стільки знаннями чи життєвим досвідом, скільки високим рівнем самоусвідомлення, саморегуляції, соціальних навичок. До таких висновків прийшов Р. Уайт у книзі «Перегляд понять мотивація: концепція компетентності» (1959 р.), де вперше використав поняття «компетентність», щоб охарактеризувати осіб з високою мотивацією і високою результативністю в роботі.

У педагогічній науці сутність дефініції «компетентність» ще остаточно не сформована. У перекладі з латинської мови вона означає поінформованість, обізнаність. Відомо кілька підходів у визначенні поняття «компетентність»: 1) здатність, здібність (О. Холостова, Д. Кун та ін.); 2) сукупність досвіду (М. Рибаків, Т. Коновалова); 3) набір умінь, навичок (С. Макаров, В. Цветков); 4) єдність психічних властивостей (О. Кононко, С. Беденко); 5) ефективна модель дії (В. Слот, Х. Спаньрд).

На основі аналізу наукових джерел С. Сисоєва узагальнює, що компетентність – це «інтегрована якість, яку має компетентна особа і яка відображає її поінформованість і обізнаність (знання, уміння, навички), авторитетність, яка значною мірою визначається певними уміннями, особистісними якостями й поведінковими характеристиками»¹¹⁰. У Законі України «Про освіту» поняття «компетентність» трактується як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність»¹¹¹.

Не існує в педагогіці і єдиного підходу до визначення поняття «професійна компетентність». Так, І. Драч тлумачить його як здатність до виконання педагогічної діяльності на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, цінностей і значущих особистісних якостей, міру й основний критерій відповідності її

¹¹⁰ Сисоєва С. О. Новий Закон України «Про вищу освіту»: дискусійні аспекти наукового тезаурусу. *Освітологічний дискурс*. 2015. 33(11). С. 261-268.

¹¹¹ Закон України «Про освіту»/ URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

вимогам¹¹². Дослідниця Л. Хоружа розглядає професійну компетентність педагога як сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду та особистісних якостей, діалектичний перебіг яких забезпечує ефективність і результативність педагогічної дії¹¹³. В. Єгорова трактує професійну компетентність педагога як інтеграцію знань, умінь, навичок, емоційно-ціннісного ставлення та розгорнутої рефлексії, що сприяє якісному, творчому виконанню професійної діяльності¹¹⁴. Наведений аналіз розуміння сутності поняття професійної компетентності педагога свідчить про те, що даний феномен трактується неоднозначно: як система професійних знань, як особистісна якість, а також як сукупність теоретичних знань, педагогічних цінностей і особистісних якостей. Професійна компетентність педагога розуміється нами як його педагогічна діяльність, коли на основі знань, умінь, навичок, усвідомлення власної ролі в суспільстві, безперервного самовдосконалення й саморозвитку він забезпечує оптимальну організацію освітнього процесу з метою формування творчої особистості.

Відповідно до нового професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затвердженого 29 серпня 2024 року, вчитель початкових класів має володіти 12-ма професійними компетентностями: мовно-комунікативною, предметно-методичною, інформаційно-цифровою, психологічною, емоційно-етичною, компетентністю педагогічного партнерства, інклюзивною, здоров'язбережувальною, прогностичною, організаційною, оцінювально-аналітичною, здатністю до навчання впродовж життя. Кожна з окреслених професійних компетентностей педагога в більшій чи меншій ступені пов'язана зі здатністю проявляти власні емоції і впливати на емоційну сферу учасників освітнього процесу.

Через відсутність гармонійної рівноваги між розумом та емоціями з'являються особистісні деформації, що проявляються у формі невпевненості в собі, тривожності, розчарування, роздратованості, постійного емоційного напруження,

¹¹² Драч І. І. Основні підходи до визначення професійної компетентності педагога. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. №32. С. 9-14.

¹¹³ Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів : теорія і практика : монографія. Київ : Інститут педагогіки АПН України, 2003 р. 319 с. С. 18.

¹¹⁴ Єгорова В. В. Розвиток ключових компетентностей науково-педагогічних працівників у системі методичної роботи вищого навчального закладу : дис. канд. пед. Наук : 13.00.04. Ніжин, 2011. 192 с. С.63-64.

незадоволеності тощо. Крім того, творчість як один з найбільш важливих конструктів педагогічної професійної діяльності тісно пов'язана з емоційною сферою особистості. Отже, емоційний інтелект розглядаємо як обов'язкову складову професійних компетентностей вчителя початкової школи, що визначає продуктивність педагогічної діяльності, забезпечує здійснення індивідуального підходу у розвитку дитячої особистості, опосередковує гуманні взаємини між педагогом, учнями та іншими суб'єктами освітнього процесу. Охарактеризуємо місце і значення емоційного інтелекту в структурі професійних компетентностей на прикладі емоційно-етичної, психологічної, компетентності педагогічного партнерства, інклюзивної, здоров'язбережувальної та прогностичної компетентностей.

У педагогічній діяльності провідну роль відіграє спілкування. У процесі педагогічного спілкування відбувається обмін інформацією, знаннями, досвідом, діями на емоційному, когнітивному та поведінковому рівнях. Педагогічне спілкування завжди супроводжується емоційними проявами і викликає певні емоції. Відповідно до норм педагогічної етики, у педагогічному спілкуванні мають превалювати емоції прийняття і порозуміння. Проте неконструктивна комунікація спроможна породити у співрозмовників стрес, фрустрацію, гнів, сором, провину і навіть агресію. Відтак майбутній педагог початкової школи повинен оволодіти *емоційно-етичною компетентністю*. Вона проявляється у здатності усвідомлювати особисті відчуття, почуття, емоції, потреби та емоційні стани інших учасників освітнього процесу, керувати власними емоційними станами; у здатності конструктивно й безпечно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу; у здатності усвідомлювати й поціновувати взаємозалежність людей і систем у глобальному світі¹¹⁵.

Одним зі структурних компонентів емоційного інтелекту майбутнього вчителя початкової школи ми визначаємо перцептивно-емпатійний компонент. Педагогічна взаємодія розпочинається з перцептивних процесів. Термін «перцепція» дослівно означає «сприйняття». У науковій літературі соціальна перцепція –

¹¹⁵ Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». URL : <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>

обов'язковий механізм процесу сприймання людини людиною, яка полягає у здатності правильно сприймати іншу людину ще до початку безпосереднього контакту за її зовнішніми характеристиками (зовнішнім виглядом, поведінкою, емоціями). Унаслідок отриманої інформації і зробленої оцінки у свідомості вибудовується певний образ співрозмовника. На цій основі прогнозуються його вчинки і формується певне ставлення до нього. Тому помилки, допущені учителем на цьому етапі спілкування, можуть виступати причиною взаємного нерозуміння. Задля їх уникнення майбутні педагоги мають навчитися «читати» й інтерпретувати невербальні сигнали: вираз обличчя учня, його міміку, жести, положення та рухи тіла, що дає змогу розпізнати його справжні думки, емоції та думки. Такі вміння допоможуть належним чином змодельовати подальші дії і вплинути на його емоційний стан.

Навички емоційного інтелекту вчителя, а саме: уміння усвідомлювати власні емоції, керувати ними, розуміти емоції оточуючих за вербальними й невербальними сигналами, що складають основу емоційно-етичної компетентності, надзвичайно важливі для побудови безконфліктних і толерантних взаємин, створення умов для успішної соціалізації й адаптації дитини в соціумі, є засобом профілактики девіантної поведінки школярів.

При нерозвиненому емоційному інтелекті педагог «зливає» власні негативні емоції на найближчих до себе людей. Почуття невдоволення, гніву, злості, невміння опанувати собою у потрібний момент часто виражаються у вчителя початкової школи у нестриманості, гучних криках, образливих репліках і принизливих коментарях відносно учнів, залякуванні, принижуванні, сарказмі. Це є сигналом власної неспроможності вчителя впоратися з внутрішнім роздратуванням, зі своїм емоційним станом і ситуацією. Він вбачає в учнях відлуння своїх проблем, з якими безсилий справитися. Якщо така ситуація повторюється раз-у-раз, це говорить про педагогічне насильство. Вчитель, який практикує такі форми насильства зі своїми вихованцями, особливо з молодшими школярами, вчить їх боятися. Страх викликає бажання приховувати від дорослих свої емоції й почуття. Це неминуче призводить до формування неадекватної, насамперед заниженої, самооцінки, неконтрольованої аутоагресії, невміння досягати успіху. Відомо, що публічне приниження гідності формує в дитини байдужість й жорстоке

ставлення до себе й оточуючих; несправедливе ставлення педагога до учня – неповагу, злість і відразу до людей і світу; байдуже й прохолодне ставлення вчителя викликає проблеми в поведінці й бажання повернути його увагу неадекватними діями.

У психології існує поняття «зміщена агресія», що діє за принципом ієрархії: сильніший виміщає свої негативні емоції на слабшому або доступнішому об'єкті. В рамках авторитарної, домінуючої педагогіки зміщена агресія провокує ланцюжкову реакцію: директор школи виміщає власну агресію на вчителях; учитель, який не може собі дозволити направити агресію на джерело своїх негативних емоцій, перенаправляє її на учнів; учень – на слабшого за себе товариша, який не може чинити опір й постояти за себе, або на тварин. Зміщена агресія є однією з причин деструктивних процесів і булінгу.

Крик – це вербальна агресія. Він – найпоширеніший серед учителів засіб зняття емоційної напруги. Щоб дати вихід власній агресії, злості, іншим негативним емоціям або втомі і стовідсотково повернути, на їхню думку, увагу дитини, педагоги нерідко вдаються до крику. Деякі з них, емоційно обурюючись або розчаровуючись поведінкою та навчальними досягненнями учнів, не добирають слів.

Крик учителя має сильний психологічний вплив на розум і почуття учня і є еквівалентом фізичних покарань. Він завжди містить відтінок страху, який притлумлює всі інші емоції. Коли вчитель кричить, дитина, залежно від індивідуальних психологічних особливостей, або лякається, або впадає у ступор, або плаче й проявляє істерику. Прикрі слова на свою адресу й інтонація, якою це доноситься до неї, аж ніяк не вирішують проблему. Вони осідають в дитячій пам'яті, спотворюють її уявлення про власну цінність. Регулярне підвищення голосу не тільки не сприяє емоційному благополуччю молодших школярів, але й може призвести до негативних наслідків: емоційної травми, проблем у поведінці, нездатності зосереджуватись і запам'ятовувати інформацію, зникнення мотивації до навчання, замкненості й агресивної поведінки, втрати довіри до вчителя. Учитель, який кричить, ображає, позбавляє дитину найголовнішого в шкільному житті – радості навчання. Отже, крик – це неправильна й шкідлива тактика, це нав'язування дитині страху. Навіть якщо молодший школяр

провинився, це не дає право педагогу на ньому зриватися й принижувати його перед однокласниками. Гучний голос вчителя без агресії і злості допустимий тільки у разі застереження від небезпеки.

Таким чином, вчитель початкової школи є відповідальним за прояв власних емоцій і наслідки своєї поведінки, їх вплив на учнів. Саме в молодшому шкільному віці формується особистість, закладаються моральні принципи й соціальні установки. Щоб не допустити подібного, вчитель початкових класів, починаючи з періоду професійної підготовки до майбутньої професії, має дбати про розвиток власного емоційного інтелекту.

Емпатія як ключовий компонент емоційного інтелекту дає змогу педагогу емоційно відгукуватись на події та ситуації шкільного життя, ідентифікувати себе зі школярем, відчувати й зрозуміти його емоційний стан, поставити себе на його місце. Емпатійний учитель будує свої взаємини з учасниками освітнього процесу, узгоджуючи їх з власною системою етичних знань, педагогічних цінностей, морально-етичними принципами й нормами. Доведено, що на характер міжособистісних відносин між учителем та учнями і, відповідно, на навчальні досягнення учнів суттєво впливає емпатійність педагога. Якщо учитель емпатійний, з демократичним стилем взаємодії, його учні сміливі, активні, ініціативні, наполегливо долають труднощі, радіють успіхам своїх товаришів або засмучуються через їх невдачі так само, як це робить учитель. З'являється довіра до вчителя, позитивне емоційне налаштування на навчання, зростає впевненість у собі і віра у власні сили. Сам школяр розглядається як співучасник освітнього процесу. В авторитарного педагога школярі більш скуті, важко вступають у контакт, протидіють один одному, навіть проявляють агресивну поведінку. Як зазначав В. Сухомлинський, «вчителю слід починати з елементарного, але разом з тим і найскладнішого – з формування здатності відчувати душевний стан іншої людини, вміти ставати на місце іншого в самих різних ситуаціях»¹¹⁶. Відчувати й розуміти, що переживають інші, співпереживати, співчувати, реагувати на проблеми і потреби, які лежать в основі емоційних реакцій інших людей, проявляти доброзичливість, підтримувати й захищати слабких – важливі ознаки емпатії як елементу емоційного інтелекту.

Сформована емоційно-етична компетентність допомагає

¹¹⁶ Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ : Радянська школа, 1981. 380 с.

виявляти сутність моральних колізій у різних педагогічних ситуаціях та прогнозувати майбутні наслідки дій, передбачати й уникати екстремальних і конфліктних ситуацій, обирати відповідні стратегії й тактики у спілкуванні, приймати виважені моральні рішення. Не сформованість емоційно-етичної компетентності породжує значну кількість етико-педагогічних помилок у роботі вчителя. Сам педагог стає джерелом проблем як внутрішнього, так і зовнішнього характеру, які не в змозі розв'язати.

Емоційний інтелект розглядаємо як базову складову психологічної компетентності вчителя початкової школи. У професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» вказано, що оволодіння психологічною компетентністю означає розвиток здатності визначати і враховувати в освітньому процесі вікові й індивідуальні особливості здобувачів освіти, їхній психоемоційний стан; здатності використовувати стратегії роботи зі здобувачами освіти, які сприяють розвитку їхньої позитивної самооцінки, я-ідентичності; здатності формувати мотивацію здобувачів освіти й організовувати їхню пізнавальну діяльність; здатності формувати спільноту здобувачів освіти, в якій поважають і враховують права кожного¹¹⁷.

Виходячи зі змісту психологічної компетентності, стає очевидним, що вчителю початкової школи для того, щоб успішно вирішувати професійні задачі й ефективно виконувати педагогічну роботу, важливо володіти знаннями психолого-педагогічних дисциплін (із загальної, вікової, педагогічної, соціальної психології та психофізіології) і мати практичний досвід, що набувається під час фахової підготовки й практичної діяльності. Як зазначає О. Кочерга, учитель повинен володіти «глибокими знаннями психіки школяра, розумінням його психічних станів, умінням добирати для уроків і заходів інформацію, контролювати свою діяльність і поведінку, а також індивідуальними психічними та фізіологічними властивостями»¹¹⁸. На думку О. Казаннікової¹¹⁹, до складу

¹¹⁷ Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». URL : <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>

¹¹⁸ Кочерга Олександр. Розвиток психологічної компетентності вчителя початкової школи. *Рідна школа*. 2013. №11 (листопад). С. 52-56.

¹¹⁹ Казаннікова О. В. Психологічна компетентність педагога // Modern problems and ways of their solution in science, transport, production and education. 2012. URL : <http://sworld.com.ua/konfer29/1200.pdf>

психологічної компетентності педагога входять професійні, комунікативні й особистісні якості, які забезпечують не тільки загальну фахову готовність до здійснення педагогічної діяльності, але й високий рівень професійної самосвідомості й уміння керувати власним психоемоційним станом. Основними компонентами психологічної компетентності авторка вважає: ціннісно-мотиваційний, рефлексивний, організаторський, управлінський, когнітивний, емоційно-вольовий, самоактуалізуючий. Про наявність емоційної складової у складі психологічної компетентності стверджує і Т. Саврасова-В'юн¹²⁰, яка професійно-психологічну компетентність майбутніх педагогів розуміє як інтегративну якість особистості, що включає психологічні знання, уміння, навички, ціннісні орієнтації, мотиви, емоційні, вольові процеси, спрямовані на ефективне здійснення професійної діяльності та самовдосконалення. О. Бакаленко¹²¹ виокремлює основні навички психологічної компетентності вчителя: навички самопізнання, самоконтролю, ефективного спілкування, спільної діяльності та співробітництва, саморозвитку та самореалізації.

Як бачимо, основу психологічної компетентності педагога складають такі навички емоційного інтелекту як самопізнання (уміння усвідомлювати та розуміти власні емоції, визначати причини їх виникнення і можливі наслідки емоційного реагування, уміння адекватно оцінювати сильні й слабкі сторони, усвідомлювати власний особистісний потенціал, власну унікальність тощо), самоконтролю (контролювати прояви негативних емоцій і надмірне вираження позитивних, навички емоційної саморегуляції, уміння виражати емоції конструктивним способом, навички самомотивації, уміння справлятися з невдачами і стресом), ефективного спілкування (уміння щиро й відкрито проявляти емоції, слухати, за зовнішнім вираженням емоцій розуміти потреби, проблеми, внутрішній психоемоційний стан співрозмовника, проявляти терпимість, співчуття, уміння обирати ефективні стратегії взаємодії залежно від емоційного стану іншої людини і ситуації), співпраці (уміння працювати в команді, домовлятися, розв'язувати конфлікти,

¹²⁰ Саврасова-В'юн Т. О. Зміст і структура професійно-психологічної компетентності майбутніх педагогів. *Освітологічний дискурс*. 2015. №2(10). С. 241-254.

¹²¹ Бакаленко О. А. Психологічна компетентність як ключова компетентність сучасного фахівця. *Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна. Серія «Теорія культури і філософія науки»*. 2018. Вип. 58. С. 132-138.

будувати стосунки на основі довіри й поваги до інших), саморозвитку й самореалізації (уміти ставити перспективні цілі й зосереджуватись на їх досягненні, планувати діяльність, визначати пріоритети, творчо й креативно мислити, бути відповідальним за власні емоційні реакції, позитивно ставитись до себе та інших людей тощо).

Важливим чинником формування ефективної взаємодії учасників освітнього процесу є педагогіка партнерства. Вона – ключовий компонент формули Нової української школи, протидія авторитарним методам навчання й виховання. Вона дозволяє побудувати довірливі й рівноправні стосунки між учителем, учнями і батьками. За такої моделі школярі вчаться спілкуватися «на рівних», бути відкритими, з лідерськими якостями, критичним і креативним мисленням, вчаться нести відповідальність за свою поведінку і взаємодіяти як між собою, так і з дорослими, мінімізуються ризики стресів.

В основі педагогіки партнерства – ідеї гуманістичної педагогіки, які реалізуються шляхом створення демократичної співпраці між педагогом, учнем і батьками, об'єднаних спільною метою – розвиток всебічно й гармонійно розвиненої цілісної особистості. Партнерство будується на таких засадах: взаємна повага до особистості, взаємодовіра, взаєморозуміння, усвідомлення своєї ролі і відповідальності за прийняті рішення, єдність виховних впливів школи і сім'ї. Педагогіка партнерства – це педагогіка, в якій немає примусу, заборон, покарань, будь-якого насильства у навчанні. Втілюючи в практику партнерську взаємодію, учитель займає позицію співпраці з учнем, що означає спільний процес пізнання й відкриттів, створення ситуації успіху, а навчання пробуджує інтерес, вселяє в дитину радість й оптимізм. Такий підхід створює сприятливі умови для самореалізації учня, задоволення його основних інтелектуальних, емоційних і соціальних потреб, забезпечує право на власну думку й самостійне судження. Передусім створюється доброзичлива психологічна атмосфера, атмосфера емоційного комфорту, захищеності, впевненості, емоційної підтримки, де кожна дитина відчуває турботу та увагу вчителя. Це сприяє розкриттю творчого потенціалу дитячої особистості, розвитку комунікативних навичок, ініціативності.

Визначальним є принцип дитиноцентризму, який передбачає

любов до дитини, віру в її здібності й можливості, розуміння її й повагу до неї як особистості, довіру у стосунках, доброзичливе й позитивне ставлення до неї і взаємну вимогливість. Педагогіка партнерства передбачає рівність, діалог, співпрацю, прийняття. На цих принципах має вибудовуватись не тільки спілкування між вчителем та учнями, але й стосунки з батьками та колегами. Педагогіка партнерства допомагає створювати успішну комунікацію між учасниками освітнього процесу.

Однак без узгодженої взаємодії, без розуміння своїх емоцій і почуттів та емоцій інших неможливо досягти спільної мети. Тому ефективне партнерство можливе лише за умови сформованості у майбутнього вчителя початкової школи *компетентності педагогічного партнерства*. Вона включає здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії із здобувачами освіти в освітньому процесі; здатність залучати батьків до освітнього процесу на засадах партнерства; здатність працювати в команді із залученими фахівцями для надання додаткової підтримки особам з особливими освітніми потребами¹²².

Провідним компонентом компетентності педагогічного партнерства є емоційний інтелект. Він допомагає педагогу сканувати власний емоційний стан, визначати й контролювати власні емоції, регулювати їх і поведінку, стабілізувати власний емоційний стан, що зумовлює успішну й продуктивну взаємодію з іншими. Учитель з високим рівнем емоційного інтелекту здатен краще розуміти власні емоційні реакції на стресові ситуації, що дозволяє йому контролювати свої емоції в конфліктних ситуаціях та уникати емоційних вибухів. Емоційний інтелект дозволяє зрозуміти суб'єктів освітнього процесу, мотиви їхніх дій, думки, емоційні переживання, наміри, дає змогу поводитись з ними на основі отриманої емоційної інформації, впливати на чужі емоції задля встановлення ефективного партнерства. Тільки педагог з високим рівнем емоційного інтелекту здатен розвинути високий емоційний інтелект у своїх учнів. Він формує у дітей почуття спільності, вміння діяти разом, враховуючи почуття партнера. Емоційний інтелект має важливе значення для покращення взаємодії з іншими, зокрема з погляду встановлення

¹²² Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». URL : <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>

емоційного контакту, емпатії, асертивного слухання, вирішення конфліктів. Він слугує ефективним засобом запобігання й формування непримиримого ставлення до булінгу та інших видів психологічного насильства, сприяючи створенню здорових стосунків у колективі.

Учитель початкових класів має бути підготовленим до запровадження інклюзивного навчання і сприяння здобуттю якісної освіти особам з особливими освітніми потребами, їх соціальному розвитку, успішній соціалізації та інтеграції в повноцінне соціальне життя. Для навчання таких дітей педагог повинен володіти високим рівнем *інклюзивної компетентності* та емоційного інтелекту. У професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» зазначається, що інклюзивна компетентність складається зі здатності створювати умови, які забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища; здатності до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами; здатності забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного здобувача освіти з урахуванням вікових та інших індивідуальних особливостей¹²³.

Зазначимо, що дитина з особливими освітніми потребами характеризується високим ступенем підвладності емоціям, які у більшості випадків не здатна контролювати. Їй властиві швидка збудливість, виражена рухова розгальмованість, незібраність, імпульсивність або, навпаки, надмірна пасивність, неадекватне реагування, підвищена стомлюваність. Нерідко такі діти демонструють агресію, що негативно позначається на взаємовідносинах з колективом однолітків. Тому робота в інклюзивному класі вимагає від учителя насамперед умінь працювати зі своїми емоціями. Уже під час проходження «Навчальної практики з організації інклюзивного навчання у початкових класах» майбутні педагоги звертають увагу на емоції, які властиво переживати учителю інклюзивного класу: обурення, неприйняття, злість, зневіру, жаль, невідкладне бажання допомоги або самопожертви. Не пропрацьовані емоції порушують комунікацію, призводять до виникнення конфліктних ситуацій. Створення інклюзивного освітнього середовища розпочинається з гуманістичних цінностей, на які опирається педагог у власних емоційних реакціях. Серед них:

¹²³ У тому ж джерелі

безумовне прийняття, тактовність, повага, любов до всіх без винятку дітей, розумна вимогливість. Під час педагогічної практики студенти опрацьовують питання, які стосуються практичних аспектів педагогічної взаємодії: що робити і як поводитись, коли в дитини з ООП істерика, як їй допомогти і заспокоїти; коли дитина з ООП спричиняє негативний емоційний стан і напруження у класному колективі; як побудувати довірливі й емпатійні стосунки в інклюзивному класі; як діяти, коли дитина з ООП не засвоює навчальний матеріал; як співпрацювати з батьками, які опікуються дитиною з ООП тощо. Саме від ставлення учителя до учнів з ООП залежатиме, як інші (нормотипові) школярі будуть спілкуватися з ними.

Окремий аспект займає робота вчителя початкових класів з батьками учнів з особливими освітніми потребами. Зрозуміло, що догляд за особливою дитиною змінює буденний ритм життя кожного члена родини, позначається на психологічному стані кожного. Вчені, які глибоко займаються вивченням проблеми психолого-педагогічного супроводу сімей з дітьми з ООП¹²⁴, ¹²⁵, ¹²⁶, наголошують, що батьки переживають тривалі специфічні психоемоційні стани, які негативно відображаються на нервово-психічному, фізичному здоров'ї членів родини, порушують соціальні зв'язки. У них спостерігається низький рівень задоволеності життям. Вони знаходяться у стані постійної тривожності, підвищеної емоційної збудливості, емоційної напруженості й внутрішнього дискомфорту. До цих психоемоційних станів доєднуються почуття провини, самозвинувачення, втома, розчарування, депресія, надмірне виснаження, відчай, гнів, роздратування, низька самооцінка, бажання відсторонитись і втекти, сумніви, викликані невирішуваністю проблеми, що в сукупності призводить до розвитку синдрому

¹²⁴ Борисенко З., Гринців М. Роль та специфіка консультативної роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*. 2023. № 51. С. 25 – 32.

¹²⁵ Михальська С. А. Особливості емоційного вигорання у батьків дітей з ООП. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2022. Вип. 21. С. 228 – 229.

¹²⁶ Михайленко О. Ю., Кучер О. В. Психологічний супровід батьків дітей з особливими освітніми потребами. *Габітус*. 2024. Вип. 62. С. 107 – 111.

емоційного вигорання. Дослідниця І. Сухіна¹²⁷ змальовує узагальнений психологічний портрет батьків, які виховують дитину з особливими освітніми потребами. Характерними його рисами є стурбованість, тривожність, недостатній рівень емоційної стійкості, нестабільність емоційних переживань, знижена соціальна активність. Перераховані характеристики виступають у якості патогенного фактору батьківсько-дитячих стосунків у родині, коли домінує авторитарна гіперсоціалізація, спостерігаються симбіотичні взаємини з дитиною та її інфантилізація.

Основними ознаками авторитарної гіперсоціалізації є батьківський авторитаризм, надмірна вимогливість повного послуху й дисципліни, нетерпимість і роздратування відносно дій дитини, приниження її гідності. До ознак симбіотичних взаємин батьків з дитиною можна віднести постійну тривогу за життя малюка й бажання оточити його підвищеною турботою, прагнення огородити від усіх труднощів і неприємностей, вирішувати за нього його проблеми, тотальний контроль, підпорядкування інтересів усіх членів сім'ї інтересам дитини. Така поведінка батьків гальмує розвиток базових особистісних якостей: відповідальності, самостійності, здатності самостійно приймати рішення й передбачати наслідки власних дій, невміння впоратися з повсякденними життєвими проблемами, викликає складнощі у навчанні і в спілкуванні з іншими людьми.

Інфантилізація розуміється як поводження з дитиною у такий спосіб, що не відповідає її віку чи можливостям. Інфантильне ставлення проявляється у прагненні батьків приймати рішення замість дитини, не беручи до уваги її власні інтереси. Батьки вважають, що їм краще знати, що є правильним для їхнього нащадка. З цією метою використовується надмірна невпинна критика, демонстрація несхвалення вибору або дій, втручання і взяття під контроль ситуації. Відтак, дитина позбавляється права приймати рішення і відчувати власну значущість. Постійний вплив інфантилізації з боку батьків негативно позначається на розвитку особистості дитини і призводить до значних проблем у її житті. Це, зокрема, брак самоконтролю, занижена самооцінка, втрата

¹²⁷ Сухіна І. Емоційне вигорання у батьків дітей з особливими освітніми потребами: реалії та шляхи подолання. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови*. 2020. Вип. 17. С. 220–235.

самоповаги, нездатність ухвалити рішення без батьків, нездатність розв'язувати власні проблеми, підвищений рівень тривожності. У загальному результаті інфантилізація перешкоджає набуттю навичок, необхідних для самостійного дорослого життя.

На етапі здобуття професії вчителя початкової школи майбутні фахівці оволодівають практичними навичками застосування інструментів емоційної саморегуляції, релаксації, ефективної співпраці з дітьми з особливими освітніми потребами, тактовного й толерантного спілкування з їхніми батьками, що допоможе побудувати конструктивну взаємодію й досягти успішності. Емоційний інтелект як структурна складова інклюзивної компетентності допомагає майбутньому педагогу початкової ланки освіти бути чутливим до емоційних реакцій дітей з ООП, керувати власними емоціями й адаптувати власну емоційну поведінку до їх потреб, надавати емоційну підтримку у важкі моменти, виявляти емпатію, створювати безпечне й емпатійне освітнє середовище, в якому кожен учасник освітнього процесу почуватиметься захищено, впевнено й щасливо. Учитель з високим рівнем сформованості емоційного інтелекту спроможний забезпечити емоційне благополуччя і створити позитивну атмосферу для навчання й виховання усіх учнів інклюзивного класу.

У контексті нашого дослідження вважаємо емоційний інтелект обов'язковим і необхідним компонентом та мобілізаційним чинником *здоров'язберезувальної компетентності* майбутнього вчителя початкової школи. У сучасних освітніх і воєнних реаліях вона відіграє ключову роль, оскільки становить фундаментальну основу підтримки, збереження та зміцнення фізичного і психічного здоров'я як педагогічних працівників, так і інших учасників освітнього процесу. Для сьогоденної України надання майбутнім педагогам знань і вмінь щодо здорового способу життя є важливою умовою не тільки збереження їхнього здоров'я і здоров'я учнівської молоді, а й виживання нації і збереження людського капіталу.

Звертаючись до професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти», знаходимо змістові компоненти *здоров'язберезувальної компетентності*. До них належать: здатність організовувати безпечне освітнє середовище, використовувати здоров'язберезувальні технології під час освітнього процесу; здатність здійснювати профілактично-просвітницьку роботу з

учасниками освітнього процесу щодо безпеки життєдіяльності, санітарії та гігієни; здатність формувати в здобувачів освіти культуру здорового й безпечного способу життя; здатність підтримувати особисте фізичне та психоемоційне здоров'я під час професійної діяльності; здатність надавати домедичну допомогу учасникам освітнього процесу¹²⁸.

У змісті здоров'язбережувальної компетентності педагогів головний акцент ставиться на стресостійкість і резильєнтність. Праця вчителя початкової школи є складною насамперед у плані постійного емоційно-інтелектуального і вольового перенапруження, що часто стає причиною стресу. Фактори, які призводять до професійного стресу, численні й різноманітні. Професор медицини і психології О. Макаренко¹²⁹, вивчаючи особливості перебігу стресу у вчителів початкових класів, виділяє такі професійні стрес-фактори: внутрішня необхідність налаштовуватись на певний стиль поведінки і мобілізувати розумові та емоційні сили на активні дії; високе психоемоційне напруження; професійна відповідальність за результати навчання, виховання учнів, необхідність повсякчас підтверджувати свою компетентність; ненормований робочий день (крім проведення уроків, в обов'язки учителя входить підготовка до уроків, перевірка письмових робіт учнів, проведення консультацій для учнів і батьків, інших форм взаємодії з батьками, участь в організації і проведенні позакласної роботи, методичної діяльності школи, міста тощо). Як зазначає науковець, при навантаженні у межах 18-24 години на тиждень учитель початкових класів працює в середньому по 10-12 годин на день. Отже, педагог у своїй повсякденній роботі часті діє на межі своїх емоційних можливостей. При цьому він зобов'язаний проявляти підвищену уважність, посилене мислення, проводити спостереження за поведінкою учнів і загалом за ситуацією в класі, оперативно аналізувати її, приймати швидкі і правильні рішення в умовах дефіциту часу. А ще – демонструвати комунікативну культуру, стриманість, неупередженість, уміння володіти собою, емоційну стійкість, толерантність, професіоналізм. Стресовими чинниками також

¹²⁸ Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». URL : <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>

¹²⁹ Макаренко О., Голубєва М., Вівдич Ю. Особливості перебігу стресу у вчителів початкових класів. *Соціальна психологія*. 2009. №3. С. 166 – 173.

виступають: нові шкільні положення; вимогливі батьки; діджиталізація; велика кількість нової інформації; дедлайни та звіти¹³⁰.

Крім того, деякі індивідуальні особливості також спричиняють зниження стресостійкості. Це, зокрема, підвищена тривожність за майбутнє і почуття занепокоєння, невдоволення собою, емоційна збудливість, неврівноваженість, тривалі негативні переживання, песимізм, замкнутість тощо. Зачасту надмірні навантаження в сукупності з іншими стресовими чинниками породжують дискомфорт у психоемоційній сфері педагога, що може призвести до зриву механізмів адаптації, втомлюваності, дратівливості, погіршення самопочуття, розвитку професійного вигорання, хронічної втоми, фрустрації і навіть до виникнення психосоматичних захворювань.

Дієвим механізмом запобігання зниженню стресостійкості і резильєнтності й особистісним психологічним ресурсом майбутнього вчителя є емоційний інтелект. Він допомагає зберігати стійкість до стресу, адекватно регулювати поведінку в стресових ситуаціях з мінімальними витратами енергії, захистити організм від негативного впливу стресу, нейтралізувати дію стресорів, досягти поставленої мети. Володіти емоційним інтелектом – означає вміти керувати не тільки своїми емоціями, але, в першу чергу, своїми думками, які викликають негативні емоції. Адже емоції виникають внаслідок оцінки життєвої чи педагогічної ситуації і того значення, яке їй надається.

Е. Фромм¹³¹ називає три здатності, що допомагають подолати складні стресові ситуації: надія, раціональна віра, душевна сила. По суті, усі ці здатності увібрав у себе емоційний інтелект. Позитивне мислення, або як його називають саногенне мислення, оптимістичне бачення майбутніх перспектив як навички емоційного інтелекту допомагають сприйняти себе і життєву ситуацію, що викликає емоційний дискомфорт, у позитивному світлі. Суть позитивного мислення полягає не в намаганні не помічати негатив, а в прагненні у негативних моментах відшукати позитивні сторони і сфокусуватись

¹³⁰ Богданов С. О., Залеська О. В., Федорець О. В., Ключко К. Є., Флярковська О. В. Професійне зростання та емоційна підтримка педагогів : метод посіб. Київ : Університетське видавництво «ПУЛЬСАРИ», 2021. 54 с. с. 17. URL : https://drive.google.com/file/d/18my4MDtJR2eRvVU78btZ0b8Ebli0qFx_/view

¹³¹ Фромм Ерік. Мистецтво любові / пер. з англ. В. І. Кучменко. Харків: «КСД», 2017. 192 с.

на них. Позитивне мислення надає впевненості, інтересу до життя, дозволяє відчувати внутрішню опору. Оптимістичне світосприйняття допомагає ігнорувати будь-який негатив і запрограмує мозок на успіх. Дослідження свідчать, що настрій і самопочуття людини певною мірою залежать від її мислення, а думки здатні матеріалізуватись. Справа в тому, що позитивне мислення породжує позитивні думки, які генерують нові ідеї і нові можливості. Отже, щоб бути здоровим, потрібно активізувати роботу позитивного мислення, зосереджувати свої думки на позитивному, що сприяє виникненню позитивних емоцій і психоемоційному відновленню.

У професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» *прогностична компетентність* пов'язується зі здатностями прогнозувати навчальні результати і планувати освітній процес¹³². У науковій літературі цей феномен трактується значно ширше. Так, Джером Б. Гарднер трактує її як здатність учителя розуміти потреби учнів і передбачати можливі шляхи їхнього розвитку, що включає в себе здатність спостерігати за учнями, аналізувати їхню поведінку й надавати своєчасну та відповідну підтримку¹³³. На його думку, прогностична компетентність потрібна педагогу насамперед для того, щоб передбачати й аналізувати можливі складнощі, які можуть виникнути в освітньому процесі, адаптуватися до змін і бути готовим до використання методів і стратегій навчання відповідно до індивідуальних потреб учнів. Розвинена здатність передбачати й прогнозувати майбутній освітній результат, впливати на нього відповідно до сформульованого прогнозу шляхом добору ефективних форм і методів навчання й виховання, враховувати можливі труднощі й негативні наслідки є головними характеристиками прогностичної компетентності педагога, які дозволяють уникнути можливих педагогічних помилок. Щоденна педагогічна діяльність відрізняється значною кількістю суб'єктивних факторів, високою «ціною» помилкових рішень вчителя, які позначаються на комунікації і стосунках педагога з учнями, ставленні школярів до навчання, якості отриманих знань. Тому здатність до прогнозування є важливою

¹³² Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». URL : <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>

¹³³ Gardner Gerald Brosseau. The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach. Basic Books. 1991.

професійною компетентністю випускника закладу вищої педагогічної освіти.

Емоційний інтелект є однією зі складових прогностичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Враховуючи значення емоцій в освітньому процесі, педагог прогнозує і планує виникнення таких емоцій, які пробудять в дитячій душі допитливість, схвилюваність, захопленість, інтерес до навчання й підвищать пізнавальну активність. Моральне виховання та виховання міжособистісних стосунків базується не тільки на засвоєнні молодшими школярами моральних норм і правил поведінки, але й тісно пов'язані із залученням їх емоційної сфери. Для досягнення позитивних результатів у цьому процесі необхідно створення спеціальних умов для виникнення соціальних емоцій. Виділення учителем кінцевого й очікуваного результату дозволяє йому передбачити алгоритм прогнозування, чітко визначити й практично реалізовувати педагогічні дії та заходи, спрямовані на досягнення майбутнього результату. Передбачаючи чутливість молодших школярів до зміни настрою й емоцій класовода та загальної емоційної атмосфери в класі, він зобов'язаний вміти керувати власними емоціями й демонструвати позитивну поведінку з метою підвищення власної ефективності.

Окрім того, вчителю вкрай важливо знати індивідуальні особливості учнів свого класу: стан фізичного й психічного здоров'я та рівень розвитку, тип нервової системи, особливості емоційних реакцій, ставлення до однокласників і дорослих. На основі знань про індивідуальні особливості і можливості учнів педагог зможе передбачити можливі наслідки поведінки учнів, спрогнозувати стратегії щодо їх запобігання або подолання, мінімізувати можливі проблеми та проєктувати розвиток дітей.

Таким чином, розвиваючи емоційний інтелект, майбутні вчителі розвивають у собі професійні компетентності, передбачені професійним стандартом «Вчитель закладу загальної середньої освіти», і готуються до продуктивного виконання професійних обов'язків вчителя початкової школи. Від рівня його розвитку залежить рівень сформованості професійних компетентностей. Володіти високим рівнем розвитку емоційного інтелекту – означає вміти розуміти себе та інших, керувати своїми емоціями та впливати на емоційну сферу інших, проявляти навички активного слухання та

емпатію, будувати конструктивну взаємодію з учасниками освітнього процесу, підтримувати учнів у розвитку їх емоційного інтелекту, досягати успіхів у педагогічній професії.

Відтак, емоційний інтелект є важливою й обов'язковою складовою і мобілізаційним чинником професійних компетентностей вчителя початкової школи, що допомагає стати високоефективним і результативним фахівцем. Навчити йому – ключове завдання фахової підготовки.

4. 2. ВИКЛИКИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Стрімкий розвиток цифрових технологій і безпекова ситуація в Україні та пов'язана з нею вимушена міграція, викликані війною, призвели до того, що дистанційне навчання стало невід'ємною частиною освітнього процесу на всіх освітніх рівнях, зокрема і в системі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи. З точки зору концептуальності, застосування цифрових технологій, методичного забезпечення і сприйняття суспільством онлайн-навчання є унікальним феноменом. Воно надає учасникам освітнього процесу безперечні переваги. Завдяки доступності до якісних інформаційних ресурсів, швидкого пошуку необхідної інформації, гнучкості у здобутті знань, широких можливостей для саморозвитку, мобільності, можливості поєднання навчання з роботою та іншими обов'язками воно приваблює студентську молодь і дає змогу отримати нові знання та навички в комфортних умовах.

Проте, наряду з перевагами, дистанційна форма навчання має свої суттєві недоліки. Серед них можна виокремити наступні:

1) порушення діалогічності у спілкуванні, що пояснюється відсутністю прямих контактів між викладачем і студентами та студентів між собою. Як наслідок – сповільнення процесу академічної соціалізації і виникнення відчуття ізольованості від групи;

2) відсутність соціальної взаємодії або обмеження у ній, що зменшує можливості розвитку комунікативних навичок, впевненості, емпатії, вмінь працювати в команді, розв'язувати конфлікти, інших соціально-емоційних навичок;

3) порушення перцептивної сторони комунікації. Порушення у сприйнятті невербальних маркерів поведінки, які несуть інформацію про людину, ускладнює розуміння оточуючих і негативно позначається на комунікації. Учасники освітнього процесу, працюючи дистанційно, не можуть в повній мірі сприйняти й відобразити невербальні сигнали, оскільки візуально осягнути можна тільки міміку і жести. Інші невербальні сигнали, такі як поза, пантоміміка, рухи тощо не підвладні візуальному сприйняттю або зовсім відсутні. Тоді як інформація, представлена невербальними засобами, допомагає відчувати співрозмовника, його настрій, емоції, зрозуміти його внутрішній стан, його потреби й мотиви поведінки. Відтак, порушення механізмів перцепції аж ніяк не сприяє конструктивній міжособистісній комунікації;

4) труднощі з концентрацією уваги на процесі отримання знань, що негативно відображається на мотивації і дисципліні.

Осмислення окресленої проблеми, на нашу думку, варто розпочати з розкриття двох фактів:

1). При дистанційному навчанні з усіх психічних сфер особистості здобувача освіти найбільше страждає емоційна. Про це зазначають викладачі закладів вищої освіти та практикуючі педагоги закладів загальної середньої освіти ще з часів пандемії COVID-19, коли усі освітні заклади вимушено перейшли на онлайн-навчання як антикризовий захід і альтернативу традиційному навчанню.

2) Не можна ототожнювати онлайн і офлайн-простори, оскільки кожен з них має свою специфіку, на яку слід зважати. Навіть ідеально організоване дистанційне навчання ускладнює набуття емоційно-чуттєвого досвіду здобувачами освіти, який вони могли б отримувати в традиційних навчальних умовах.

Дослідники Н. Макаренко та С. Дрібас, проаналізувавши значну кількість праць вітчизняних і зарубіжних науковців з проблеми дистанційного навчання, підсумували, що його «найголовніший недолік – це відсутність безпосередньої взаємодії, яка впливає на

емоційний стан, гальмує розвиток комунікабельності студента – запоруки успіху у майбутній життєдіяльності»¹³⁴.

Під час «живого» спілкування з одногрупниками і викладачами відбувається двосторонній вплив один на одного. Тобто кожен учасник комунікації здійснює вплив на інших, водночас сам перебуває під впливом інших. Сприяють цьому не тільки вербальна інформація, а насамперед можливість виразити свої емоції та почуття, поділитися ними з іншими, проявити своє ставлення стосовно певного повідомлення чи події, відчувати емоційний відгук інших на слова мовця, виразити співпереживання. Саме завдяки цьому відбувається процес соціалізації. Відсутність реального повноцінного спілкування і можливості прояву емоцій та обміну емоціями негативно позначається на комунікативних навичках, навичках критичного мислення та ініціативності, згуртуванні колективу і втраті дружніх контактів між здобувачами освіти. Прояви цього викладачі вбачають у побоюванні студентів висловлювати власну думку, зростанні невпевненості у собі, втраті самостійності. Брак фізичної присутності в аудиторії значним чином обмежує можливості для особистої взаємодії. Особисті контакти, у свою чергу, є важливою умовою розвитку соціальних навичок та емоційного інтелекту. Їх відсутність може призвести до ізоляції, відчуття самотності та соціальної відчуженості. Тому одним з головних завдань викладачів закладів вищої освіти має бути створення умов для повноцінного спілкування між студентами й організація такого соціального середовища в дистанційному режимі, яке б забезпечувало співробітництво між здобувачами освіти шляхом залучення інтерактивних методів взаємодії.

Ще одним викликом дистанційного навчання є зниження фізичної і творчої активності студентів, які є джерелом позитивних емоцій. Проте відповідні заняття не завжди вдається організувати онлайн.

До викликів дистанційного навчання можна віднести: неможливість наживо спілкуватися з іншими здобувачами освіти та викладачами; короткочасна і часто відстрочена у часі взаємодія з іншими студентами та викладачем; дефіцит невербального

¹³⁴ Макаренко Н. М., Дрібас С. А. Дистанційне навчання в контексті ефективності студентсько-викладацької взаємодії. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія "Педагогіка і психологія". Педагогічні науки.* 2022. №1(23). С. 180 – 190.

спілкування; відсутність можливостей для розвитку особистісних контактів між студентами тощо.

Відтак, усі перераховані труднощі здатні викликати проблеми в емоційній сфері здобувача освіти. Тому в умовах дистанційного формату навчання посилюється потреба у розвитку емоційного інтелекту в майбутніх учителів початкової школи. Високий рівень його сформованості відкриває можливості для ефективного навчання в умовах цифрового освітнього середовища.

Для успішного навчання студенту необхідні такі емоційно-інтелектуальні здатності як вміння розглядати ситуацію з позиції викладача та товаришів, сприймати емоції своїх одногрупників, активно слухати й брати активну участь у спілкуванні, уловлюючи невербальні сигнали інших людей, виражати власні емоції в соціально прийнятний спосіб, що запобігає виникненню конфліктних ситуацій, відстоювати свої ідеї. Емоційна грамотність як основа емоційного інтелекту, сприяє підвищенню результативності навчання. Окрім того, для підвищення мотивації до навчання важливо вміти співвідносити власні думки й почуття, аналізувати свій емоційний стан і мисленнєві процеси, сприймати критику, правильно реагуючи на неї і роблячи відповідні мотиваційні висновки. Внаслідок усвідомлення цих процесів з'являється бажання творчо мислити, проявляти наполегливість та цілеспрямованість у досягненні навчальних результатів. Емоції здатні спрямувати мислительний процес у правильний напрямок і надати значущості освітнім цінностям. Не контрольовані емоції, навпаки, гальмують його.

Розвиток навичок емоційного інтелекту розпочинається в ранньому дитинстві і безпосередньо пов'язаний з процесом соціалізації. Вагому роль у цьому процесі відіграє сім'я. Батьки, близькі родичі є першим соціумом, у якому дитина набуває навичок поведінки і спілкування. Далі коло соціальної взаємодії поступово розширюється, включаючи в себе однолітків, дорослих, шкільний колектив. Кожен з них здійснює неоціненний вплив на розвиток емоційної сфери дитини. Під час перебування в школі учень взаємодіє з іншими членами шкільної спільноти, вчиться розпізнавати та інтерпретувати їхню поведінку, реагувати та аналізувати власні емоційні реакції. Це сприяє відпрацюванню моделей поведінки з різними за віком і статусом партнерами, на

різних емоційних рівнях, у дружніх і конфліктних взаєминах, у формальних і неформальних обставинах, вчить емпатії і навичкам відстоювання особистих кордонів.

Студентський вік надзвичайно значущий для розвитку емоційної та інтелектуальної сфер особистості. Так, П. Якобсон називає цей вік «критичним», оскільки відбувається формування емоційної спрямованості особистості, яка визначатиме емоційність зрілої людини. Психологи стверджують, що в студентський період психологічна сфера й соціальна поведінка особистості детерміновані підготовкою до майбутньої професії. Тому розвиток емоційної сфери і набуття соціального досвіду суттєво позначаються на подальшому особистісному й професійному розвитку, формуванні професійних компетентностей і соціально-рольових моделей поведінки.

Л. Жданюк до характерних особливостей студентського віку відносить: посилення рефлексії, активне конструювання життєвих планів; готовність до професійного й особистісного самовизначення; активна інтеграція у різні сфери соціальні життя; розвиток самосвідомості, стабілізація і диференціювання світогляду¹³⁵. Серед інших особливостей цього вікового періоду можна назвати: інтенсивне становлення характеру, формування соціальної зрілості, психологічні труднощі, викликані суперечливостями між рівнем домагань і образом «Я»-особистості, початок процесів індивідуалізації і самореалізації, підвищена емоційність. Характерними рисами емоційності в цей період є емоційна сприйнятливість, відкритість новим враженням, яка виражається в тому, що предметом емоційних хвилювань стають міжособистісні стосунки, сенситивність до переживань інших людей¹³⁶. Важливо те, що в студентський період формуються професійні інтереси, значимі професійно-особистісні якості, якими має володіти фахівець даної спрямованості. Відтак, окреслений вік є сприятливим для розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкової школи як в плані особистісної, так і в плані професійної необхідності.

¹³⁵ Жданюк Л. Соціально-психологічні особливості студентського віку. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»* : зб. наук. пр. 2017. № 4 (33). С. 28–40. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/vispdoso_2017_4-5_6

¹³⁶ Лазуренко О. О. Умови формування емоційної сфери студентів-медиків у навчальній діяльності // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. праць. Київ : Університет «Україна». 2015. №12(14). URL : <https://ap.uu.edu.ua/contents/14>

Відмітимо, що формування емоційного інтелекту ґрунтується на емоційно-чуттєвому досвіді особистості. Чим він багатший, тим легше, швидше і якісніше проходить процес розвитку емоційного інтелекту.

Відомий педагог І. Лернер розглядає емоційно-чуттєвий досвід як один з компонентів соціального досвіду, що обумовлює систему цінностей особистості і її ставлення до світу. Варто нагадати, що досвід набувається в процесі діяльності, навчання та виховання. При цьому ключову роль відіграють емоційні переживання та чуттєві враження, які закладають міцну базу для засвоєння знань, формування способів мислення і поведінки, цінностей, людських якостей.

У науковій літературі поняття «емоційний» і «чуттєвий» досвід прийнято розглядати окремо, проте останнім часом усе частіше зустрічається інтегроване поняття «емоційно-чуттєвий досвід». На думку М. Журавльової, емоційний досвід – це «система індивідуальних емоційних ресурсів, що обумовлює особливості емоційного ставлення суб'єкта до світу і характер емоційного відображення дійсності в індивідуальній свідомості»¹³⁷. Л. Лисенко¹³⁸ трактує це поняття як систему емоцій та почуттів, пережитих людиною в минулому, що значно впливають на сприйняття нею теперішніх і уявних майбутніх життєвих ситуацій. У розумінні О. Винославської емоційний досвід – це «закріплені способи реагування на подразники оточуючої дійсності, ієрархічна система емоцій та почуттів»¹³⁹. Емоційний досвід передбачає не тільки емоційні реакції на певні соціально значущі об'єкти, але й узагальнену здатність переживати певні емоції без прив'язування їх до конкретних подій чи об'єктів, здатність відтворювати у свідомості раніше пережиті емоції, викликати їх у собі й емоційно відгукуватись на емоційні прояви інших людей.

Чуттєвий досвід формується в результаті чуттєвого пізнання навколишнього світу через органи чуття. Функцію пізнання виконують психічні процеси – відчуття і сприймання. За їх участі людина отримує інформацію про зовнішні ознаки і властивості

¹³⁷ Журавльова М. О. Емоційний інтелект як проблема психологічних досліджень. *Наука і освіта*. 2009. № 1/2. С. 57–61.

¹³⁸ Лисенко Л. М. Особливості розвитку емоційного досвіду у старшокласників. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2017. Вип. 55. С. 112 – 123.

¹³⁹ Винославська О. В. Психологія : навч. посіб. Київ : ІНКОС, 2005. 351 с.

предметів і явищ об'єктивного світу, утворюючи її чуттєвий досвід. Мислення, зароджуючись у чуттєвому пізнанні, прокладає подальший шлях через уяву, розум, емоції, формує поняття і сприяє практичному оволодінню ними.

Дослідниця І. Сухопара інтегрує поняття емоційного і чуттєвого досвіду в одне – емоційно-чуттєвий досвід. За її словами, цей феномен варто тлумачити як «сукупність уявлень, знань, умінь, навичок в емоційній сфері, які набуті в процесі безпосередньої практичної взаємодії зі світом і визначають систему ставлень і цінностей людини»¹⁴⁰. Для того, щоб емоційно-чуттєвий досвід формувався успішно, важливо проживати емоційно насичені ситуації, відчувати усю палітру емоційних проявів, розрізняти емоційні відтінки, аналізувати й описувати власні емоції та емоційні переживання, розширювати досвід сприйняття зовнішнього світу. Це досягається завдяки спілкуванню та взаємодії з іншими людьми.

Розглянемо, які можливості й перешкоди для збагачення емоційно-чуттєвого досвіду має дистанційне навчання.

Система професійної підготовки дає змогу майбутнім учителям початкової школи набути досвіду соціальної взаємодії, відпрацювати комунікативні й поведінкові моделі безпечно, контрольовано і без наслідків, що можуть критично вплинути на подальше життя. Іншими словами, у процесі оволодіння професією можна моделювати педагогічні ситуації, «переграти» певний сценарій потрібну кількість разів, якщо перший досвід видався невдалим. Реальне життя зачасти такої можливості не дає. Це саме той аспект, який важко втілити в ході дистанційного навчання.

Ще один аспект, який не зазнає достатньої реалізації під час онлайн-навчання, – досвід взаємодії зі світом, отриманий через органи чуття: візуальні, аудіальні й тактильні. Набуття чуттєвого досвіду значно обмежене при навчанні у віртуальному просторі. Здавалося б, сучасні цифрові технології, аудіо-візуальний контент яких є сильною їх стороною, мали б забезпечити емоційне засвоєння знань. Проте вони лише частково справляються з поставленим завданням. Справа в тому, що емоційно-чуттєвий досвід набувається шляхом особистого переживання моменту, можливістю бути фізично

¹⁴⁰ Сухопара Ірина. Формування емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів у контексті вимог Нової української школи. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2021. Вип. 67. С. 45 – 51.

присутнім у середовищі та сформувані про нього власне враження. Деякі явища, такі як текстура, смак, запах, тактильні відчуття, емоційні відчуття, викликані подіями реального світу, перенести в онлайн-середовище взагалі не можливо. Дистанційне навчання позбавляє низки емоційних та чуттєвих вражень, які можна отримати лише під час живого контакту. Емоції, які супроводжують особисте спілкування, творчу взаємодію під час традиційного навчання, лишаються не реалізованими у дистанційному форматі.

Віртуальне середовище, вочевидь, не викликає емоційних реакцій саме по собі, що збіднює емоційно-чуттєвий досвід студентів. Сам факт, що навчання відбувається в одній кімнаті за одним комп'ютером, відсутність неформального спілкування, позбавляє можливості відчути ті емоції, за які так цінується студентське життя.

Невербальна комунікація у формі зорового та емоційного контакту сприяють інтелектуальній активності, залучають до комунікації, створюють сприятливий для навчання емоційний фон, допомагають підтримати концентрацію уваги на належному рівні. Зоровий контакт між викладачем і студентами спонукає до встановлення зворотного зв'язку. Він активізує студентів відповідати на поставлені запитання, коментувати, ставити власні запитання. Як уже згадувалось раніше, під час інтернет-взаємодії соціальна і навчальна комунікація зменшуються, а її невербальна сторона майже зникає. Присутність здобувачів освіти на занятті з вимкненими відеокамерами нівелює традиційні форми контакту, спотворює атмосферу співучасті в інтелектуальному процесі. За умови чорного монітору студент відчуває себе присутнім на занятті, проте не виявляє ініціативності, самозвільняється від участі в обговоренні й набутті необхідних умінь і навичок. Відсутність позитивного емоційного чинника негативно позначається на навчальній мотивації, призводить до швидкої втоми й розсіяної уваги. Науковці¹⁴¹, які вивчають психологічні аспекти дистанційного навчання, констатують, що, незважаючи на високу технологічність (відео та аудіоконтент, віртуальна дошка), онлайн-навчання не в змозі повною мірою замінити аудиторне спілкування.

¹⁴¹ Уліщенко Андрій. Психологічні аспекти дистанційного вивчення іноземної мови. URL :<https://dspace.nuft.edu.ua/server/api/core/bitstreams/958a945f-14dc-4e70-93b9-734cc30a72f4/content>

Найбільшою перешкодою здобувачів вищої педагогічної освіти на шляху здобуття знань в умовах дистанційного навчання, на нашу думку, є відсутність високої мотивації до самостійного навчання. Це зрозуміло: домашня обстановка розслабляє, складно спланувати і дотримуватись розпорядку дня, присутні чимало відволікаючих факторів, обмежена соціальна взаємодія тощо. Формування мотивації тісно пов'язане з емоційним інтелектом, у структурі якого вона посідає центральне місце. Бути вмотивованим – означає чітко розуміти значущість мети, планувати свої дії, регулювати свої емоційні стани, надихати себе на досягнення поставлених цілей, вміти самоорганізовуватись. Мотивація бере початок у довільному керуванні власними емоціями. На перший план виступають навички самоконтролю, стримування непотрібних емоцій, самодисципліни, самообмеження, самопримусу і морально-вольові якості – відповідальність, цілеспрямованість, наполегливість тощо. Їх не сформованість у студентів є однією з причин відставання в умовах дистанційного навчання.

Таким чином, у зв'язку з уведенням в освітній процес вищої школи дистанційної форми навчання викладачі й студенти зіткнулися з низкою викликів. Найбільш чутливою до них виявилася емоційна сфера учасників освітнього процесу і, насамперед, студентів. За цих умов розвиток емоційного інтелекту в майбутніх учителів початкової школи набуває особливої актуальності. Це, відповідно, вимагає пошуку й впровадження нових підходів, стратегій, методів підтримки й розвитку емоційного інтелекту у майбутніх учителів початкової школи у дистанційному форматі.

4.3. СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ДИСТАНЦІЙНОМУ ФОРМАТІ НАВЧАННЯ

У закладах вищої освіти, які готують майбутніх фахівців до роботи в початковій школі, за традиційних умов офлайн-навчання проблема розвитку емоційного інтелекту вирішується шляхом вивчення вибіркового освітніх компонент емоційно-інтелектуального

спрямування, використання інтерактивних форм і методів навчання, участі у тренінгових програмах, різних заходах, залучення до освітнього процесу інформаційно-комунікативних технологій тощо. Дистанційне навчання потребує адаптування традиційних методик і методів розвитку емоційного інтелекту до умов онлайн та використання технологій, інструментів та засобів дистанційного навчання, які забезпечать інтерактивну взаємодію здобувачів вищої освіти.

Найбільш задіюються під час онлайн-навчання майбутніх учителів початкової школи технології дистанційного навчання, серед яких: програми для організації онлайн-конференцій і відеозв'язку Zoom, Google Meet, автоматизована навчальна платформа MOODLE, платформи Google Classroom, Google Forms, Classtime, Kahoot, віртуальна дошка Google Jamboard, сервіси LearningApps.org і Wordwall, інструменти для створення інфографіки (Canva), коміксів (Pixton, Write Comics), гейміфіковані онлайн-ресурси (Matific, «Електронний помічник учителя («Я досліджую світ», українська мова, математика)) та інші.

Велике значення для розвитку емоційного інтелекту майбутніх фахівців початкової освіти мають теоретичні знання про емоції, їх види, механізм їх виникнення, а також знання з нейронаук: про властивості нервової системи, особливості будови та роботи головного мозку, його здатності до сприйняття й обробки емоційної інформації та управління емоціями. Розуміння тонкощів роботи мозку дозволяє усвідомити, як «народжуються» емоції, яку роль відіграє сенсорна інформація у створенні емоцій, як пов'язуються думки й емоції. Знання про те, як і чому мозок генерує емоції, дозволяє зрозуміти нейробіопсихологічну природу емоційного інтелекту й усвідомлено обирати ефективну поведінку. З позиції майбутньої професії студентів цікавить, чому у дітей виникають труднощі у навчанні і як вдосконалити мозкову діяльність, щоб підвищити результати навчання. Існує чимала кількість цифрових програм, навчальних додатків, як здатні перетворити складні теорії на дієві способи зацікавлення здобувачів освіти цією темою. Так, цифрова навчальна програма InnerBody Research («Інтерактивна анатомія людини») дозволяє вивчати й досліджувати нервову систему, людський мозок, збільшувати, повертати їх, тобто активно взаємодіяти з 3D-моделями, дивитись анімації. На ресурсі подається

велика кількість тематичної інформації, яка супроводжує деталізовані моделі і робить складні речі зрозумілими.

Щоб студенти краще зрозуміли дефініцію «емоційний інтелект», вони знайомляться з поняттям «вікно толерантності» – поняттям, яке дозволяє зрозуміти природу психоемоційних процесів та визначити місце у них емоційного інтелекту. Концепцію «вікно толерантності» розробив американський професор психіатрії Д. Сігел у 2010 році. Вона візуально відображає здатність людини витримувати емоції і справлятися зі стресовими ситуаціями. «Вікно толерантності» складається із трьох зон. Центральна зона, яка знаходиться посередині схеми, – це зона оптимального збудження (зона стійкості, «вікно толерантності»), в якій людина здатна ефективно функціонувати в повсякденному житті. Перебуваючи у цій зоні, людина відчуває себе спокійно, емоційно комфортно. Її психіка, нервова система оптимально активовані, що дає змогу людині раціонально міркувати, приймати рішення спокійно, зважено, утримувати особисті кордони та адекватно керувати власними емоціями. У цій зоні ділянки головного мозку та інші органи тіла працюють злагоджено. Особистість може протистояти викликами, шукати підтримку або пропонувати свою допомогу іншим, вирішувати конфлікти, знаходити компроміси. У цій зоні людина відчувається в безпеці й може насолоджуватись радіщами життя. Ширина зони «вікна толерантності», або зони оптимального збудження, в кожної людини своя. Це залежить від індивідуально-психологічних особливостей людини, від її досвіду, від умов виховання в дитинстві та інших факторів. Якщо в дитинстві її емоційні потреби не задовольнялись, вона не відчувала себе в безпеці у відносинах з близькими або отримувала від дорослих заборону на виявлення емоцій, у дорослому житті їй важко регулювати свої емоції і її «вікно толерантності» вузьке. Внаслідок цього вона занадто гостро реагує на незначні стресові подразники, а повсякденні життєві події сприймає як серйозні проблеми. Окрім того, розмір «вікна толерантності» також залежить від рівня розвитку емоційного інтелекту. Переживаючи негативні емоції, людина покладається на нього, використовує внутрішні ресурси й стратегії, щоб утриматися в рамках цього «вікна» і залишатись порівняно спокійною. Однак трапляються ситуації, коли негативні інтенсивні емоції легко виштовхують людину із зони стійкості. Особливо це характерно для

випадків, коли людина втомлена, обтяжена думками. Тоді вона легше піддається впливу роздратування, гніву, злості й здатна швидше покинути «вікно толерантності». Емоційний інтелект у цьому випадку також допомагає людині контролювати себе, свої думки й емоції, свої дії, допомагає зняти стрес і подолати труднощі.

Часте й тривале перебування за межами зони «вікна толерантності» спричиняє депресію, тривогу, інші проблеми з психічним здоров'ям, які можуть перерости в соматичні захворювання. Сильний стрес вибиває людину із звичної колії. Її нервова система починає працювати поза межами «вікна толерантності»: або в зоні гіперзбудження, або в зоні гіпозбудження.

Гіперзбудження – це стан підвищеного емоційного збудження, який виникає під впливом стресу, коли людина відчуває себе в небезпеці. Вона переживає почуття надмірного занепокоєння, злості, тривоги, можливі прояви паніки, підвищується пильність, з'являються очікування найгіршого, нав'язливі спогади і образи. Спостерігається швидкий потік думок при тому, що здатність раціонально й критично мислити зменшується. Її рептильний мозок дає команду: «Бий або втікай!». На фізіологічному рівні частішають серцеві скорочення, підвищується тиск, дихання прискорюється, м'язи напружуються.

Гіпозбудження – це емоційний стан людини, коли рівень її емоційної напруги нижче оптимального. Перебуваючи у цій зоні, людина почувається відокремленою від своїх думок і почуттів, ніби відірваною від ситуації, самої себе та інших людей, втрачає здатність до самоконтролю, що виявляється у її невпевненості й «заціпенінні». Вона втрачає здатність концентрувати увагу й запам'ятовувати, раціонально мислити і говорити. Спостерігається відсутність енергії, сонливість, Її рептильний мозок наказує «завмерти!». Інколи оніміння допомагає захистити людину від нестерпного емоційного болю.

Розвиток емоційного інтелекту у майбутніх учителів початкової школи допомагає зміцнити емоційну толерантність, тобто розширити їх зону оптимального збудження. Першим кроком на цьому шляху є самопізнання, усвідомлення і розуміння особливостей свого «вікна толерантності», аналіз сильних і слабких сторін свого «Я» та своєї поведінки в момент емоційних збуджень. Щоб не перенести своє емоційне збудження на інших людей, насамперед на своїх

вихованців, майбутні фахівці початкової освіти опановують алгоритми поведінки в такій ситуації. Передусім потрібно навчитися розпізнавати й усвідомлювати свої емоції, думки і потреби, визначати ступінь стресу, усвідомлювати тілесні відчуття внаслідок дії емоцій, визначати емоційні тригери, які «викидають» з «вікна толерантності». Набуття цих навичок емоційного інтелекту є важливим кроком то того, щоб мати змогу контролювати й керувати власними емоціями. Для цього студенти вивчають дихальні вправи, майндфулнес-практики, медитацію, практикують тілесні практики, вправи й техніки на зняття емоційної напруги, фізичні активності, вчаться прислухатися до сигналів власного тіла тощо. Усі ці вправи спрямовані на те, щоб привести свій емоційний стан у стан спокою. Отже, щоб заспокоїтись, потрібно, перш за все, заспокоїти нижні відділи мозку й своє тіло.

Щоб вийти з зони гіпозбудження, потрібно активуватися та стимулювати нервову систему. Цьому допомагає стимулювання своїх органів чуття. З цією метою студенти освоюють «стратегії миттєвої допомоги» або техніки заземлення: понюхати різні запахи, торкнутися різних текстур, озирнутися довкола та вголос чи подумки назвати те, що бачиш, щось пожувати чи випити води тощо. Це дозволяє відновити зв'язок з теперішнім моментом і запускає роботу інтелектуальної частини мозку.

Підсумовуючи вивчене, студенти приходять до висновку: вчитель, як і будь-яка людина, має право на емоції, але не має права виражати їх деструктивним способом і ображати інших людей. У разі виникнення емоцій не потрібно обов'язково реагувати на них. Основне – визнати й відчувати їх. Вони не є чітким відображенням реальності, це лише людські відчуття.

Збагатити свої знання про емоційну й когнітивну сфери людини і зв'язок між ними майбутнім учителя початкової школи допомагає онлайн-курс «Нейропсихологія в освітньому середовищі». Курс розроблено науковими й практичними фахівцями студії онлайн-освіти «EdEra» і містить відеоматеріали, різноманітні методики та корисні практичні вправи. Знання й навички, отримані шляхом неформальної освіти, посилюють інтерес до теми емоційного інтелекту, допомагають аналізувати власний досвід.

Як говорилося раніше, «фундаментом» емоційного інтелекту є емоційно-чуттєвий досвід, формування якого розпочинається з

сенсорних процесів – відчуттів і сприймань. Саме вони через зір, слух, нюх, смак, дотик, вестибулярний апарат запускають механізм утворення емоцій, процеси внутрішнього підсвідомого аналізу, структурування і сортування інформації, стабілізації психіки. Розширення, збагачення, накопичення, диференціювання відчуттів поступово переходить у розвиток емоцій та емоційних реакцій як форм їх вияву. Емоції та почуття інтегруються в досвід і впливають на майбутні емоції. Саме тому для ефективної роботи в напрямку розвитку емоційного інтелекту першочергово потрібно працювати над збагаченням емоційно-чуттєвого досвіду.

Дистанційне навчання обмежує цю роботу, проте не робить її абсолютно не можливою. Так, звісно, в онлайн-форматі недоступними виявляються вправи, активності, в яких використовуються дотики, обійми, вправи в колі, де потрібно триматися за руки, встановлювати безпосередній емоційний контакт. Тактильні відчуття сприяють зняттю розкритості, сором'язливості у студентів, створюючи доброзичливу емоційну атмосферу для роботи, сприяють формуванню емоційної гнучкості. Варто зазначити, що такими практиками сповнені аудиторні заняття в традиційних умовах навчання, оскільки вони є незамінним елементом у діяльності майбутнього вчителя початкової школи. Із-за неможливості їх використання окремі практики все ж таки адаптуються до онлайн-формату. В першу чергу – це рефлексивні практики, які ґрунтуються на принципі розглядати емоції, думки й тіло у тісному взаємозв'язку. Наприклад, пригадати відчуття й зафарбувати на малюнку ту частину тіла, де вони зосереджуються, коли: усміхаєшся, гладиш домашнього улюбленця, читаєш цікаву книгу, п'єш чай з рідними, спілкуєшся з друзями.

Краще зрозуміти тілесні відчуття під час емоційних спалахів студентам допоможе наступна техніка. Її проведення можливо в двох варіантах: виконання індивідуально й колективно. Для початку потрібно скласти список емоцій (можна знайти в інтернеті). Далі пропонується намалювати людську фігурку й обрати зі списку якусь емоцію. Наступний крок – прожити обрану емоцію і поспостерігати за своїми тілесними відчуттями. Якщо це не вдається, переходимо до другого варіанту: пригадати ситуацію, подію, в якій присутня ця емоція, і подумки повторно прожити її. Спостерігаємо за фізичними змінами в тілі й позначаємо кольором на малюнку людини, в яких

частинах тіла їх відчуваємо. Для колективного виконання техніки доречно скористатися віртуальною дошкою (Google Jamboard, Padlet.com, Twiddla, Conceptboard, WBO та інші), яка допоможе візуалізувати фігурку людини. Вона дозволяє одночасно працювати багатьом користувачам: малювати, виділяти що-небудь, записувати коментарі, вбудовувати ілюстрації, зображення. Це стимулює спільну роботу і зворотній зв'язок. На завершення техніки пропонується написати листа своєму тілу. Наприклад: «Привіт, моє тіло! Пише тобі Наталя. Хочу тобі розповісти, що...».

Дослідити емоцію усіма органами чуття допоможе вправа «Коробочка емоцій». На початку використання цієї методики важливо мати візуальну опору – відеозображення коробочки, яка уявно буде наповнюватись певними емоціями і предметами, що асоціюються з нею. Майбутні педагоги, відповідаючи на поставлені запитання, відшукують асоціації між емоцією і тим предметом чи явищем, які спливають з їх емоційної пам'яті і приносять емоційне задоволення й комфорт. Ставляться такі питання: Якого кольору ця емоція? Який у неї смак? Яка вона за запахом? Яка вона на дотик? Як вона звучить? Наприклад, зір – морське узбережжя; смак – солодка полуниця; запах – букет бузку; дотик – обійми рідної людини; слух – звук джерельної води. Вправа допомагає створити нові образи, «якорі», які в майбутній критичній ситуації дадуть змогу повернутися в стан радості, впевненості, щастя.

Збагачують емоційно-чуттєвий досвід, розширюють діапазон позитивних емоцій і їх активне виявлення, стимулюючи при цьому розвиток емоційного інтелекту, віртуальні екскурсії, прогулянки, можливість дистанційно відвідати музеї, мистецькі галереї, національні парки, помилуватись пам'ятками природи. Входячи у віртуальний простір, студенти рухаються по залах, за допомогою навігатора переглядають музейні експонати з близької відстані та з різних сторін. Якщо доповнити таку екскурсію озвучуванням, фоновою музикою, відеороликами, flash-роликами, спецефектами, задіюється комплекс зорових та слухових вражень. Це допомагає емоційно зануритись у зміст екскурсії, створити відповідний настрій. Сприйняття об'єктів екскурсії викликає в екскурсантів емоційний відгук, бажання обмінюватися враженнями й думками щодо побаченого, підвищує обізнаність, розвиває спостережливість. По

завершенню екскурсії з'являється мотивація відвідати екскурсійний об'єкт в реальності.

Для обміну емоціями й думками в дистанційній комунікації, за умов обмеження невербальної мови, у чатах широко використовуються додаткові символи – емодзі. Доповнюючи текстові електронні повідомлення, вони допомагають передати емоції, почуття, які відчуває людина в момент написання тексту, або замінити слова, на друк яких потрібно багато часу. Цікаво те, що емодзі створюють уявлення повноцінного спілкування та спрощують розуміння між співрозмовниками, які знаходяться по різних сторонах екрану. Вони миттєво передають емоції та інформують іноді більше, ніж слова. У деяких випадках додаткові символи заповнюють відсутність невербального спілкування, даючи змогу відчути емоцію і настрій іншої людини. У функціях платформ, за допомогою яких здійснюється дистанційне навчання, є велика кількість емодзі, які відображають людські емоції, відносини, передають зображення предметів, тварин, природи, їжі, інших символів.

На заняттях здобувачі вищої педагогічної освіти розглядають репродукції картин відомих художників, обговорюють, які емоції й почуття викликала картина, добирають твори живопису на певну емоцію, співвідносять власний емоційний стан з емоціями, зображеними на полотні. Викладач розповідає про вплив кольорів на емоційний стан людини. Так, картини, в яких домінують яскраві кольори, піднімають настрій та знімають стрес, картини з природними пейзажами заспокоюють і знижують тривогу. Виконуючи на заняттях творчі завдання, студенти мають змогу краще пізнати себе й розділити з товаришами свої емоції. Цікавим завданням є творче завдання «Оживи картину». Завдання виконується в групах. Із запропонованого переліку назв картин потрібно обрати ту, зображені на якій емоції та події учасники групи можуть відтворити. Наприклад, картини: Л. да Вінчі «Мона Ліза», Я. Вермер «Дівчина з перлинною сережкою», Я. Вермер «Астроном», Ж.-Ф. Мілле «Збирачі», Е. Ваєт «Світ Крістіни», О. Кульчицька «Діти на леваді», М. Пимоненко «Різдвяні ворожіння», Т. Яблонська «Ранок», О. Мурашко «Неділя», Ф. Кричевський «Наречена», М. Примаченко «Українське весілля» та інші. Одночасно студенти дізнаються про художника, перу якого належить картина, про сюжет картини і передумови її створення. Деякі з запропонованих картин лягли в

основу сюжету книг та кінофільмів. Після програвання бажано запропонувати фасилітовану дискусію, яка включає наступні питання: «Які емоції зобразив митець? Чому ви так вважаєте? Які зображувальні засоби про це свідчать? Що відчують персонажі картин? Чи легко було відтворити зображений на полотні емоційний стан героїв?».

У нашій практиці часто доводиться спостерігати, що здобувачам вищої освіти важко вдається підібрати слова, щоб охарактеризувати внутрішні емоційні відчуття. Зачасту це пов'язано зі збідненим емоційним словником, який допомагає ідентифікувати й точно та конкретно увиразнити внутрішній емоційний стан. Здатність ідентифікувати й усвідомлювати свої та чужі емоції – важливий компонент емоційного інтелекту. Вербалізація емоцій допомагає знизити ступінь їх інтенсивності і прийняти правильне рішення. Тому для розвитку емоційного інтелекту важливе значення має робота над збагаченням і розширенням емоційного словника.

«Колесо емоцій» американського вченого Роберта Плутчіка допомагає у вирішенні цієї проблеми. Це модель, яка візуально демонструє три елементи: первинні емоції, ступінь переживань та складність почуттів. На «колесі» зображено вісім базових біополярних емоцій: радість – смуток, гнів – страх, довіра – відраза, подив – очікування. Кожна з цих емоцій є тригером людської поведінки. Вона має свій колір, що відображає її інтенсивність. Чим сильніша емоція, тим інтенсивніша кольорова гама. Тому найбільша інтенсивність спостерігається всередині колеса, де знаходяться первинні емоції. Робота з моделлю допомагає усвідомити, що між емоціями існує тісний зв'язок, а шляхом поєднання базових емоцій утворюються складні почуття.

Сервіс Wordwall пропонує інтерактивне «Колесо емоцій» та його адаптовану для використання з дітьми версію. Обертаючи колесо, майбутні вчителі початкової школи визначають, що відчують, називають теперішню емоцію, описують, які базові емоції призвели до виникнення такого емоційного стану. Робота з «Колесом емоцій» підштовхує до роздумів, що потрібно зробити, щоб почуватися краще, як розв'язати складну проблему чи ситуацію, що, в результаті, сприяє формуванню усвідомленості й терпимості.

Організувати практичну діяльність, спрямовану на засвоєння навичок усвідомлення та правильного вираження й розпізнавання

емоцій, допоможуть завдання та вправи із застосуванням віртуальних кімнат або віртуальної дошки. Наприклад:

- на перші букви свого імені написати назви емоцій та почуттів;
- записати по одній назві емоцій на кожному літеру абетки;
- скласти список емоцій на певну букву, наприклад, на букву «Р»;
- роздрукувати список емоцій (можна взяти з інтернету) і обрати з нього ті, які відчуваєш в цей мит (коли дивишся фільм, знаходишся на відпочинку, у колі рідних);
- об'єднати емоції в дві групи: зручні та незручні для оточуючих людей;
- назвати емоцію за смайликом;
- робота в парах: покажи й назви певну емоцію за допомогою міміки.

Істотний потенціал для розширення емоційного словника студентів мають навчальні дисципліни «Дитяча література з основами культури і техніки мовлення», «Методика навчання мовно-літературної освітньої галузі (українська мова та література)», «Методика навчання мистецької освітньої галузі», «Виразне читання». Опрацьовуючи літературні твори, сприймаючи твори музичного та образотворчого мистецтва, студенти звертають увагу на емоції й почуття персонажів, аналізують їх душевні переживання, розкривають психологічний стан, проникають у їх свідомість. Звісно, при цьому власний словник студентів збагачується й розширюється емоційною та емотивною лексикою творів, уточнюється й активізується словниковий запас назв емоцій та почуттів. Крім того, читання художньої літератури збагачує, поглиблює й урізноманітнює емоційно-чуттєвий досвід студентів. Ідентифікуючи себе з літературними героями, читач проникає в їхній внутрішній світ, відчуття та переживання, починає розуміти мотиви їхньої поведінки. Це заряджає його відповідними емоціями, викликає співпереживання, спонукає до самоаналізу й саморозвитку. Важливим є вплив художніх творів на ціннісну сферу майбутніх вчителів початкової школи, оскільки в процесі роботи над твором формується усвідомлене ставлення до моральних цінностей, виробляються власні оцінні судження. При цьому емоційні переживання, викликані під впливом

мистецтва, сприймаються як цінність, оскільки дають початок роздумам, збагачують важливим життєвим досвідом.

Для того, щоб майбутні вчителі початкової школи мали змогу попрактикуватися у передачі емоцій за допомогою голосу, пропонується вправа «Озвуч мультфільм». Для початку потрібно об'єднатися в команди (групи) й обрати мультфільм. Дубляж може бути одноголосим (коли увесь мультфільм озвучується одним голосом) або ж багатоголосим (кожен персонаж має свій голос). Відповідно кількість «акторів» дубляжу залежатиме від характеристик мультфільму. Після цього варто обраний мультфільм «обеззвучити» - зняти вже наявну фонограму до нього і прописати репліки кожного персонажа. Наступний етап роботи – вивчити свого персонажа, вжитися в роль. Для цього потрібно вивчити характер мультиплікаційного персонажа, темперамент, врахувати його стать і вік, які емоції він переживає. Усі ці особливості обов'язково передаються при озвучуванні. При цьому варто пам'ятати, що зазвичай персонаж не один, він взаємодіє з іншими. Вправа вчить майбутніх учителів початкової школи володіти своїм голосом, виразністю, інтонацією залежно від змісту мовлення, розширює емоційний спектр, розвиває акторські здібності, здатність до перевтілення, вчить за допомогою голосу доносити до глядацької аудиторії емоції та думки персонажа й емоційно впливати на глядача.

Дуже важливо, щоб майбутні вчителі початкової школи зрозуміли значення і цінність будь-яких емоцій (позитивних і негативних), які мають місце в житті людини, навчилися їх приймати без осудження, самокритики й самозвинувачення, бачити у них позитивний аспект. Дієвою у цьому напрямку є вправа «Продовж речення». Наприклад, «Моя заздрість може допомогти мені ...» (усвідомити свої бажання), «Мій страх може ...» (захистити мене і показати мої зони росту), «Моя радість може допомогти...» (зрозуміти, хто я є насправді), «Моє розчарування може мені допомогти...» (попрощатись з минулими ілюзіями розпочати нове життя). Інший варіант вправи – з точки зору емоції розповісти, для чого вона потрібна людині. Наприклад, «Я – емоція Інтерес. Я потрібна тобі для того, щоб ...». До переліку емоцій, які використовуються у вправі, входять такі базові емоції, як інтерес, радість, сум, страх, злість, здивування, відраза, довіра.

Важливість самопізнання і саморефлексії у педагогічній діяльності вчителів початкової школи посилюється тим, що вона стає джерелом не тільки знань про себе, але й внутрішнього світу школярів, інших людей. Вона «дозволяє на основі самодослідження регулювати власну діяльність і поведінку, і, одночасно заглиблюючись в аналіз поведінки та мислення учнів, керувати їхньою діяльністю»¹⁴². Для того, щоб подолати труднощі й помилки, пов'язані з емоційною сферою, щоб емоційна напруга не виснажувала і не призвела до емоційного вигорання, щоб успішно взаємодіяти з іншими учасниками освітнього процесу, майбутній педагог має знати свої індивідуально-психологічні особливості і що потребує самовдосконалення. Урізноманітнити й поживити роботу в цьому напрямку вдається із залученням сервісів Kahoot!, LearningApps, Wordwall, Jigsawplanet. Вони допомагають розробити вікторини, кросворди, головоломки різної складності, інтерактивні завдання, провести онлайн-опитування. Приклад онлайн-вікторини на самопізнання: обрати на екрані казкового персонажа, натиснувши на який тебе очікує запитання. До переліку запитань входять наступні:

- Що тебе радує або може засмутити?
- Що робить тебе сумним?
- Що робить тебе злим?
- Що тебе дратує у собі і в інших?
- Що тебе мотивує, стимулює?
- Що б ти переінакшив у сьогоднішньому дні?
- Яке правильне рішення ти прийняв сьогодні?

Ще одним захоплюючим інструментом самопізнання є гра «Кубик гніву», розроблена спеціалістами сайту Classic Games. У віртуальному просторі обертається кубик, на гранях якого від 1 до 6 крапок. Грань, що випала, вказує на номер запитання, на яке очікується відповідь від студента. Питання такі:

- 1 – Назви те, що змушує тебе відчувати гнів.
- 2 – Назви те, що допомагає тобі погасити свій гнів.
- 3 – Назви один із способів самоконтролю, який тобі допомагає.
- 4 – Розкажи ситуацію, в якій тобі було важко контролювати свої емоції.

¹⁴² Павелків Р. В. Рефлексія як механізм особистісно-професійного становлення майбутніх вчителів. *Психологія : реальність і перспективи* : зб. наук. праць Рівненського державного гуманітарного університету. 2019. Вип. 12. С. 5 – 11.

5 – Розкажи про невдале рішення, яке ти прийняв під впливом гніву.

6 – Розкажи про вдале розв'язання проблеми, коли ти не дозволив гніву керувати своєю поведінкою.

Для того, щоб заохотити соціальну взаємодію студентів, дати їм можливість спілкуватися, креативити, працювати в групах і парах, спільно вирішувати проблему, переживати ситуації успіху, ділитися своїми емоціями та почуттями, важливо організувати інтерактивне онлайн-середовище. Створення віртуальних кімнат для обговорення або, як їх називають, сесійних залів, дозволяє створити максимально наближені до реальності умови для навчання. Командна робота, можливість колективного обговорення рішень формує вміння уважно слухати один одного, проявляти повагу, терпимість, емпатію до своїх одногрупників. Працюючи у віртуальній кімнаті, студенти відчують, що їхні думки та емоції важливі для інших членів команди, що надихає їх ділитися ідеями, активно долучатися до процесів прийняття рішення. Під час взаємодії вони вчаться правильно виражати власні емоції і висловлювати думки, розпізнавати емоційні стани товаришів, шукати ефективні моделі власної поведінки, орієнтуючись на емоції інших, надавати підтримку та натхнення. Це, в свою чергу, призводить до підвищення задоволеності членів команди взаєминами й роботою, що позитивно позначається на загальній результативності. З'являється відчуття командного духу, згуртованості, усвідомлення того, що спільними зусиллями можна створити щось велике й значуще.

Емоційний інтелект та навички командної співпраці у форматі онлайн допомагає розвивати проєктна діяльність. Вона реалізується через ознайомлювально-інформаційні, рольові, ігрові, дослідницькі, творчі, практико-орієнтовані проєкти. Під час проєктної діяльності студенти виступають ініціаторами й активними розробниками проєкту, вчаться визначати мету й проміжні завдання, шукати шляхи їх вирішення, коректувати діяльність. Взаємодія в команді передбачає обмін ідеями, виконання завдань, взаємодопомогу один одному з метою досягнення результатів. Студенти приходять до висновку, що загальний успіх команди залежить від сприятливої робочої атмосфери, коли існує підтримка, розуміння та довіра.

Розпочинається проєкт, як правило, із Zoom-конференції, де викладач мотивує і зацікавлює до роботи над проєктом, інформує про

загальну ідею проєкту, дає інструкції до роботи. Подальша робота планується або в групах або ж у парах. Проєктна діяльність є важливою умовою впровадження діяльнісного підходу в процес навчання. Проєкти, які впроваджують на заняттях студенти спеціальності «Початкова освіта» Житомирського державного університету імені Івана Франка: «Збережемо природу», «Вулицями міста Житомира», «Мій родовід», «Школа майбутнього» та багато інших.

У процесі виконання проєктів студенти вчаться спілкуватися, враховувати потреби й емоції інших, формують навички самоконтролю, вчаться прислухатися до думки інших і поважати свої колеги, підвищується активність, зростає мотивація.

Окремо хочеться наголосити на опануванні майбутніми вчителями початкової школи технологіями соціально-емоційного навчання, які сьогодні почали широко впроваджуватися в українських школах і мають на меті розвиток емоційного інтелекту та інших соціально-емоційних компетенцій у школярів. Так, зокрема, на заняттях з «Методики навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» студенти знайомляться зі змістом, особливостями, формами й методами навчання програм, які включає міжнародний напрям соціально-емоційного навчання. Серед них: «Соціально-емоційне та етичне навчання» (CEEH); «RULER approach to SEL»; «PATHS» («Популяризація стратегій альтернативного мислення»); «4Rs» («Reading, Writing, Respect, Resolution»); програма зниження стресу «Майндфулнес»; програма Lions Quest «Соціальні та емоційні компетентності XXI століття»; канадська програма «Roots of Empathy» («Коріння емпатії»); шведська програма «Peppy Pals» («Веселі друзі»); німецька програма «Уроки щастя та здорового способу життя»; американська програма «Well-Being» («Уроки щастя»); іспанська програма «Уроки емоційного виховання та побудови стосунків»; данська програма «Klassens tid» («Уроки емпатії»), ізраїльська програма «Хібукі-терапія» та інші. Знайомлячись з ними, студенти вчаться адаптувати їх до української освітньої моделі, інтегрувати в уроки «Я досліджую світ» або в позакласну роботу. Серед форм і методів, за допомогою яких реалізуються програми, - групова та парна взаємодія, діалоги, дебати, дискусії, рефлексивні практики, дихальні й тілесні вправи, тренінги, ігри, мистецькі практики, театралізації, публічні дієства, проєкти,

сторітелінг, кейс-стаді, побудова діалогу в конфліктній ситуації, моделювання та розв'язання емоціогенних ситуацій тощо. Практикуючи їх на заняттях, майбутні фахівці пропускають інформацію крізь себе, розвивають власний емоційний інтелект та інші соціально-емоційні навички.

Важливе значення у розвитку емоційного інтелекту має набуття навичок керування емоціями. Як показали результати проведеного нами анкетування вчителів початкової школи, саме невміння контролювати й керувати інтенсивність своїх емоцій, невміння вчасно зупинитися, особливо в критичних ситуаціях, є причиною виникнення конфлікту не тільки з учнями, але й з їх батьками, колегами та адміністрацією школи. Під впливом емоцій людина сприймає інформацію упереджено, діє імпульсивно, здатна приймати неправильні рішення. Отже, одне з головних завдань, яке постає у процесі розвитку емоційного інтелекту майбутніх фахівців початкової освіти – озброїти їх техніками керування емоціями. Якщо людина навчиться керувати власними емоціями, їй не складно буде здійснювати емоційний вплив на інших людей і управляти емоціями оточуючих.

На заняттях студенти дізнаються про малоефективні, але найбільш поширені в нашому житті способи управління емоціями: необдуманий викид емоцій (крик, биття посуду, інших речей, звинувачення інших людей тощо), пригнічення, уникнення. Аналізують кожен з цих способів, визначають його шкідливість для себе та інших. Конструктивно управляти емоціями означає не приховувати, пригнічувати й постійно стримувати їх, що, накопичуючись, призводить до емоційного зриву та негативних наслідків, а обрати з усіх можливих варіантів емоційних реакцій той, який допоможе ефективно співпрацювати з людьми. Студенти знайомляться з ефективними техніками управління емоціями й вчать обирати здорові стратегії у своїй поведінці.

Майбутні вчителі початкової школи моделюють можливі педагогічні й конфліктні ситуації спілкування, інсценізують їх, використовуючи різноманітні техніки саморегуляції. Наприклад, техніка «Пауза». Її суть полягає в тому, що в момент, коли людина охоплена сильними емоціями і їй так хочеться ще багато чого сказати своєму супротивнику, потрібно взяти паузу – повільно порахувати до 30. Це дає змогу охолонути й взяти під контроль свої емоції.

Наступна техніка – «Зроби крок назад». В емоційно напруженій ситуації скажи собі «Стоп!» й подумки, а ще краще фізично, зроби крок назад. Відійти, дистанціюватись від свого співрозмовника віртуально або фізично означає відступити від неконструктивних дій, емоцій та міркувань, відійти, щоб зібратися з думками. У час відступу запитай себе: «Чи хочу я, щоб гнів повністю охопив мене й керував мною? Які можуть бути наслідки такої моєї поведінки? Чого я хочу насправді?». Часто допомагає зняти наростання емоційного напруження переключення уваги на інше: згадати про терміновий телефонний дзвінок; вийти до вбиральні; випити води або інший будь-який варіант, що дасть таймаут в кілька хвилин. Це допоможе переключитись з режиму дії в режим аналізу, критично подивитись на ситуацію. Вгамувавшись, можна побачити, що все виглядає дещо по-іншому.

Про недосконалість, а зачасти й відсутність навичок керування власними емоціями студенти дізнаються під час необхідності публічного виступу. Страх перед аудиторією – найпоширеніше явище, яке зустрічається серед першокурсників. Особливо це притаманне тим, хто хоча б раз в своєму житті зіткнувся з негативним досвідом і засумнівався в собі.

Щоб побороти страх публічної комунікації, студенти дізнаються, як побудувати ефективний виступ чи промову і на які основні аспекти під час підготовки звернути увагу, як емоційно залучити увагу аудиторії, колективно складають звід практичних порад боротьби зі страхом, роблять підбірку книг, відеокурсів, вебінарів про ораторське мистецтво та майстерність самопрезентації. Основна робота спрямовується на оволодіння й керування власними емоціями під час публічного виступу. Особлива увага відводиться знайомству з техніками і прийомами зняття емоційної напруженості та стабілізації емоційного стану.

На заняттях студенти практикують вправи для заспокоєння, дихальні вправи, практики усвідомленого дихання, техніки саморегуляції, фізичні вправи, гімнастику обличчя, самомасаж для розслаблення м'язових спазмів обличчя, вправи для зняття стресу й емоційної напруги. Прикладами дихальних вправ є: глибоке дихання; діафрагмальне або черевне дихання; дихальні вправи з лічбою; дихання по квадрату; почергове дихання ніздрями; підбадьорливе дихання; дихання «Баланс» та багато інших. Тут варто згадати

ілюстровані «дихальні картки» стабілізації психоемоційних станів, розроблені українським психологом С. Ройз. Ознайомлюючись з методикою їх використання у роботі з дітьми, майбутні вчителі використовують ці вправи і відносно себе.

Майбутні вчителі початкової школи ознайомлюються із застосунками та мобільними додатками емоційно-інтелектуального спрямування, якими можна користуватися у власних цілях або з метою використання навчальних ресурсів у педагогічній роботі. Один з них – безкоштовний застосунок EQ: Emotional Intelligence. Він призначений для формування у користувачів навичок розпізнавання й керування емоціями, самоконтролю й оцінки власних емоційних станів, здатності продукувати бажані емоції, впливати на емоції інших людей. Програма застосунку складається з таких розділів: теоретична частина; практична частина; EQ-тест; індивідуальна програма; індикатор емоцій; шкала залученості; щоденник емоцій. У застосунку містяться короткі відео, вправи, техніки керування емоціями і стабілізації емоційних станів, поради для покращення міжособистісних взаємин тощо.

Ще один застосунок, вартий уваги, – гра «Віздом: світ емоцій». Він розроблений компанією Better Kids у партнерстві з Міністерством освіти і науки України та фондом «Save the Children in Ukraine». Застосунок розраховано на аудиторію віком від чотирьох до восьми років. Головний герой гри – хлопчик Віздом, який допомагає громадянам королівства краще управляти своїми емоціями. Залучаючись до пригодницьких подорожей разом з Віздомом та до участі в інтерактивних цифрових іграх, діти здобувають суперсилу, тобто стратегії заспокоєння, які можна застосовувати в повсякденному житті. З кожним успішно пройденим випробуванням відкриваються нові ігри та нові світи, у яких дитина оволодіває комплексом навичок емоційного інтелекту: від розпізнавання й регулювання емоцій до навичок вирішення конфліктів, побудови позитивних стосунків, вдячності і прийняття відповідальних рішень. Працюючи із застосунком, майбутні вчителі початкової школи збагачують власний методичний арсенал новими іграми та активностями, техніками дихання та усвідомленості, практичними вправами, медитаціями, порадами для батьків. Випробовуючи їх на собі, студенти розвивають свої соціально-емоційні навички, підвищують емоційну обізнаність.

Стандартна практика, з якої розпочинається розвиток емоційного інтелекту, – ведення щоденника емоцій. Щоденні записи й аналіз емоційних реакцій на події, що їх спричинили, дозволяє виявити певні закономірності й сформовані моделі емоційної поведінки і пропрацювати власні помилки. Це свого роду терапія, що дозволяє позбутися негативних емоцій, не зашкодивши собі та іншим. Оскільки аналіз емоцій відбувається в безпечному просторі, дописувач може не стримувати себе у висловленні власних думок та відчуттів, адже тільки таким чином можна краще зрозуміти свої емоції, навчитись управляти ними і покращити якість свого життя.

Інтерактивний застосунок Daylio Щоденник допомагає стежити за власним настроєм та емоційними станами, зберігати спогади. Для визначення емоційних станів на поточний день використовуються смайлики й обираються певні види діяльності. Це допомагає визначити емоційні тригери, які впливають на зміну поведінки. Усі емоції зберігаються в календарі та відображаються в статистиці. Завдяки цьому в кінці тижня можна підсумувати пережиті емоції за допомогою графіків та визначити динаміку настрою. Крім того, у застосунку Daylio Щоденник є також функція ведення традиційного щоденника.

Ще один застосунок для розвитку емоційного інтелекту, – MoodNotes. Він ґрунтується на науковій основі. Його автори – експерти з дизайну та клінічні психологи, які використовувати найсучасніші наукові досягнення когнітивно-поведінкової терапії та позитивної психології. Застосунок має різноманітні функції: автоматичне сканування обличчя користувача за допомогою камери пристрою; збереження спогадів-фотографій; постановка запитань; значна кількість емодзі тощо. Одна з функцій застосунку, яка викликає зацікавлення, – здатність штучного інтелекту ставити запитання для уточнення відчуттів, емоційних переживань і думок. Відповідаючи на них, людина самостійно приходить до розв'язання проблеми. Також програма пропонує багато цікавої пізнавальної інформації про роботу мислення, самосвідомості, мисленнєві «пастки» та дає поради, як уникнути їх, як змінити мисленнєві звички з негативних на позитивні, вчить оптимістичному світосприйняттю, зменшує тривожність.

ВИСНОВКИ

Таким чином, доведено, що емоційний інтелект – надважлива властивість майбутнього вчителя початкової школи, яка становить центральне ядро його професійних компетентностей. Його розвиток в умовах дистанційного навчання потребує перегляду підходів, форм, методик, методів, властивих традиційному навчанню, пошуку й розробки нових, адаптації їх до віртуальної реальності. У розділі ми спробували охарактеризувати комплекс стратегій розвитку емоційного інтелекту, можливих у форматі онлайн, навели приклади найновіших застосунків емоційно-інтелектуального спрямування. Це, звісно, незначна частина від того, що можна впроваджувати у дистанційному форматі у закладі вищої освіти. У наших подальших дослідженнях ми продовжимо досліджувати сучасні цифрові технології, що ефективно сприятимуть розвитку емоційного інтелекту та інших соціально-емоційних навичок, якими досконало повинен оволодіти майбутній вчитель початкової школи з метою високоякісної підготовки до роботи з молодшими школярами і вихованню у них емоційного інтелекту.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

Бакаленко О. А. Психологічна компетентність як ключова компетентність сучасного фахівця. Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна. Серія «Теорія культури і філософія науки». 2018. Вип. 58. С. 132-138.

Белкіна О. Критичне мислення учнів початкових класів. Практична психологія та соціальна робота. 2014. № 5. С. 37-44.

Богданов С. О., Залеська О. В., Федорець О. В., Ключко К. Є., Флярковська О. В. Професійне зростання та емоційна підтримка педагогів : метод посіб. Київ : Університетське видавництво «ПУЛЬСАРИ», 2021. 54 с. С. 17. URL : https://drive.google.com/file/d/18my4MDtJR2eRvVU78btZ0b8Ebli0qFx_/view

Борисенко З., Гринців М. Роль та специфіка консультативної роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами. Проблеми гуманітарних наук. Психологія. 2023. № 51. С. 25–32.

Винославська О. В. Психологія : навч. посіб. Київ : ІНК ОС, 2005. 351 с.

Вознюк, О. (2023) Стратегії формування критичного мислення в контексті медіаосвіти. Нові технології навчання: збірник наукових праць. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». Київ, 97, 6-15. Doi: 10.52256/2710-3560.97.2023.97.01.

Вознюк, О. В. (2020) Проблемні питання компетентісної парадигми. Збірник матеріалів Регіональної науково-практичної інтернет-конференції «Напрямки та сучасні фактори розвитку професійної компетентності педагога суспільно-гуманітарні аспекти (29 травня 2020 року) / Комунальний заклад «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти». С. 24-28. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/31168/>

Вознюк, О. В. (2021) Новий вектор розвитку компетентісного підходу у системі післядипломної педагогічної підготовки. Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти: збірник наукових статей / За заг. ред. Г. Л. Єфремової. – Суми. С. 117-124. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/32738/>

Вознюк, О. В. (2021) Фрактальне моделювання системи компетентностей сучасного вчителя. Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників Нової української школи в умовах післядипломної освіти : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції (онлайн), 14 травня 2021 р. Житомир. с. 37-41. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/32636/>

Вознюк, О. В. (2022) Проблема впровадження компетентісного підходу у закладах вищої педагогічної освіти. Кременчуччина – основа проєктування освіти регіону під час випробувань і надалі : матеріали III-ї науково-педагогічної експедиції Науково-дослідної лабораторії з вивчення і

розроблення гуманітарних ідей академіка В. І. Вернадського. С. 52-55. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/34307/>

Вознюк, О. В. (2024) Творчість як головний чинник людського здоров'я. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців економічного та технічного профілю у ЗФПО: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (20 грудня 2023 р.), м. Київ. С. 115-116. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/38989/>

Вознюк, О. В., Аргіропулос, Д. (2022) New prospects for the development of competence approach in foreign language training of students. In: Сучасні тенденції професійної іншомовної підготовки студентів ЗВО в мультикультурному просторі: збірник матеріалів VIII Всеукраїнського науково-практичного вебінару з міжнародною участю, 16 лютого 2022 р., ЖДУ імені Івана Франка. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/33974/>

Вознюк, О. В., Дубасенюк, О. А. (2020) Перспективні напрями підготовки майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності. Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (23–24 квітня 2020 року, м. Суми), 1. С. 217-222. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/31082/>

Волинець К. І. Підготовка майбутнього педагога нової генерації в контексті ініціатив давоського форуму з питань освіти. Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць. 2021. № 36 (2). С.74-79

Горобець, С. М., Кривонос, О. М., Вознюк, О. В. (2022) Навички роботи з фото- та відеоматеріалами як складова ІКТ-компетентності вчителя в умовах дистанційного навчання. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки, 4 (111). С. 283-290. ISSN 2663-6387 URL: <http://eprints.zu.edu.ua/36566/>

Дейнека, Ю. В., Коновальчук, І. М. (2023) Завдання та зміст роботи вчителя початкових класів із формування здоров'язбережувальної компетентності учнів. Актуальні проблеми початкової освіти : теорія і практика : збірник матеріалів Всеукраїнської з міжнародною участю науковопрактичної конференції (24 жовтня 2023 року). URL: <http://eprints.zu.edu.ua/38937/>

Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів: монографія / за ред. О.А.Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2024. 366 с. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/40270/>

Драч І. І. Основні підходи до визначення професійної компетентності педагога. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми. 2012. №32. С. 9-14.

Дубасенюк, О. А. (2021) Акме-моделі педагогів-майстрів як еталони для досягнення майбутніми вчителями професійної компетентності. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2021 р.). С. 12-18. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/33776/>

Дубасенюк, О. А. (2022) Акмеологічні засади розвитку дослідницької компетентності здобувачів PhD у сфері педагогічної науки. Збірник наукових праць викладачів та молодих науковців Житомирського державного університету імені Івана Франка: Матеріали наукової конференції викладачів та молодих науковців Житомирського державного університету імені Івана Франка з нагоди Днів науки. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/35595/>

Дубасенюк, О. А. (2022) Партнерська взаємодія як базова складова комунікативної компетентності майбутніх педагогів в умовах магістратури. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. С. 17-24. ISSN 2227-2844 URL: <http://eprints.zu.edu.ua/35602/>

Дубасенюк, О. А. (2022) Сучасні вимоги до формування професійної компетентності здобувачів вищої педагогічної освіти. Формування компетентного фахівця в інноваційному освітньому середовищі України: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (13). С. 38-43. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/35841/>

Дубасенюк, О. А. (2023) Людиноцентристський підхід до формування професійної компетентності й особистості майбутнього педагога у закладах вищої освіти. Підвищення професіоналізму фахівця засобами інноваційних педагогічних технологій. С. 18-23. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/36665/>

Дубасенюк, О. А. (2023) Сучасні моделі формування професійної компетентності педагога: структура та практика реалізації. Проблеми та перспективи розвитку сучасної освіти в умовах транснаціональних інноваційних змін: Збірник матеріалів XXVII Міжнародної науково-теоретичної конференції. С. 35-38. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/37486/>

Дубасенюк, О. А. (2024) Особливості професійного розвитку педагога. Професійна підготовка компетентних фахівців в умовах сучасних освітніх трансформацій: теорія і практика: збірник наукових статей. с. 7-12. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/41229/>

Дубасенюк, О. А. (2024) Підготовка майбутніх фахівців з во на засадах компетентнісного підходу в умовах сучасних воєнно-політичних викликів. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців економічного та технічного профілю у ЗФПО: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної

конференції (20 грудня 2023 р.), м. Київ. С. 128-129. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/38990/>

Дубасенюк, О. А., Вознюк, О. В. (2021) Формування комунікативної компетентності учителів початкової школи засобами інтерактивних технологій. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : збірник наукових праць (60). с. 211-222. ISSN 412-1142 URL: <http://eprints.zu.edu.ua/33337/>

Дубасенюк, О. А., Вознюк, О. В. (2023) Формування дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти засобами педагогічного проектування. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2 (126). С. 141-151. ISSN 2414-9799 URL: <http://eprints.zu.edu.ua/38065/>

Дубасенюк, О. А., Вознюк, О. В., Самойленко, О. А. (2020) Quality of Education – Ukrainian Experience. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja (35). Р. 132-146. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/30863/>

Дубасенюк, О. А., Мороз, М. О. (2021) Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів у закладах вищої освіти. Нові технології навчання (95). С. 48-56. ISSN 2710-3560 URL: <http://eprints.zu.edu.ua/33795/>

Дубасенюк, О. А., Сидорчук, Н. Г. (2024) Авторитет педагога як чинник особистісного зростання учнів загальноосвітніх та професійних закладів освіти. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців економічного та технічного профілю у ЗФПО: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (20 грудня 2023 р.), м. Київ. С. 33-35. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/38991/>

Егорова В. В. Розвиток ключових компетентностей науково-педагогічних працівників у системі методичної роботи вищого навчального закладу : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Ніжин, 2011. 192 с. С.63-64.

Жданюк Л. Соціально-психологічні особливості студентського віку. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»* : зб. наук. пр. 2017. № 4 (33). С. 28–40. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/vispdoso_2017_4-5_6

Журавльова М. О. Емоційний інтелект як проблема психологічних досліджень. *Наука і освіта*. 2009. № 1/2. С. 57–61.

Закон України «Про освіту». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

Казаннікова О. В. Психологічна компетентність педагога // Modern problems and ways of their solution in science, transport, production and education. 2012. URL : <http://sworld.com.ua/konfer29/1200.pdf>

Карпенко О. Д. Сутність поняття «критичне мислення» та його історіогенез. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць / Міністерство освіти і науки України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 77. С. 107-112. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.77.24> <https://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/77/26.pdf>

Кетмелл Е. Воллес Е. Корпорація творців. Як подолати приховані загрози, що вбивають справжнє натхнення/ Переклад з англ.:Н. Шушак. Харків: КМ-Букс, 2018. 336 с.

Києнко-Романюк Л. А. Зарубіжна і національна практика розвитку критичного мислення в учнів і студентів / Л. А Києнко- Романюк // Вища освіта України. 2004. № 4. С. 109-113.

Коваль К. О. Розвиток «Soft skills» у студентів – один з важливих чинників працевлаштування. Вісник Вінницького політехнічного інституту. 2015. № 2. С. 162–167.

Ковальова С.М. Застосування технології кейс-методу у професійній підготовці майбутніх учителів : для студентів та викладачів вищої школи : методичні рекомендації. Житомир, 2012. 60 с.

Кожушкіна Т. Л. Міжособистісна взаємодія як складова частина soft-skills студентів педагогічного коледжу. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2018. Вип. 63. С. 77-81.

Коновальчук, І. М. (2022) Використання інтерактивних технологій у формуванні фахових компетентностей майбутніх учителів початкових класів. Специфіка фахової підготовки майбутніх учителів на засадах компетентнісного підходу: досвід, реалії, перспективи. Збірник матеріалів Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної конференції (29листопада 2022 року). URL: <http://eprints.zu.edu.ua/36164/>

Коновальчук, І. М., Шанскова, Т. І., Рудницька, Н. Ю. (2024) Формування інноваційної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки. Вісник науки та освіти (19). С. 923-936. ISSN 2786-6165 URL: <http://eprints.zu.edu.ua/38937/>

Копилова С. В., Ковальська Н. М. Системно-еволюційний підхід до концепту «soft-skills». Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія. 2024. Т. 35(74). №3. С. 95 – 102.

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>

Кочерга Олександр. Розвиток психологічної компетентності вчителя початкової школи. *Рідна школа*. 2013. №11 (листопад). С. 52-56.

Кравчук, Н., Гордійчук, С. В., Антонов, О. В. (2021) Physical culture as a determinant component of a healthy lifestyle for students of higher medical education. Current Trends in Young Scientists' Research: VIII All Ukrainian Scientific and Practical Conference (April 22, 2021). С. 262-265. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/34638/>

Лазуренко О. О. Умови формування емоційної сфери студентів-медиків у навчальній діяльності // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. праць. Київ : Університет «Україна». 2015. №12(14). URL : <https://ap.uu.edu.ua/contents/14>

Лисенко Л. М. Особливості розвитку емоційного досвіду у старшокласників. Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. 2017. Вип. 55. С. 112 – 123.

Лопатюк О. В. Розвиток критичного мислення майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом у фаховій підготовці // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. Вип. 64. С. 141–145.

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.

Макаренко Н. М., Дрібас С. А. Дистанційне навчання в контексті ефективності студентсько-викладацької взаємодії. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія “Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2022. №1(23). С. 180–190.

Макаренко О., Голубєва М., Вівдич Ю. Особливості перебігу стресу у вчителів початкових класів. Соціальна психологія. 2009. №3. С. 166–173.

Михайленко О. Ю., Кучер О. В. Психологічний супровід батьків дітей з особливими освітніми потребами. Габітус. 2024. Вип. 62. С. 107–111.

Михальська С. А. Особливості емоційного вигорання у батьків дітей з ООП. Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : зб. за підсумками звітної наук. конференції викладачів,

докторантів і аспірантів. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2022. Вип. 21. С. 228 – 229.

Мірошниченко, О. А., Пасечник, І. Д., Вознюк, О. В. (2020) Study of Ukrainian Polar Explorers' Readiness for Extreme Environments at the Antarctic station. *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*, 8 (6). с. 455-461. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/32101/>

Мірошниченко О. А. Акмеологічні засади проведення психолого-педагогічних тренінгів для дорослих: Навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во «Рута», 2020. 360 с. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/33898/>

Мірошниченко, О. А. (2024) Розвиток соціальних компетентностей майбутніх фахівців у процесі управління конфліктними ситуаціями у професійній сфері. In: Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. ЖДУ ім. І.Франка, Житомир, с. 308-331. ISBN 978-966-485-293-4 URL: <http://eprints.zu.edu.ua/40300/>

Надурак Віталій. Критичне мислення: поняття та практика. Філософія освіти. *Philosophy of Education*. 2022. № 28(2). С. 129–147.

Назарчук, Л. Ю., Коновальчук, І. М. (2022) Використання дидактичних ігор на уроках математики в початковій школі. Специфіка фахової підготовки майбутніх учителів на засадах компетентнісного підходу: досвід, реалії, перспективи. Збірник матеріалів Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної конференції (29 листопада 2022 року). URL: <http://eprints.zu.edu.ua/36161/>

Нищета В. А. Критичне творче мислення у контексті життєтворчої спрямованості вивчення української мови та літератури / В.А. Нищета // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). 2008. № 4. 304 с.

Нові технології навчання: зб. наук. праць (94). С. 306-313. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/31605/>

Павелків Р. В. Рефлексія як механізм особистісно-професійного становлення майбутніх вчителів. *Психологія : реальність і перспективи* : зб. наук. праць Рівненського державного гуманітарного університету. 2019. Вип. 12. С. 5–11.

Пол Р., Бінкер Е., Мартін Е., Едамсон К. 35 стратегій розвитку критичного мислення – Режим доступу: <http://www.criticalthinking.org/pages/strategy-list-35-dimensions-of-critical-thought/466>

Пометун О., Пилипчатіна Л., Сущенко І., Баранова І. Основи критичного мислення. Навчальна книга Богдан, 2010. 74 с.

Пометун О., Сущенко І. Навчаємо мислити критично: посібник для вчителів. Дніпропетровськ: ЛПРА, 2016. 156 с.

Починкова М. Система формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : монографія. Київ : Талком, 2020. 472 с.

Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». URL : <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>

Радченко А. Є. (2006) *Професійна компетентність учителя*. Х.: Вид. група "Основа". 128 с.

Різник В. (2024). Розвиток критичного мислення майбутніх фахівців з економіки в умовах цифровізації. *Освіта. Інноватика. Практика*, 12(1), 63–68. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i1-009>

Родигіна І. В. (2005) *Компетентісно орієнтований підхід до навчання*. Х.: Вид. група "Основа". 96 с.

Рудницька, Н. Ю., Шанскова, Т. І., Коновальчук, І. М. (2023) Потенціал театрального мистецтва у формуванні соціальної компетентності учнів початкової школи. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 3 (60). URL: <http://eprints.zu.edu.ua/36722/>

Рукасова С. Розвиток умінь критичного мислення майбутніх фахівців у сфері професійної освіти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2020. Вип. 13. С. 122–132. URL: <http://profped.ddpu.edu.ua/article/view/222949/223229>

Саврасова-В'юн Т. О. Зміст і структура професійно-психологічної компетентності майбутніх педагогів. *Освітологічний дискурс*. 2015. №2(10). С. 241-254.

Сандуляк, Т. В. (2020). Формування й розвиток критичного мислення – основа підготовки сучасного спеціаліста. *Проблеми сучасної освіти*, (11), 166-170. вилучено із <https://periodicals.karazin.ua/issuesedu/article/view/17675>

Сидорчук, Н. Г. (2020) Scientific research component of training future PhDs in the condition of graduate education. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки* (101). С. 74-83. ISSN 2663-6387 URL: <http://eprints.zu.edu.ua/31964/>

Сидорчук, Н. Г. (2020) Компетентнісні засади підготовки викладачів закладів вищої освіти в умовах аспірантури. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін: Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (23–24 квітня 2020 року)*. С. 93-95. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/31607/>

Сидорчук, Н. Г., Дубасенюк, О. А. (2020) Акмеологічне зростання дослідницької компетентності викладачів університету у сфері педагогічної освіти. *Нові технології навчання: зб. наук. праць* (94). С. 306-313. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/31605/>

Сисоєва С. О. Новий Закон України «Про вищу освіту» : дискусійні аспекти наукового тезаурусу. *Освітологічний дискурс*. 2015. 33(11). С. 261-268.

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. URL: http://eprints.zu.edu.ua/36182/1/%D0%92%D0%BE%D0%B7%D0%BD%D1%8E%D0%BA%20%D0%9C%D0%9E%D0%9D%D0%9E%20%D1%81%D0%BE%D1%86%20%D0%BF%D0%B5%D0%B4-%D0%BA%D0%B0%20_2023%20%D0%96%D0%94%D0%A3.pdf

Стеценко Н. М. Розвиток критичного мислення майбутніх фахівців у процесі вивчення іноземної мови. Суми. 2018. URI: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/23919>

Сухіна І. Емоційне вигорання у батьків дітей з особливими освітніми потребами: реалії та шляхи подолання. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови*. 2020. Вип. 17. С. 220–235.

Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ : Радянська школа, 1981. 380 с.

Сухопара Ірина. Формування емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів у контексті вимог Нової української школи. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2021. Вип. 67. С. 45 – 51.

Теорія і практика професійної акмеології: монографія / Вознюк О.В., Дубасенюк О.А., Костюшко Ю.О., Осадчук Н.П., Сидорчук Н.Г. Житомир : Вид-во ПП "Євро-Волинь", 2020. 392 с. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/32025/>

Терно С. О. Критичне мислення: динаміка та сфера застосування. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*, 2016, вип. 46. С. 310-315.

Терно С. Світ критичного мислення: образ та мімікрія. *Історія в сучасній школі*. 2012. № 7–8. С. 27–39.

Уліщенко Андрій. Психологічні аспекти дистанційного вивчення іноземної мови. URL : <https://dspace.nuft.edu.ua/server/api/core/bitstreams/958a945f-14dc-4e70-93b9-734cc30a72f4/content>

Управління проектами : Навчально-методичний посібник / Укладач Олена Анатоліївна Мірошниченко. Житомир : Вид-во «Рута», 2023. 232 с. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/39720/>

Усанова, Л., Усанов, І., & Штепа, О. (2024). Формування критичного мислення в системі компетентнісної підготовки фахівців. Українська професійна освіта=Ukrainian Professional Education, (16), 48–55. <https://doi.org/10.33989/2519-8254.2024.16.314293>

Фромм Ерік. Мистецтво любові / пер. з англ. В. І. Кучменко. Харків: «КСД», 2017. 192 с.

Харченко Н. Розвиток критичного мислення. Інноваційні форми роботи для дітей і дорослих / Н. Харченко; Київ : «Видавнича група «Шкільний світ», 2018 — 120 с. (Бібліотека «Шкільного світу»).

Хачумян Т. І. Поняття "критичне мислення" та його сутність в психолого-педагогічній науці / Т. І. Хачумян // Теоретичні питання культури, освіти та виховання. - Київ : Видавничий центр КНЛУ,

Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів : теорія і практика : монографія. Київ : Інститут педагогіки АПН України, 2003 р. 319 с. С. 18.

Шелевер О., Ступак О., Пшенична Н. Важливість розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти в умовах цифровізації // Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Педагогічні науки Випуск 2 (61), 2024. С. 20-23.

Яценко, С. Л. (2022) Формування професійної компетенції майбутніх учителів у процесі підготовки до проєктної діяльності. Нові технології навчання (96). С. 186-191. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/35891/>

Antonova O. Project method as a means of implementation of practical-oriented approach in formation of professional competence of the future teacher / Olena Antonova, Oleksii Antonov // Zeszyty Naukowe (Wyższa Szkoła Agro

Basyuk N., Hordiienko O., Dmytruk O., Marushchak O., Miroshnichenko O. Socioeconomic factors of the creation educational environment of the institution higher education as a condition for the formation of professional competences of future specialists' socioeconomic professions. Financial and credit activity: problems of theory and practice. 2023. Vol. 1, № 48. P. 461-472. DOI: 10.55643/fcaptr.1.48.2023.3950 URL: <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/36842>

Bowden, J. A. (2004). Competency-based learning. In S. Stein & S. Farmer (Eds.), *Connotative Learning: The Trainer's Guide to Learning Theories and Their Practical Application to Training Design*, 91-100. Dubuque, IA: Kendall Hunt Publishing.

Bukina N., Ostapchuk S., Sydorchuk N., Melnyk O., Semenets-Orlova I. Demonization of virtual reality in modern media culture. *Research Journal in Advanced Humanities*. 2023. Vol. 4 iss. 3. P. 21-40. DOI: 10.58256/rjah.v4i3.1242 URL: <http://eprints.zu.edu.ua/38724/1/royallit%2C...>

Casey, B.J. et al. (2011) Behavioral and neural correlates of delay of gratification 40 years later. *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA*, 6;108(36), 14998-5003. <https://doi.org/10.1073/pnas.1108561108>

Delors, J. et al. (1996). *Learning: The Treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century, UNESCO Publishing. DOI: <https://doi.org/10.7788/ijbe.1996.24.1.253>

Dubaseniuk, O. A. Vozniuk, O. V.. (2019) Competency Principles of Teacher's Professional Training and Development in the Conditions of European Integration *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, 1(96), 17-25. DOI: [https://doi.org/10.35433/pedagogy.1\(96\).2019.17-25](https://doi.org/10.35433/pedagogy.1(96).2019.17-25)

Facione, P. A. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (The Delphi Report). Retrieved from file:///C:/Users/Jeisa/Downloads/DEX2014reprinting.pdf

Frankl, Victor (2000). *Recollections: An Autobiography*. New York, NY: Perseus Books.

Gardner Gerald Brosseau. *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. Basic Books. 1991.

Griffith, W. I., & Lim, H.-Y. (2014). Introduction to Competency-Based Language Teaching. *Journal in Competency-Based Education in Mexico*, 38(2), 75-83.

Guiding principles on professional development of trainers in vocational education and training. URL: https://www.cedefop.europa.eu/files/TWG_Guiding_principles_on_professional_development_of_trainers_in_VET_FINAL.pdf

Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53 (4), 449-455.

Halpern, D.F. (2003). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* (4th Edition). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.

Holubnycha, L., Kostikova, I.I., Leiba, O., Lobzova, S., & Chornovol-Tkachenko, R. (2019). Developing Students' Intercultural Competence at the Tertiary Level. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 11(3), 245-362. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/149>

Holubnycha, L., Shchokina, T., Soroka, N., & Besarab, T. (2022). Development of Competency-Based Approach to Education. *Educational Challenges*, 27(2), 54-65. DOI: <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2022.27.2.04>

Interrelation of Physical, Professional and Combat Performance of the Future Officers Engaged in Strength Sports during Studying / Yahodzinskyi V., Kisiliuk O., Sydorchuk N., Sokolovskyi O., Kobetiak A., Pushkar T., Lyvar V., Diutsa I., Vorok S., Nikitin A. // *International Journal of Applied Exercise Physiology*. 2020. Vol. 9, № 11. P. 215-221. URL: <http://ijaep.com/Journal/vol.9.11.pdf>

Klooster, D. (2001). What is critical thinking. *Thinking Classroom*, 4, 36–40.

Konovalchuk Ivan, Konovalchuk Inna ., et al. Effectiveness of Distance Learning in Higher Education Institutions under the Martial Law Vol. 11, No. 6; Special Issue, 2022 P. 78-87. DOI: <https://doi.org/10.5430/jct.v11n6p78> URL: <file:///C:/Users/User/Downloads/22509-74202-1-PB.pdf>

Lench, S., Fukuda, E., & Anderson, R. (2015). Essential skills and dispositions: Developmental frameworks for collaboration, communication, creativity, and self-direction. Lexington, KY: Center for Innovation in Education at the University of Kentucky. URL: <https://www.inflexion.org/essential-skills-and-dispositions-developmentframeworks/>

Levine, E. & Patrick, S. (2019). What is competency-based education? An updated definition. Vienna, VA: Aurora Institute. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED604019.pdf>

Lipman M. *Thinking in education* / M. Lipman. – New York : Cambridge University Press, 1984. – 303 p.

Lipman, Matthew, & Sharp Ann M. *Philosophy in the Classroom*. 2nd edition. Philadelphia, PA: Temple University Press, 1980.

Luria, A.R. (1932) *The Nature of Human Conflicts – or Emotion, Conflict, and Will: An Objective Study of Disorganisation and Control of Human Behaviour*. New York: Liveright Publishers. URL: <https://lchcautobio.ucsd.edu/wp-content/uploads/2015/08/Luria-1932-Nature-of-Human-Conflicts.pdf>

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence." *American Psychologist*, 28(1), 1–14. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0034092>

Mischel, W., & Ebbesen, E. B. (1970). Attention in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16(2), 329–337. <https://doi.org/10.1037/h0029815>

Naan, G. I. (1964) *The Symmetrical Universe*. Publications de L'Observatoire Astronomique de l'Universite de Tartu. Vol. 34. P. 421–438.

Ostrander, Sheila, Schroeder, Lynn. (1995) Superlearning 2000. New York: Delacorte Press. 448 p. URL: <https://archive.org/details/superlearning-2000-new-triple-fast-ways-you-can-learn-earn-and-succeed-in-the-21>

Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. Washington, DC: National Academies Press. URL: https://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/Education_for_Life_and_Work.pdf

Piaget, Jean (1950) The Psychology of Intelligence. London: Routledge and Kegan Paul

Poulton, Richie; Moffitt, Terrie E.; Silva, Phil A. (2015) The Dunedin Multidisciplinary Health and Development Study: overview of the first 40 years, with an eye to the future. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 50 (5), 679–693. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00127-015-1048-8>

Raven, J. (1984). Competence in modern society – its identification, development and release. London, H.K. Lewis & Co. URL: <http://www.eyeeonsociety.co.uk/resources/CIMSBL.pdf>

Rogers, Carl R. (1956) Implications of Recent Advances in the Prediction and Control of Behavior. *Teachers College Record*, 57, 316-322.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>.

Ryan, R., & Deci, E. (2018). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Press. 756 p.

Samoilenko O., Dubaseniuk O., et al. Training an Andragogue as a Specialist in Adult Education *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. Vol. 12, № 2. P. 237-250. URL: <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/rrem/article/view/2697/pdf>

Spencer, L.M. and Spencer, S.M. (1993) *Competence at Work: Models for Superior Performance*. John Wiley & Sons, New York. URL: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1936029>

Sturgis, C., Patrick, S., & Pittenger, P. (2011). It's not a matter of time: Highlights from the 2011. Competency-Based Learning Summit. URL: https://www.inacol.org/wp-content/uploads/2015/02/iNACOL_Its_Not_A_Matter_of_Time_full_report.pdf

Sydorchuk N. Professional Skills and Competencies of the Future Police Officers / Bondarenko V., Okhrimenko I., Yevdokimova O., Sydorchuk N., Dzhezhyk O., Boichuk I., Kalashnik N., Kozlovets M., Slyusar V., Pavlenko V., Biruk N., Verbovskiy I., Bloshchynskiy I. // *International Journal of Applied Exercise*

Physiology. 2020. Т. 9, Вип. 5. С. 35-43. URL: <http://ijaep.com/Journal/vol.9.5.pdf>

Sydorchuk N. Psychological Profile of Successful Criminal Police Officer / Ostapovich V., Barko, V., Okhrimenko I., Yevdokimova O., Ponomarenko Y., Prontenko K., Antonova O., Sokolovskyi O., Bloshchynskyi I. // International Journal of Applied Exercise Physiology. 2020. Vol. 9 № 3. P. 120-133. URL: <http://www.ijaep.com/index.php/IJAE/article/...>

Terno, S.O. (2016). Critical thinking as a tool for conducting legal educational activities in general educational institutions: Reader for teachers and training participants. Kyiv: OSCE Project Coordinator in Ukraine.

Urmantsev, Yu.A. (1986). Symmetry of System and System of Symmetry. Computers and Mathematics with Applications, vol. 12, is. 1-2, part B, January–April, 1986, 379-405. URL: [https://doi.org/10.1016/0898-1221\(86\)90160-4](https://doi.org/10.1016/0898-1221(86)90160-4)

Voznyuk A. et al. (2022) Synergetic simulation of managing processes in educational sphere in the contest of temporary self-ruled managerial target teams application. Financial and Credit Activity Problems of Theory and Practice, 3(44), 317–327. URL: <https://fkd.net.ua/index.php/fkd/article/view/3749> URL: <http://eprints.zu.edu.ua/34327/>

Voznyuk A. et al. (2021) Interdisciplinary Educational Technology based on the Concept of Human Brain Functional Asymmetry. Postmodern Openings, 12 (2). P. 433-449. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/33267/>

Voznyuk Alexander, Manolov Manol (2019) On the problem of human consciousness: from facts to theoretical speculations. *Diogenes*, 27(1), 48-62. DOI: <https://doi.org/10.54664/mtac9243>

Voznyuk O. V. (2020) The farther reaches of studying foreign languages as a psycholinguistic phenomenon. Building Professional Linguistic Competence of Future Specialists: VI Regional Students Scientific Internet-Conference. Zhytomyr: Zhytomyr Medical Institute, 223-235. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/31955/>

Voznyuk O. V., Hogobets S. M. (2023) The formation of conceptual thinking in the participants in the educational process: a systemic approach. Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences, 4(115), 50-64. DOI: [https://doi.org/10.35433/pedagogy.4\(115\).2023.5](https://doi.org/10.35433/pedagogy.4(115).2023.5)

Voznyuk, A. (2020) Universal matrixes of knowledge as an important educational resource. 1st Virtual International Conference on Sustainable Education SEVIC 2020 (sevic.org). December 11-13, 2020. Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, NGO “Sustainable Development Landmarks” (Ivano-Frankivsk, Ukraine) URL: <http://eprints.zu.edu.ua/32566/>

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Антонов Олексій Володимирович, кандидат філологічних наук, докторант, доцент кафедри іноземних мов і новітніх технологій навчання Житомирського державного університету імені Івана Франка. *Розділ 3.*

Басюк Наталія Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти та культури фахової мови Житомирського державного університету імені Івана Франка. *Розділ 4.*

Вознюк Олександр Васильович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри англійської мови з методиками викладання у дошкільній та початковій освіті Житомирського державного університету імені Івана Франка. *Розділ 1.*

Дубасенюк Олександра Антонівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління Житомирського державного університету імені Івана Франка. *Передмова, Розділ 2, Загальні висновки (Т.2).*

Наукове видання

Антонов Олексій Володимирович
Басюк Наталія Анатоліївна
Вознюк Олександр Васильович
Дубасенюк Олександра Антонівна

КОМПЕТЕНТНІСНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ТВОРЧИХ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Монографія
Т.1.

Комп'ютерна верстка і набір: О. В. Вознюк

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку . Формат 60х90/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 13.75. Наклад 300. Зам. 3945

Віддруковано в ПП "Рута"
10014, Україна
М. Житомир, вул. Мала Бердичівська 17 а
тел. (0412) 47-48-24
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 3671 від 14.01.2010
E-mail ruta-bond@ukr.net