

ISSN 2309-9763

<https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28>

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

Педагогічна освіта: теорія і практика

Збірник наукових праць

№ 28 (1-2020)

Заснований

24 квітня 2009 року

Засновник

Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка
Інститут педагогіки НАПН України

Головний редактор

Бахмат Наталія Валеріївна

Видається

2 рази на рік

Зареєстровано

Міністерством юстиції України

Свідоцтво про державну реєстрацію

друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 15071-3643 Р

Рекомендовано до друку

рішеннями вчених рад

Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка
(протокол №3 від 25.05.2020 р.),
Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 5 від 13.05.2020 р.)

Рецензування статей здійснено членами

редакційної колегії та зовнішніми
рецензентами

Адреса редакції:

32302, м. Кам'янець-Подільський,
вул. Симона Петлюри, 1/б,
Педагогічний факультет
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка
тел (03849)33492
E-mail: pedosv@kpnpu.edu.ua

Збірник наукових праць включено до *Переліку наукових фахових видань України, Категорія «Б»*, педагогічні спеціальності – 011, 012, 013, 014, 015 (наказ МОН України від 17.03.2020 № 409 «Про затвердження рішень Атестаційної колегії Міністерства щодо діяльності спеціалізованих вчених рад від 26 лютого і 6 березня 2020 року та внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 11 липня 2019 року № 975»).

Індексується: Index Copernicus; CEJSH; Google Scholar; CrossRef

Архівується: НБУ імені В.І. Вернадського

Кам'янець-Подільський
2020

Голова редакційної колегії: **БАХМАТ Наталія Валеріївна**, доктор педагогічних наук, професор, заступник декана педагогічного факультету з наукової роботи та інформатизації освітнього процесу, професор кафедри теорії та методик початкової освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна

Виконавчий редактор: **КОВАЛЕНКО Олена Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

САЄНКО Григорович Володимир, доктор наук з організації та управління, доцент, Вища школа управління та адміністрування в Ополе, Польща;
СЕДЛАКЧЕК-ШВЕД Олександра, доктор соціальних наук у галузі педагогіки, доцент, Університет Яна Длугоша в Ченстохово, Польща;
ФАСНЕРОВА Мартіна, доктор соціальних наук у галузі педагогіки, доцент, Палацкий університет Оломоуц, Чехія;
ГАЛАМАНЖУК Леся Людвигівна, доктор пед. наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна;
ГРИБАН Григорій Петрович, доктор пед. наук, професор, Житомирський державний університет імені Івана Франка, Україна;
ДУДОРОВА Людмила Юріївна, доктор пед. наук, професор, Київський національний університет технологій та дизайну, Україна;
ЛАБУНЕЦЬ Віктор Миколайович, доктор пед. наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна;
МАКСИМЧУК Борис Анатолійович, доктор пед. наук, доцент, Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Україна;
МАТВІЄНКО Олена Валеріївна, доктор пед. наук, професор, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Україна;
ОНУФРІЄВА Ліана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Україна;
ПАВЛЮК Євген Олександрович, доктор пед. наук, доцент, Хмельницький національний університет, Україна;
ТЕРЕНТЬЄВА Наталія Олександрівна, доктор пед. наук, професор, Національний університет "Чернігівський колегіум" імені Т.Г. Шевченка, Україна;
ФРИЦЮК Валентина Анатоліївна, доктор пед. наук, професор, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Україна;
ФЕДІРЧИК Тетяна Дмитрівна, доктор пед. наук, професор, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна

АСОЦІЙОВАНІ РЕДАКТОРИ

АНДРОЩУК Ігор Петрович, доктор пед. наук, доцент, Хмельницький національний університет, Україна;
АНДРОЩУК Ірина Василівна, доктор пед. наук, доцент, Хмельницький національний університет, Україна;
ВАЛАТ Войжеш, доктор пед. наук, професор, Жешувський університет, Жешув, Республіка Польща;
ГЕВКО Ігор Васильович, доктор пед. наук, професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка, Україна;
КАРТАШОВА Любов Андріївна, доктор пед. наук, професор, Державний заклад вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України, Україна;
ЛЮБАРЕЦЬ Владислава Вікторівна, доктор пед. наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Україна;
МАРТИНЕЦЬ Лілія Асхатівна, доктор пед. наук, доцент, Донецький національний університет імені Василя Стуса, Україна

Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Бахмат Н.В.]. Вип.28 (1-2020). Київ: Міленіум, 2020. 452 с. (Index Copernicus), категорія Б.

У збірнику наукових праць висвітлюються результати фундаментальних і теоретико-прикладних досліджень у галузі педагогіки та інноваційних технологій в освіті; розглядаються питання підготовки педагогічних працівників до навчання і виховання здобувачів освіти в дошкільній, загальній середній, фаховій передвищій, професійній, післядипломній освіті й у процесі підвищення кваліфікації працівників освіти.

Для науковців, науково-педагогічних і педагогічних працівників закладів дошкільної, загальної середньої, професійної, фахової передвищої та вищої освіти, інститутів післядипломної педагогічної освіти, аспірантів, докторантів.

ISSN 2309-9763
<https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28>

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
KAMIANETS-PODILSKYI IVAN OHIIENKO NATIONAL UNIVERSITY
INSTITUTE OF PEDAGOGY OF NAES OF UKRAINE

Pedagogical Education: Theory and Practice

Collection of research papers

Issue 28 (1-2020)

Founded

April, 24, 2009

The founder

*Kamianets-Podilskyi National
Ivan Ohiienko University
Institute of Pedagogy of the National
Academy of Educational Sciences of Ukraine*

Chief Editor

Bakhmat Nataliia Valeriivna

Frequency

2 times a year

Registered

Ministry of Justice of Ukraine

**Certificate of state registration of the print
media series KB № 15071-3643 P**

Recommended for publication

*by decisions of scientific councils of
Kamianets-Podilskyi National
Ivan Ohiienko University
(Protocol No 3 as of 25.05.2020),
Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine
(Protocol No 5 as of 13.05.2020)*

*The articles are reviewed by the members
of the editorial board and external reviewers*

The address of the editorial office:

*32302, Kamianets-Podilskyi,
Symon Petliura str., 1/6,
Pedagogical Faculty of
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National
University
Tel.: (03849)33492
E-mail: pedosv@kpnu.edu.ua*

The collection of research papers was **added to the list of scientific professional editions of Ukraine, Category "B"**, pedagogical specialties – 011, 012, 013, 014, 015 (order of the Ministry of Education of Ukraine dated March, 17, 2020 No 409 "On endorsing the Attestation board decision on Activities of the Specialized Scientific Council of February, 26, 2020 and March, 6, 2020 and amendments to the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated July, 11, 2019 No 975").

Indexing: Index Copernicus; CEJSH; Google Scholar; CrossRef

Archiving National Library of Ukraine named after V. I. Vernadsky

**Kamianets-Podilskyi
2020**

UDC 371(082)

<https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28>

Head of the editorial team: **BAKHMAT Nataliia**,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Dean of scientific research and informatisation of the educational process of the Pedagogical Faculty, Professor of the Department of Theory and Methods of Primary Education, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, Ukraine

Executive editor: **KOVALENKO Olena**,
Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine

EDITORIAL TEAM

SAIENKO Volodymyr, Habilitated doctor in organization and management, Academy of Management and Administration in Opole, Poland
SIEDLACZEK-SZWED Aleksandra, Habilitated doctor of social sciences in the field of pedagogy, Associate Professor, Jan Dlugosz University in Czestochowa, Poland;
FASNEROVÁ Martina, Habilitated doctor of social sciences in the field of pedagogy, Associate Professor, Palacky University Olomouc, Czech Republic;
GALAMANZHUK Lesya, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, Ukraine;
GRIBAN Grygoriy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Zhytomir Ivan Franko State University, Ukraine;
DUDOROVA Ludmila, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kyiv National University of Technologies and Design, Ukraine;
LABUNETS Viktor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, Ukraine;
MAKSYMCHUK Borys, Doctor of Pedagogical Sciences, Doc Associate Professor ent, Izmail State University of Humanities, Izmail, Ukraine;
MATVIHENKO Olena, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dragomanov National Pedagogical University, Ukraine;
ONUFRIIEVA Liana, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, Ukraine;
PAVLYUK Yevgen, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Khmelnytskyi National University, Ukraine;
TERENTIEVA Nataliia, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, T. H. Shevchenko National University "Chernihiv Collegium", Ukraine;
FRYTSIUK Valentina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Ukraine;
FEDIRCHYK Tetiana, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Ukraine

ASSOCIATE EDITORS

ANDROSHCHUK Ihor, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Khmelnytskyi National University, Ukraine;
ANDROSHCHUK Iryna, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Khmelnytskyi National University, Ukraine;
WALAT Wojciech, Doctor of Pedagogy, Professor, Rzeszow University, Zheshev, Poland;
HEVKO Ihor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, Ukraine;
KARTASHOVA Liubov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, State Institution of Higher Education "University of Educational Management" of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Ukraine;
LIUBARETS Vladyslava, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dragomanov National Pedagogical University, Ukraine;
MARTYNETS Liliia, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vasyl Stus Donetsk National University, Ukraine.

Pedagogical Education: Theory and Practice: Collection of research papers / Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University; Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine [chief editor Bakhmat N.V.]. Issue 28 (1-2020). Kyiv: Milenium, 2020. 452 p. (Index Copernicus), category B.

In the collection of research papers, the findings of fundamental and theoretical and applied research in the field of Pedagogics and innovative technologies in education are ascertained; the issues of training for teaching and educating learners in pre-school, comprehensive, secondary vocational, professional and post-graduate education and in the process of in-service training are addressed.

The collection of research papers is targeted at scholars, researchers and educators of pre-school, comprehensive, secondary vocational higher education and postgraduate pedagogical education institutions and postgraduate and postdoctoral students.

Розділ 1

МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-6-14>
УДК 378:37.091.12:359-051]:364.4

Ворона Валентин Володимирович,
начальник фізичної підготовки та спорту,
старший викладач кафедри тактики та загальновійськових дисциплін
Інституту Військово-Морських Сил
Національного університету «Одеська морська академія», аспірант
Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.
Одеса, Україна.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8891-8662>
crowvalentin@gmail.com

УНОРМОВУЮЧЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РОБОТИ У ПІДРОЗДІЛАХ ВІЙСЬКОВО-МОРСЬКИХ СИЛ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

Анотація. У статті окреслено основні позиції державних стандартів вищої освіти та освітньої програми підготовки фахівців – майбутніх офіцерів Військово-Морських Сил Збройних Сил України (ВМС ЗСУ) до виконання ними соціально-психологічної роботи в підрозділах. Охарактеризовано особливості підготовки військово-морських фахівців у контексті положень Стратегії Військово-Морських Сил Збройних Сил України 2035. Визначено потребу в підготовці фахівців – офіцерів тактичного рівня ВМС ЗСУ – до соціально-психологічної роботи в підрозділах у контексті основних положень Стратегії Військово-Морських Сил Збройних Сил України й оновлених стандартів вищої освіти для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, за якими здійснюється відповідна підготовка в Інституті Військово-Морських Сил Національного університету «Одеська морська академія». Встановлено кореляційні зв'язки між основними положеннями Стратегії Військово-Морських Сил Збройних Сил України 2035 щодо морального компоненту розвитку спроможностей військових моряків і основними аспектами державних стандартів вищої освіти бакалаврського рівня вищої освіти і професійними програмами підготовки офіцерів тактичного рівня. Акцентовано увагу на готовності офіцерів тактичного рівня до соціально-психологічної роботи в підрозділах, яка передбачає соціальний захист та морально-психологічне забезпечення в підрозділах, на кораблях відповідно до основних завдань ВМС ЗСУ. Конкретизовано цінності (моральні зразки, поняття, вимоги, які формують психологічну атмосферу колективу, є основою його згуртованості та ефективності), що складають основу для розуміння стратегічного середовища та спроможностей, які потрібні для імплементації Стратегії ВМС 2035 – Вірність, Мужність, Сила, оскільки саме вони становлять базові орієнтири для здійснення соціально-психологічної роботи в підрозділах ВМС ЗС України.

Доведено, що підготовка майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ до соціально-психологічної роботи в підрозділах набуває практико-орієнтованого характеру відповідно до змін і вимог реальності. Система загальних і спеціальних компетентностей, визначених державними стандартами й освітніми програми дасть змогу випускникам освітнього рівня бакалавр здійснювати морально-психологічне

забезпечення в підрозділах, на кораблях відповідно до основних завдань ВМС ЗСУ в контексті структури бойового потенціалу ВМС ЗСУ.

Ключові слова: Військово-Морські Сили (ВМС); Збройні Сили України (ЗСУ); офіцери тактичного рівня; соціально-психологічна робота; морально-психологічне забезпечення

1. ВСТУП / INTRODUCTION.

Постановка проблеми. Рівень професійної освіти фахівців має визначати рівень їхнього соціального захисту. Відповідно, підготовку фахівців у сфері професійної освіти треба тлумачити в контексті стратегічного розвитку економіки й соціальної ситуації як у країні, так і в світі. Соціально-психологічна робота в підрозділах Збройних Сил України є невіддільною складовою їхнього ефективного функціонування задля забезпечення стабільної ситуації в країні й має забезпечити «... високий рівня бойової підготовки особового складу та бойової злагожденості військових підрозділів із наступним виконанням ними реальних бойових завдань...» [1]. Прогноз стратегічного розвитку середовища передбачає вивчення і формування припущень щодо таких складових: політичної, економічної, військової, науково-технологічної, соціальної тощо, що вимагає нового мислення, ресурсів та ефективної діяльності системи національної безпеки.

Питання професійної підготовки конкурентоспроможних спеціалістів, зокрема фахівців морської галузі як однієї зі складових системи професійної освіти України, є й буде актуальним у швидко змінних соціально-політичних та суспільно-економічних умовах. Професійна діяльність військово-морського фахівця висуває підвищені вимоги до професійної підготовленості курсантів військово-морських закладів вищої освіти, оскільки постійно зростає потреба у висококваліфікованих, компетентних кадрах, яким притаманні високий ступінь мотивації та готовності до здійснення професійної діяльності, можливості ефективного застосування в практичній діяльності системи професійних знань, умінь, навичок і компетентностей, зокрема й особистісних якостей, що уможливорює здійснення міжособистісної взаємодії в службових ситуаціях, забезпечуючи ефективну реалізацію професійних функцій та посадових обов'язків як у стандартних, так і в екстремальних умовах професійної діяльності [10, с. 218].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання забезпечення ефективної підготовки майбутніх фахівців для Збройних Сил України є предметом дослідження таких фахівців як: В. Бабак (Підготовка до професійної діяльності майбутніх офіцерів десантно-штурмових військ на засадах акмеологічного підходу), Г. Бесарабчук (Управління процесом посиленої військово-фізичної підготовки учнів у військових ліцеях), І. Зайцев (Формування професійної компетентності майбутніх офіцерів тилу із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій), Л. Заїка (Формування професійної компетентності майбутніх магістрів військового управління із застосуванням технології імітаційного моделювання), С. Костів (Розвиток фізичної витривалості офіцерів військового управління у сфері оборони оперативно-тактичного рівня в системі післядипломної освіти), А. Куруч (Формування політичної компетентності майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах), О. Самойденко (Формування психологічної готовності мобілізованих військовослужбовців-прикордонників до ведення бойових дій), С. Черевичний (Психологічні особливості прийняття рішення командиром в умовах невизначеності), В. Ярема (Педагогічні умови підготовки майбутніх офіцерів морської піхоти до наставницької діяльності) та ін.; соціально-психологічного забезпечення – С. Полторак (Педагогічні умови формування умінь командира підрозділу

в майбутніх офіцерів МВС України), В. Шойко (Соціально-психологічне забезпечення діяльності рятувальних підрозділів цивільної оборони МНС України у 2000–2006 рр. (історичний аспект)), О. Шпортюк (Підготовка майбутніх офіцерів органу пробації до соціально-виховної роботи з неповнолітніми) та ін.; виховної та соціально-психологічної роботи й морально-психологічного забезпечення в підрозділах ЗСУ – А. Афанасьєв (Педагогічні основи військово-патріотичного виховання військовослужбовців строкової служби Збройних Сил України), Я. Зорій (Військово-патріотична підготовка майбутніх офіцерів запасу в умовах навчального процесу), Т. Іщенко (Виховна робота з особовим складом в умовах розвитку Збройних Сил України (1991–2006 рр.)), Т. Ісаєнко (Виховання моральної культури курсантів у педагогічному процесі вищих військових закладів освіти), Ю. Корнійчук (Формування готовності майбутніх офіцерів до організації виховної діяльності з військовослужбовцями строкової служби), С. Левченко (Особистісно-орієнтоване виховання майбутніх офіцерів у вищому військовому навчальному закладі), Є. Литвиновський (Формування в офіцерів структури виховної роботи Збройних Сил України умінь проектування виховного процесу), І. Москальов (Психологічні особливості розвитку практичного мислення організаторів морально-психологічного забезпечення військових частин у системі післядипломної освіти), С. Нехаєнко (Педагогічні умови формування готовності майбутніх судноводіїв до професійного спілкування) та ін.

Зазначимо, що питання підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ є предметом досліджень І. Попроцького, Р. Шевченка, В. Шемчука – офіцерів-викладачів Інституту Військово-Морських Сил НУ ОМА (Національного університету «Одеська морська академія»). Щодо підготовки офіцерів ВМС ЗСУ до соціально-психологічної роботи в підрозділах, відзначимо відсутність цілісних досліджень із цього питання.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті визначаємо окреслення необхідності підготовки фахівців – офіцерів тактичного рівня ВМС ЗСУ до соціально-психологічної роботи в підрозділах у контексті основних положень Стратегії Військово-Морських Сил Збройних Сил України 2035 та оновлених стандартів вищої освіти для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, за якими здійснюється відповідна підготовка в Інституті ВМС НУ ОМА. **Завданнями** дослідження ми вбачаємо: 1) здійснити контент-аналіз державних стандартів вищої освіти для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальностей «Забезпечення військ (сил)», «Озброєння та військова техніка», «Річковий та морський транспорт» та 2) Стратегії Військово-Морських Сил Збройних Сил України 2035, зокрема з акцентуванням уваги на моральному компоненті бойового потенціалу ВМС ЗСУ, що обґрунтовує професійну підготовку майбутніх офіцерів тактичного рівня безпосередньо до соціально-психологічної роботи в підрозділах.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODOLOGY

Методологічну основу статті становлять основні положення теорії пізнання та такі підходи як акмеологічний, аксіологічний, діяльнісний.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Підготовка офіцерів тактичного рівня Військово-Морських Сил Збройних Сил України до соціально-психологічної роботи в підрозділах здійснювалася за програмами підготовки фахівців першого (бакалавр) і другого (магістр) рівнів вищої освіти спеціальностей «Забезпечення військ (сил)», «Озброєння та військова техніка», «Річковий

та морський транспорт» спеціалізацій «Виховна та соціально-психологічна робота в підрозділах, на кораблях Військово-Морських Сил» і «Морально-психологічне забезпечення в підрозділах, на кораблях» в Інституті Військово-Морських Сил Національного університету «Одеська морська академія».

Наприкінці 2018 року МОН України затвердило стандарти вищої освіти за спеціальністю «Забезпечення військ (сил)» (наказ від 12.12.2018 № 1385) [4], «Озброєння та військова техніка» (наказ від 05.12.2018 № 1341) [5], «Річковий та морський транспорт» (наказ від 13.11.2018 № 1239) [6] для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, якими регламентовано чіткий перелік спеціалізацій, за якими закладам вищої освіти дозволено здійснювати підготовку фахівців; окреслено перелік обмежень (зокрема, у формах здійснення підготовки), визначено комплекс компетентностей для випускників, яким присвоюється професійна кваліфікація.

Професійна кваліфікація «офіцер тактичного рівня» відповідно до оновлених стандартів присвоюється випускникам спеціальностей «Забезпечення військ (сил)» і «Озброєння та військова техніка», тому надалі будемо розглядати підготовку фахівців саме за цими спеціальностями. Однією зі складових предметної галузі обох спеціальностей визначено «взаємодія і взаємний вплив начальників, підлеглих та колег (предмет – особистість військовослужбовця, мікрогрупа, (екіпаж, обслуга), мала група (військовий підрозділ)» [4; 5], що визначає необхідність випускникам мати належну підготовку й проводити соціально-психологічну роботу в підрозділах, зокрема ВМС ЗСУ. Зокрема, цими стандартами визначено такий перелік оновлених компетентностей, які передбачають підготовку фахівців до здійснення соціально-психологічної роботи в підрозділах. У межах загальних компетентностей це: здатність діяти соціально відповідально та свідомо; здатність приймати обґрунтовані рішення; знання та розуміння предметної галузі та розуміння професійної діяльності; здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети; здатність реалізувати свої права й обов'язки як члена спільноти, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) товариства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні; здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності й досягнення людства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної царини, її місця в загальній системі знань про природу й світ та в розвитку суспільства, техніки й технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя [4; 5]. У межах спеціальних (фахових, предметних): здатність здійснювати морально-психологічне забезпечення у військовому підрозділі; здатність працювати автономно та в команді (включно з навичками лідерства), виконуючи посадові обов'язки офіцера тактичного рівня в процесі повсякденної діяльності та бойового застосування озброєння та військової техніки підрозділу (за видами, родами Збройних Сил України, інших військових формувань, утворених відповідно до законів України) [4; 5].

Організаційними підрозділами ВМС ЗСУ офіційно визначено Командування Військово-Морських Сил ЗС України, військово-морські бази, надводні сили (бригади надводних кораблів), морську авіацію (морська авіаційна бригада), морську піхоту (окрема бригада морської піхоти, окремі батальйони морської піхоти) й артилерію (окрема артилерійська бригада, окремі гарматні артилерійські дивізіони, реактивний артилерійський полк), частини та підрозділи всебічного забезпечення (частини та установи оперативного, бойового, технічного та тилового забезпечення), військові заклади освіти (з-поміж яких особливого значення після анексії Криму набув Інституту Військово-Морських Сил Національного університету «Одеська морська академія» як правонаступник Академії військово-морських сил імені Павла Степановича Нахімова,

інфраструктура якої залишилася в тимчасово окупованому Криму) та частини безпосереднього підпорядкування [3; 7].

Відповідно, офіцери тактичного рівня мають бути готовими до соціально-психологічної роботи в тих підрозділах, де вони проходять службу. Соціально-психологічна робота передбачає соціальний захист (відповідно до чинного законодавства України) [8] та, найголовніше, морально-психологічне забезпечення в підрозділах, на кораблях відповідно до основних завдань ВМС ЗСУ.

Стратегією Військово-Морських Сил Збройних Сил України 2035 окреслено структуру бойового потенціалу ВМС ЗСУ: фізичний (особовий склад, озброєння та військова техніка, злагодженість підрозділів, боєготовність та логістика), концептуальний (структура мислення, інтелектуальна основа для військ, здатність розуміти ситуацію в складних умовах, креативність, винахідливість, ініціатива) і моральний (легітимність військ, етичні засади, ентузіазм і готовність воювати, сприяння наступальному духу, ініціативі й рішучості щодо виконання бойового завдання) компоненти [9], що є основою розвитку спроможностей військових моряків.

Конкретизуємо цінності (моральні зразки, поняття, вимоги, які формують психологічну атмосферу колективу, є основою його згуртованості та ефективності), що складають основу для розуміння стратегічного середовища та спроможностей, які потрібні для імплементації Стратегії ВМС 2035 – Вірність, Мужність, Сила, оскільки саме вони становлять базові орієнтири для здійснення соціально-психологічної роботи в підрозділах ВМС ЗС України.

«... Вірність – це обов’язок або відданість, підтримка людиною власної держави або інституції. Ця цінність відображається у вірності моряків Українському народові, патріотизмі та національних військових традиціях. Вірність пов’язана із поняттями поваги й чесності, розумінням, впевненості, що безпеку кожного громадянина буде захищено українським військом.

Мужність – це чеснота, що означає моральну силу подолати страх, здатність переносити страждання та фізичний біль. Вона є синонімом загальнолюдської моральної твердості. Ця цінність втілюється через мужню поведінку в бою, натхнення до опанування військової професії, звитягу битися до перемоги.

Сила – це фізична та духовна енергія людини, вияв розумових, душевних властивостей; могутність, влада, авторитет. Ця цінність проявляється в силі фізичного розвитку, креативного інтелекту, стійкого духу, міцної волі, поваги з боку колег, лідерських якостей, здатності до командної роботи, готовності до співпраці...» [9].

Наголошено, що моральний компонент генерується людьми й забезпечує «бойову могутність», оскільки «...моральний стан і бойовий дух військовослужбовців Військово-Морських Сил Збройних Сил України, їхня налаштованість на перемогу є фундаментальними чинниками успіху...», що потребує «формування моральних якостей, згуртування колективів та виховання лідерів на основі спільних цінностей» [9].

Зазначене вимагає підготовки фахівців, які спроможні забезпечити реалізацію зазначеного морального компоненту безпосередньо в підрозділах ВМС ЗСУ як у стандартизованих умовах, так і в умовах невизначеності задля забезпечення їхнього ефективного функціонування. А для цього необхідно забезпечити підготовку кадрів та такі заходи цієї підготовки, які сприятимуть набуттю військовослужбовцями та майбутніми військовослужбовцями якостей професійних і компетентних морських воїнів-фахівців (згідно з Програмою Військовий моряк 2035 – професійність і компетентність).

Забезпечення ефективної підготовки військово-морських фахівців для соціальної роботи в підрозділах (комплекс дій соціально-психологічної роботи в підрозділах окреслено в попередніх роботах авторів [2]) визначено метою Освітньої (освітньо-

професійної) програми спеціальності 254 «Забезпечення військ (сил)» – «підготовка фахівців, здатних виконувати функціональні обов'язки за первинними посадами осіб офіцерського складу надводних кораблів та установ, які здійснюють морально-психологічне забезпечення військ (сил) та ведення пошуково-рятувальних та водолазно-аварійних робіт на морі» та предметною галуззю – «виховна та соціально-психологічна робота в підрозділах, на кораблях Військово-Морських Сил; пошуково-рятувальні та водолазно-аварійні роботи на морі».

Спеціалізація «Морально-психологічне забезпечення в підрозділах, на кораблях (Військово-Морських Сил)» передбачає формування у випускників таких спеціальних компетентностей: здатності організувати військово-цивільне співробітництво та спілкуватися з представниками засобів масової інформації; здатності планувати виховну та індивідуально-виховну роботу з особовим складом, захист особового складу від стресу; здатності виявляти міжособистісні конфлікти, знати методики упередження негативних соціально-психологічних явищ у військових колективах; здатності виявляти потенційних лідерів, оцінювати професійно-психологічний стан військовослужбовців та ефективність бойового застосування підрозділу за показниками морально-психологічного забезпечення; здатності проводити згуртування військового колективу, виявляти індивідуальні потреби кожного військовослужбовця; здатності експлуатувати технічні засоби виховання і пропаганди під час бойової підготовки та виконання підрозділом завдань за призначенням; здатності працювати з різноманітними джерелами інформації, використовувати отриману інформацію для вирішення практичних військово-професійних завдань (за освітньою програмою спеціальності).

На забезпечення формування зазначених компетентностей спрямовано зміст таких навчальних дисциплін вибіркової частини навчального плану бакалаврату (відповідно до спеціалізації «Морально-психологічне забезпечення в підрозділах, на кораблях (Військово-Морських Сил)») за програмою 2019 року: Психологічна підготовка особового складу військовослужбовців; Психологія кризових станів; Соціально-психологічні технології управління військовими колективами; Сучасні методи психологічної діагностики військовослужбовців; Основи інформаційно-психологічних операцій загальним обсягом 23 кредити на відміну від дисциплін програми 2017 року (спеціалізація «Виховна та соціально-психологічна робота в підрозділах, на кораблях Військово-Морських Сил»): Військова педагогіка; Військова психологія; Морально-психологічне забезпечення військ; Організація соціальних та психологічних досліджень загальним обсягом 24 кредити.

З огляду на назви дисциплін можемо зробити висновок про глобальну переорієнтацію змістового наповнення дисциплін спеціалізації в практико-орієнтований бік соціально-психологічного забезпечення боєздатності підрозділів, психологічної готовності військовослужбовців ефективно виконувати професійні обов'язки в стандартизованих умовах та умовах невизначеності. Набуття компетентностей спеціалізації в рамках спеціальності уможливорює працевлаштування випускників на посаді офіцер відділення морально-психологічного забезпечення військової частини (з'єднання).

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Однією з основних вимог до професійної підготовки майбутніх офіцерів військово-морського флоту є забезпечення результативності підготовки, що визначається якістю проведення освітньої діяльності. Здійснений контент-аналіз документів дає підстави

стверджувати, що підготовка майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ до соціально-психологічної роботи в підрозділах набуває практико-орієнтованого характеру відповідно до змін і вимог реальності. Система загальних і професійних (спеціальних) компетентностей, визначених державними стандартами й освітніми програми дає змогу випускникам освітнього рівня бакалавр здійснювати морально-психологічне забезпечення в підрозділах, на кораблях відповідно до основних завдань ВМС ЗСУ, визначених Стратегією Військово-Морських Сил Збройних Сил Україні 2035, зокрема в контексті структури бойового потенціалу ВМС ЗСУ: фізичного, концептуального та морального компонентів. У подальших дослідженнях плануємо здійснити контент-аналіз навчальних програм, зміст яких спрямовано на забезпечення професійної підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ до соціально-психологічної роботи в підрозділах. **Напрямами подальших досліджень** може бути дослідження підготовки офіцерів ЗСУ (відповідно до військ і сил) до соціально-психологічної роботи в підрозділах.

6. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Воєнна доктрина 2015: загрози, шляхи та ролі. Доступно: <<https://www.ukrmilitary.com/2015/09/doktrina.html>> [Дата звернення 15 Вересня 2019].
2. Ворона, В.В., 2019. Підготовка майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ до здійснення соціально-психологічної роботи в підрозділах: обґрунтування необхідності. *Педагогічний альманах*, № 43, С. 135–140.
3. Життя та служба у Військово-морських силах. Доступно: <<https://navy.mil.gov.ua/pro-vms/>> [Дата звернення 25 Вересня 2019].
4. Наказ МОН України від 12.12.2018 № 1385 Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 254 «Забезпечення військ (сил)» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Доступно: <<https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/254-zabezpechennya-viysk-sil-bakalavr.pdf>> [Дата звернення 26 Вересня 2019].
5. Наказ МОН України від 05.12.2018 № 1341 Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 255 «Озброєння та військова техніка» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Доступно: <<https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/255-ozbroennya-ta-viyskova-tehnika-bakalavr.pdf>> [Дата звернення 05 Березня 2020].
6. Наказ МОН України від 13.11.2018 № 1239 Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 271 «Річковий та морський транспорт» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Доступно: <<https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/271-richkoviy-ta-morskiy-transport-bakalavr.pdf>> [Дата звернення 02 Березня 2020].
7. Сайт Військово-Морських Сил Збройних Сил України. Доступно: <<https://vms-ukraine.info>> [Дата звернення 02 Березня 2020].
8. Соціальний захист військовослужбовців. Доступно: <<https://navy.mil.gov.ua/sotsialnij-zahist-viyskovosluzhbovtiv/>> [Дата звернення 04 Березня 2020].
9. Стратегія Військово-Морських Сил Збройних Сил Україні 2035. Доступно: <<https://navy.mil.gov.ua/strategiya-viyskovo-morskyh-syl-zbrojnyh-syl-ukrayiny-2035/>> [Дата звернення 06 Березня 2020].
10. Терентьєва, Н.О. та Шевченко, Р.І., 2018. Специфіка середньої і вищої морської освіти в закладах освіти України (історико-професійний аспект). *Педагогічний альманах*, № 38, с. 217–225.

STANDARTIZING PROVISION OF TRAINING TO FUTURE OFFICERS FOR PSYCHOLOGICAL WORK IN THE NAVY UNIT OF OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE

Valentine Vorona,

Head of the department of physical culture and sport,
Senior lecturer of the Chair of tactics and general military disciplines
National University "Odessa Maritime Academy", Naval Institute
Odesa, Ukraine
Postgraduate student
Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8891-8662>
crowvalentin@gmail.com

Abstract. In the article, the main positions of the state standards of higher education and educational programme of training to future naval officers of the Ukrainian Armed Forces to perform social and psychological work in the units are outlined. The peculiarities of naval specialists' training in the context of the positions of the Strategy of the Naval of the Ukrainian Armed Forces 2035 are indicated. The necessity of specialists' training, notably officers of tactical level of the Navy unit of the Ukrainian Armed Forces to social and psychological work in the units in the context of the main positions of the Strategy of the Naval of the Ukrainian Armed Forces 2035 and updated standards of higher education for the first (Bachelor's) degree of higher education, according to which appropriate training at Navy Institute of National University of Odessa Navy Academy is carried out.

The correlation between the main positions of the Strategy of the Naval of the Ukrainian Armed Forces 2035 on the moral component development of the military seamen's abilities and the main aspects of the state standards of higher education of the Bachelor's degree and professional programmes of tactical level officers' training is defined.

It is noted that officers of tactical level should be ready for social and psychological work in the units providing social protection and moral and psychological support in the units, on the ships in accordance with the main tasks of the Naval of the Ukrainian Armed Forces. The values (moral models, concepts, requirements, which form the psychological atmosphere of the collective) which form the ground for understanding the strategic environment and opportunities necessary for the implementation of the Naval Strategy 2035, notably – loyalty, courage and strength, as they form the basic guidelines for carrying out social and psychological work in the units of the Naval of the Ukrainian Armed Forces are specified.

Future Naval officers' training for social and psychological work in the units becomes practically oriented in accordance with changes and requirements of reality. The system of the general and special competences defined by the state standards and educational programmes will allow graduates of Bachelor's degree to carry out moral and psychological support in the units, on the ships in accordance with the main tasks of the Naval of the Ukrainian Armed Forces in the context of the military potential structure of the Naval of the Ukrainian Armed Forces.

Keywords: Naval Forces (Navy); Armed Forces; tactical level officers; social and psychological work; moral and psychological support

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Voienna doktryna 2015: zahrozy, shliakhy ta roli. Dostupno: <<https://www.ukrmilitary.com/2015/09/doktrina.html>> [Data zvernennia 15 Veresnia 2019].
2. Vorona, V.V., 2019. Pidhotovka maibutnikh ofitseriv VMS ZSU do zdiisnennia sotsialno-psykholohichnoi roboty v pidrozdilakh: obgruntuvannia neobkhdnosti. *Pedahohichnyi almanakh*, № 43, s. 135–140.
3. Zhyttia ta sluzhba u Viiskovo-morskykh sylakh. Dostupno: <<https://navy.mil.gov.ua/pro-vms/>> [Data zvernennia 25 Veresnia 2019].
4. Nakaz MON Ukrainy vid 12.12.2018 № 1385 Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 254 «Zabezpechennia viisk (syl)» dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity. Dostupno: <<https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/254-zabezpechennya-viisk-sil-bakalavr.pdf>> [Data zvernennia 26 Veresnia 2019].
5. Nakaz MON Ukrainy vid 05.12.2018 № 134> Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 255 «Ozbroiennia ta viiskova tekhnika» dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity. Dostupno: <<https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/255-ozbroennya-ta-viiskova-tekhnika-bakalavr.pdf>> [Data zvernennia 05 bereznia 2020].
6. Nakaz MON Ukrainy vid 13.11.2018 № 1239 Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 271 «Richkovyi ta morskyi transport» dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity. Dostupno: <<https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/271-richkoviy-ta-morskiy-transport-bakalavr.pdf>> [Data zvernennia 02 Bereznia 2020].
7. Sait Viiskovo-Morskykh Syl Zbroinykh Syl Ukrainy. Dostupno: <<https://vms-ukraine.info>> [Data zvernennia 02 Bereznia 2020].
8. Sotsialnyi zakhyst viiskovosluzhbovtziv. Dostupno: <<https://navy.mil.gov.ua/sotsialnij-zahist-vijskovosluzhbovtziv/>> [Data zvernennia 04 Bereznia 2020].
9. Stratehiia Viiskovo-Morskykh Syl Zbroinykh Syl Ukraini 2035. Dostupno: <<https://navy.mil.gov.ua/strategiya-vijskovo-morskyh-syl-zbroinyh-syl-ukrayiny-2035/>> [Data zvernennia 06 Bereznia 2020].
10. Terentieva, N.O. ta Shevchenko, R.I., 2018. Spetsyfika serednoi i vyshchoi morskoi osvity v zakladakh osvity Ukrainy (istoryko-profesiinyi aspekt). *Pedahohichnyi almanakh*, № 38, s. 217–225.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-15-25>
УДКЗ 7.018.43(477)

Горбатюк Оксана Василівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки та управління навчальним закладом

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,

м. Кам'янець-Подільський, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1506-2664>

horbatiuk@kpn.edu.ua

ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА В УКРАЇНІ: ОСОБЛИВОСТІ ТА ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ

Анотація. У статті висвітлено підходи сучасних науковців до трактування поняття «дистанційна освіта». Розглянуто умовний поділ дистанційної освіти на п'ять поколінь: традиційні форми навчання (очна, очно-заочна, заочна, заочна із застосуванням дистанційних технологій); впровадження Інтернету в навчальні заклади, дистанційне навчання; розвиток електронного навчання; розвиток мобільного навчання; розвиток всепроникаючого навчання. Визначено відмінні особливості між дистанційною та заочною формами навчання. На відміну від поточного заочного навчання, коли всі студенти навчаються за однією й тією ж програмою, дистанційна освіта – індивідуальна, оскільки навчальна програма складається для будь-якого студента окремо і являє собою послідовний набір курсів-модулів, що відповідає потребам кожного слухача. Зазначено, що одним із перших, хто почав впровадження дистанційних технологій у навчанні, є Український інститут інформаційних технологій в освіті НТУУ «Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського». Його основним завданням є впровадження дистанційних технологій у процес навчання студентів денної та заочної форм, а також проведення курсів підвищення кваліфікації. Наведено характерні риси дистанційної освіти в Україні: гнучкість, модульність, паралельність, велика аудиторія, економічність, технологічність. Сформовано принципи дистанційної освіти: безперервність, демократизація, інтеграція, глобалізація. Виокремлено платформи дистанційної освіти (місце створення) – Learning Space, Top Class, WebCT (версії 3–6), Black Board, Moodle, Learn eXact, Moodle, Прометей та вказано їхні основні переваги. Визначено проблеми системи дистанційної освіти. Розроблено заходи щодо підвищення ефективності впровадження дистанційної освіти в Україні.

Ключові слова: освіта; Інтернет-технології; дистанційна освіта; слухач; вищий навчальний заклад.

1. Вступ / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Формування інноваційної економіки, потреба у швидкій адаптації до запитів і вимог динамічно мінливого світу вимагає модернізації системи освіти, що є основою економічного зростання та соціального розвитку суспільства, чинником благополуччя громадян і безпеки країни. Можливість здобуття якісної освіти й далі залишається однією з найбільш важливих життєвих цінностей громадян, вирішальним фактором соціальної справедливості.

Стратегічною метою в галузі освіти в усьому світі сьогодні є підвищення доступності якісної освіти, що відповідає сучасним потребам суспільства й кожного громадянина.

Одним із варіантів вдосконалення системи освіти є впровадження дистанційного навчання. Дистанційна освіта – це якісно новий, прогресивний вид навчання, що виник в останній третині ХХ століття, завдяки новим технологічним можливостям, що з'явилися в результаті інформаційної революції й на основі ідеї відкритої освіти. Тому в сучасних умовах Інтернет-технології є повсюдно доступним ресурсом, що значно збільшує освітній потенціал у сфері оперативної передачі і високої доступності інформації. Однак в Україні й за кордоном, як і раніше, існує ряд проблем, властивих розвитку дистанційної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням розвитку дистанційної освіти присвячені роботи багатьох вітчизняних вчених, таких як І.М. Ахмад [8], О.С. Воронкін [9], Н.І. Клокар [1], Ю.Ю. Моїсеєва [5]. Особливості становлення та впровадження дистанційної освіти в Україні висвітлено в працях Т.Л. Білик [3], А.Ф. Верляня, А.Ю. Заболоцького [15], Л.А. Карташової, Т.І. Коваль, Т.В. Марусея [3], В.М. Монахова, С.А. Ракова, О.В. Співаковського, О.М. Спіріна, В.М. Толочко [10], С.В. Федорченка [4] та ін. Хоча в дослідженні становлення дистанційної освіти велика кількість наукових напрацювань, але варто більше уваги приділяти саме проблемам її розвитку на території України.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є визначення особливостей та основних проблем впровадження дистанційної освіти в Україні. Досягнення поставленої мети зумовлює вирішення під час виконання дослідження таких **завдань**: висвітлити підходи сучасних вчених до трактування поняття «дистанційна освіта»; визначити відмінні особливості між дистанційною та заочною формами навчання; навести характерні риси та принципи реалізації дистанційної освіти в Україні; виокремити платформи дистанційної освіти (місце створення) та вказати їхні основні переваги; сформулювати проблеми системи дистанційної освіти; розробити заходи щодо підвищення ефективності впровадження дистанційної освіти в Україні.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

В умовах сьогодення слухачі (школярі, студенти, безробітні, люди з ослабленим здоров'ям, інваліди, цивільні і військові фахівці) за допомогою дистанційної освіти забезпечуються рівними можливостями реалізувати свої права на освіту й отримання інформації. Особливо це важливо для осіб з обмеженими фізичними можливостями, які в основному позбавлені доступу до спеціальної освіти.

Зростаюча конкуренція на ринку праці зумовлена не лише демографічним чинником, але і стрімко зростаючою тенденцією заміни людей на виробництві робототехнікою. Тому сьогодні недостатньо закінчити вуз і здобути професію, потрібно постійно вдосконалюватися й підвищувати кваліфікацію. У цьому й допомагає дистанційна освіта – освіта майбутнього [1, с. 39].

На думку С. Еома, сучасна дистанційна освіта є структурованим комплексом курсів підвищення кваліфікації та акредитованих програм середньої і вищої освіти, транслявання якого відбувається за допомогою дистанційних комунікацій [2]. З нашої точки зору, дані можливості досить ефективно реалізуються в рамках професійних програм для працівників великих компаній, відрив яких від виробничого процесу може

мати негативні наслідки. Тому дистанційне навчання повинно враховувати наявність доступу слухачів до певних інформаційних каналів: Інтернету; інтерактивним комп'ютерним програмам; електронної пошти; мобільної та IP-телефонії.

Вчені Т.В. Марусей та Т.Л. Білик вважають, що дистанційна освіта передбачає високотехнологічний підхід до процесу передачі знань і створює систему масового безперервного самонавчання, загального обміну інформацією. Саме завдяки цій системі відбувається найбільш адекватне і гнучке реагування на потреби суспільства в контексті підготовки високопрофесійних фахівців. Система дистанційної освіти підвищує ефективність і якість навчання за допомогою додаткових можливостей пізнання навколишньої дійсності й самопізнання, розвитку особистості слухача; управління навчально-виховним процесом, проведення моніторингу (контроль, корекція результатів навчальної діяльності, комп'ютерне педагогічне тестування і психодіагностика); поширення науково-методичного досвіду; організації інтелектуального дозвілля [3].

З погляду С.В. Федорченка, дистанційна освіта представляє собою високотехнологічний продукт науково-технічної революції, що широко використовує ідею маркетингового підходу до обслуговування слухачів, чим і пояснюється його активне поширення в усьому світі. Сьогодні дистанційне навчання органічно включає в себе комп'ютерні та Інтернет-технології навчання. Сучасні технології є сполучною ланкою між слухачем і викладачем, яких можуть розділяти тисячі кілометрів. Навчання ведеться через корпоративну мережу, мережу Інтернет, e-mail і за допомогою інших сучасних засобів зв'язку [4, с. 53].

У сучасній науковій літературі існує умовний поділ дистанційної освіти на п'ять поколінь [1; 5]: 1) традиційні форми навчання (очна, очно-заочна, заочна, заочна із застосуванням дистанційних технологій); 2) впровадження Інтернету в навчальні заклади (оснащення навчальних закладів ІКТ), дистанційне навчання; 3) розвиток електронного навчання (e-learning). До e-learning належать електронні підручники, освітні послуги та технології; 4) розвиток мобільного навчання (m-learning). M-learning – мобільне навчання, яке відрізняється від електронного та дистанційного тим, що використовує мобільні пристрої. Навчання проходить незалежно від місцезнаходження із використанням портативних технологій. Іншими словами, мобільне навчання зменшує обмеження щодо отримання освіти, пов'язані з місцезнаходженням, за допомогою портативних пристроїв; 5) розвиток всепроникаючого навчання (u-learning). U-learning (скор. від англ. Ubiquitous learning – всепроникаюче навчання) – навчання в такій обстановці, у якій студенти повністю занурені в процес навчання. Освіта відбувається навколо студента, коли він може навіть не усвідомлювати про процес навчання. Навчання присутнє у впроваджених об'єктах, тому студентам не доводиться нічого робити для того, щоби вчитися, вони просто мусять там бути. Останні три покоління інформаційних технологій у розвинених країнах об'єднані в індустрію навчання (e-Learning industry). Як відомо, Україна освоїла лише перші два покоління розвитку технологій.

Варто розрізняти заочну та дистанційну форми навчання. Їх дуже часто плутають, хоча це абсолютно різні форми навчання. Їх основна відмінність у тому, що в процесі реалізації дистанційної форми освіти використовується практично постійна ефективна інтерактивність. Дистанційну освіту необхідно розглядати як іншу й абсолютно нову форму навчання. Дистанційне навчання має ту ж структуру, що й очне. Обидва варіанти освіти побудовані відповідно до цілей і відповідного змісту. Але подача матеріалу і взаємодія слухачів із педагогами відрізняється від традиційних варіантів. Дидактична основа, що складається з основоположних принципів науковості, системного підходу та індивідуалізації навчання, і реалізує систему освітньо-професійних компетенцій, та ж сама, що й за умов очної форми навчання. Відмінною рисою є реалізація, яка залежить від специфіки цієї форми навчання, можливостей інформаційного середовища, технічного

потенціалу та інших подібних чинників, які пов'язані із середовищем Інтернет і його послугами [6, с. 164].

Зазначимо, що впровадження системи дистанційного навчання у заклади вищої освіти (ЗВО) України продиктовано вимогами часу. Одним із перших, хто почав впровадження дистанційних технологій у навчанні являється Український інститут інформаційних технологій в освіті НТУУ «Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського». На цей момент основним завданням є впровадження дистанційних технологій у процес навчання студентів денної та заочної форм та проведення курсів підвищення кваліфікації. Також за необхідністю використовується система відео-конференцій на основі програми bigbluebutton [7].

Цю модель використовує багато ЗВО України як підготовчу до впровадження повноцінного дистанційного навчання. Характерні риси дистанційної освіти в Україні зображені на рис. 1. [8; 9].

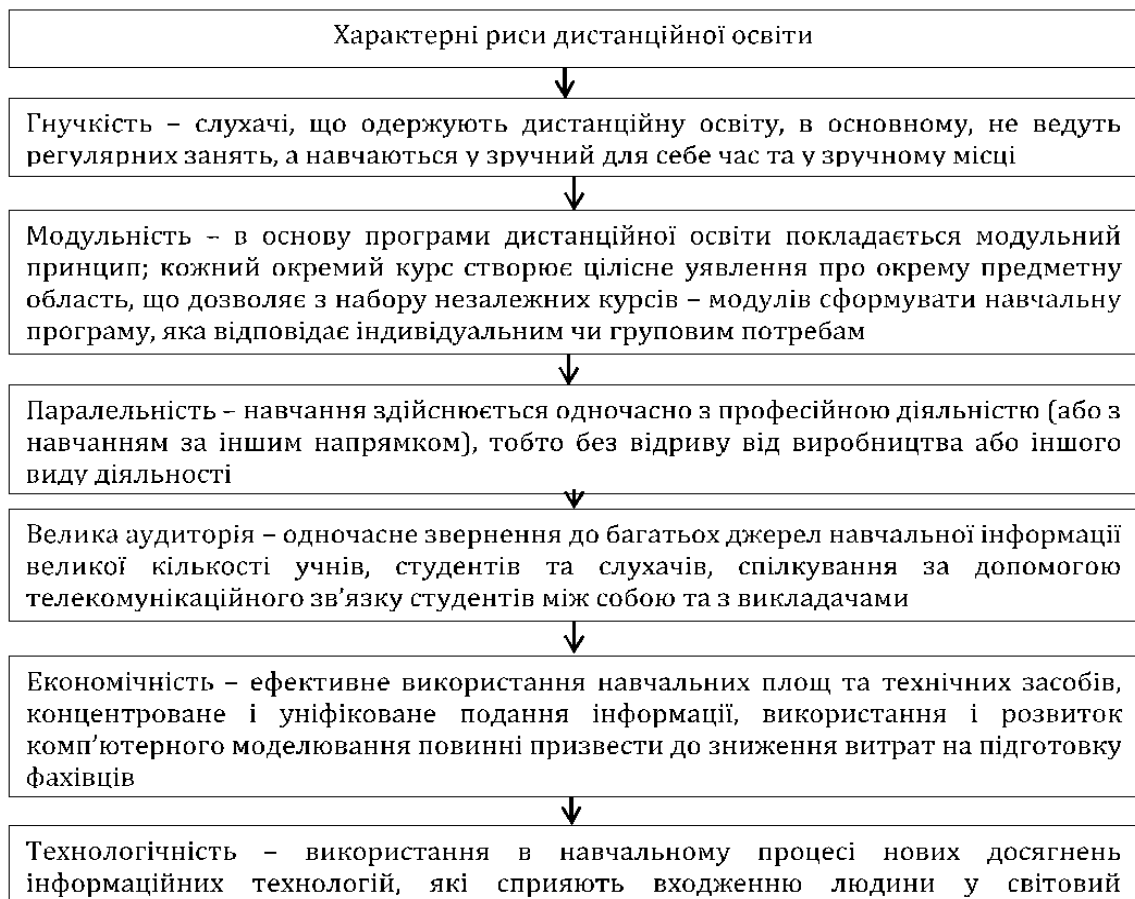


Рис.1. Характерні риси дистанційної освіти

Дуже важливо, що в основу дистанційної освіти покладено модульний принцип. На відміну від поточного заочного навчання, коли всі студенти навчаються за однією й тією ж програмою, дистанційна освіта – індивідуальна, оскільки навчальна програма складається для будь-якого студента окремо і являє собою послідовний набір курсів-модулів, що відповідає потребам кожного слухача.

В Україні створена така система дистанційної освіти, яка реалізує такі принципи (рис. 2) [1; 5; 10].

Принципи дистанційної освіти

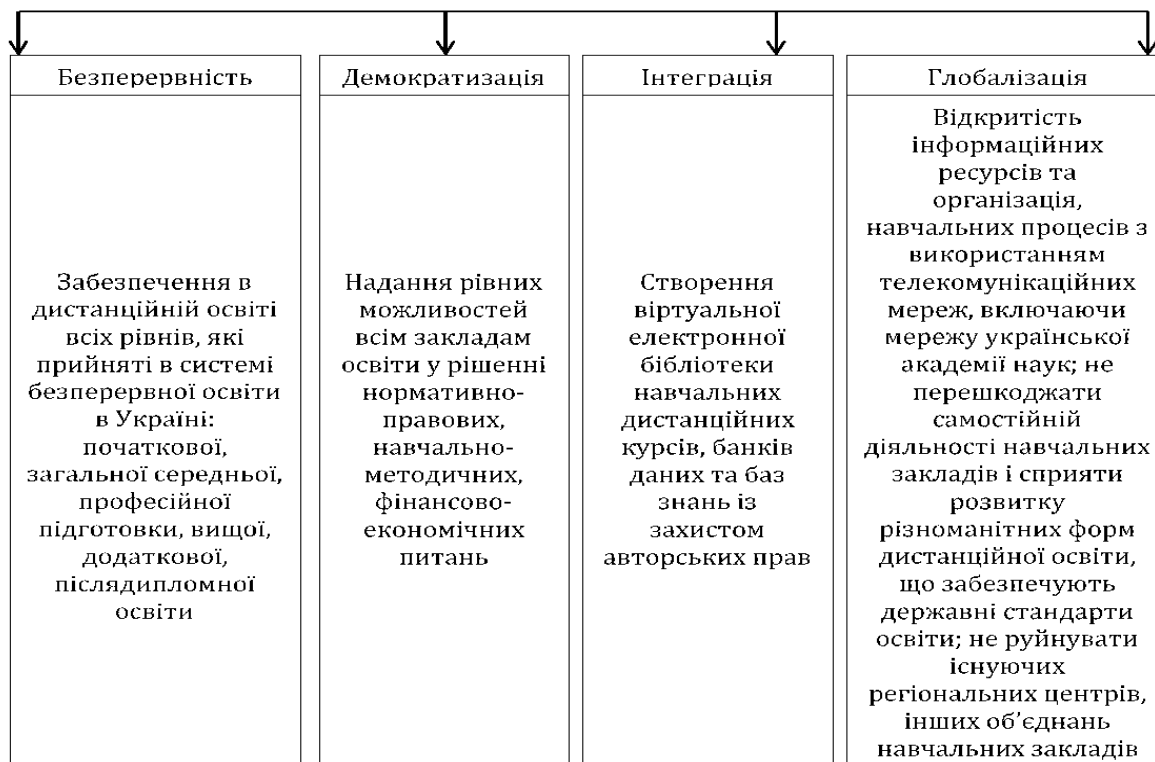


Рис. 2. Принципи дистанційної освіти в Україні

З огляду на мету дистанційної освіти, важливе значення для її організації має пошук «платформи», на якій буде вона створюватися. Так, останніми роками, активно розвиваються мережеві програмні системи (платформи дистанційної освіти), найбільш відомі з них: Learning Space, Top Class, WebCT (версії 3–6), Black Board, Moodle, Learn eXact, Moodle, Прометей. За функціональними можливостями, усі ці системи близькі, різниця лише у вартості, інтерфейсі, в організації підтримки й у вимогах до техніки і програмного забезпечення (ПЗ). Ці системи інтегрують основні функції організації електронного навчання (дистанційної форми організації навчального процесу): реєстрацію, підтримку самостійної навчальної роботи, організацію індивідуальної та групової взаємодії студентів і викладачів, проміжне й підсумкове тестування тощо [11].

Системи Black Board, Learning Space і Learn eXact досить дорогі (десятки тисяч доларів), крім того, пред'являють високі вимоги до сервера, зокрема, для роботи Learning Space необхідна ліцензія на ПЗ IBM Lotus Notes. Система WebCT помітно дешевше (до \$10 тис., локалізація до 1000 студентів). Окремо стоїть LMS Moodle.

З-поміж аналізованих платформ це єдина безкоштовна система з відкритим кодом. Величезний набір реалізованих функцій, зручність і простота використання уможливили отримання широкого застосування. Слід зазначити, що підтримка цього ПЗ досить ефективна – середній термін реакції на повідомлення про проблему не перевищує 2–3 днів, після чого або виявляються некоректні дії користувача, або помилка виправляється. Для роботи системи необхідний сервер, що підтримує роботу СУБД MySQL і препроцесора PHP, які функціонують під керуванням будь-якої серверної операційної системи. Розгортання системи (включно з конфігурацією сервера та LMS Moodle) може тривати не більше кількох днів, після чого можна формувати власне освітню структуру. Зауважимо, що система Moodle надає максимальні можливості

щодо реалізації різних навчальних функцій, зокрема: надання завдань суб'єктам навчання з можливістю відправлення відповіді в довільному вигляді (текст, файл тощо); форуми для обговорення із широкими можливостями управління; чати; система тестування, що підтримує імпорт завдань у форматах різних систем підготовки тестів, включно з такими популярними як GIFT і HotPot; система управління навчальним курсом (тематика, структура, графік-календар); система обліку дій усіх категорій користувачів зі зберіганням інформації щодо їхньої роботи протягом заданого періоду; система авторизації й аутентифікації, що забезпечує поділ функцій і розмежування прав доступу різних категорій користувачів; розвинена система обміну повідомленнями [12–14].

До переваг LMS Moodle можна віднести (рис. 3) [12]:

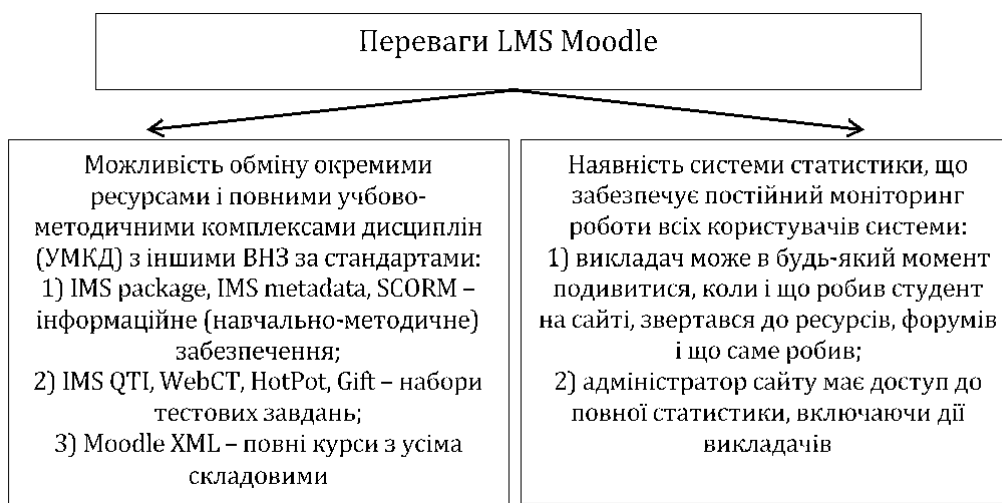


Рис.3. Переваги LMS Moodle

Зауважимо, що LMS Moodle є системою орієнтованою на курси, тобто всі навчальні, методичні та організаційні модулі згруповані в курсах (дисциплінах), користувачеві немає необхідності звертатися до інших розділів сайту. Посилання на зовнішні ресурси формуються так само, як і на внутрішні. LMS Moodle орієнтована на ефективні новітні технології навчання й дає змогу організувати навчання в процесі спільного розв'язання навчальних завдань, здійснювати взаємний обмін знаннями, надає студентам можливість взаємодіяти з навчальними матеріалами, з викладачами та один з одним. До певних недоліків LMS Moodle можна віднести те, що в системі не передбачена повноцінна робота з академічними групами так, як їх розуміють у вітчизняних навчальних закладах; не передбачені навчальний план, розклад занять, зведені відомості оцінок із різних дисциплін (курсів) та інші функції, пов'язані з адмініструванням навчального процесу [13].

Так впровадження дистанційних технологій має особливе значення. Вітчизняним ЗВО варто не лише впроваджувати технології зарубіжних країн та приймати фінансову допомогу, а й розробляти власні моделі дистанційного навчання та відповідно фінансувати їх [15, с. 22].

Зауважимо, що навіть найкраща система освіти не ідеальна. У цьому сенсі, дистанційна освіта не є винятком із правила й має низку проблемних моментів, наприклад, некоректне використання інформаційних технологій, відсутність соціальної взаємодії. Однак ці недоліки не здійснюють значний вплив на якість і ефективність дистанційного навчання.

В окремих випадках відсутність у слухача належної кваліфікації в галузі комп'ютерних технологій може призвести до зниження використання повною мірою потенційних можливостей як навчальних, так і учнівських. Але й ця проблема розв'язується шляхом підвищення кваліфікації в цій сфері знань.

Багато компаній не визнають онлайн-освіти. Якщо співбесіду на вакансію проходять два кандидати, один із яких навчався в університеті на очно-заочній формі навчання, а інший навчався дистанційно, то в багатьох випадках перевага поки що віддається претенденту, що навчався за звичною для роботодавця системою.

Одним із найбільших недоліків в онлайн-освіті є брак соціальної взаємодії, що сприяє підвищенню ефективності процесу навчання. Ця проблема теж вирішується шляхом проведення вебінарів, семінарів, конференцій, презентацій он-лайн.

Також існує безліч проблем щодо впровадження дистанційної освіти у ЗВО України:

1) у студента немає можливості звернутися особисто до викладача за консультацією;

2) немає можливості вчитися «вживу» будувати відносини в колективі (з викладачами, одногрупниками, адміністрацією вузу), виступати перед аудиторією;

3) не будь-яку професію можна освоїти дистанційно (лікар, ветеринар);

4) не кожен студент вміє підтримувати в себе мотивацію до самостійної роботи. До того ж відчувається відсутність такого ефективного мотиватора навчальної діяльності, як постійний контроль із боку викладача. Ті викладачі, які працюють з 1-м курсом у вузах, знають, наскільки важливо в першокурсників, особливо в перший час, перевіряти домашнє завдання й регулярно організовувати перевірочні та контрольні роботи. Дуже низький відсоток студентів, яким такий контроль не потрібен, вони й так усвідомлюють, що самостійна робота над предметом необхідна;

5) у студента немає можливості порівнювати проміжні результати свого навчання й інших студентів, причому порівнювати «вживу»: при роботі біля дошки, виступах на конференціях і т.д.;

6) відсутність поруч людини, яка подає матеріал з емоційним забарвленням, що впливає на ступінь його розуміння;

7) для викладача в процесі проведення аудиторного заняття важливо відчувати, наскільки студенти розуміють матеріал (за їхніми поглядами, актуальними питаннями) й оперативно скоригувати навчальний процес: ще раз повторити складні моменти, дати додаткові роз'яснення з деяких питань, змінити темп викладу. Під час дистанційного навчання такий зв'язок втрачається;

8) у студента є спокуса й достатньо можливостей для «несамостійного» навчання, а у викладача немає можливості для якісного контролю подібних аспектів дистанційних технологій;

9) відсутність можливості достовірно визначити чи пройшов студент тестування самостійно. Для цього завдання він цілком міг використовувати іншу людину (наприклад, більш підготовленого студента);

10) дуже важливою проблемою у сфері організації самостійної роботи і, особливо, комп'ютерного зовнішнього контролю є слабка захищеність освітнього програмного забезпечення від «зламування» з метою доступу до правильних відповідей і подробиць результатів контролю. Існує можливість створення універсального редактора файлів результатів тестування. Він може використовуватися студентом для коригування оцінок виставлених програмою тестування. Ця проблема впливає з того, що в основному сучасні контролюючі системи використовують пам'ять комп'ютера для зберігання еталонних відповідей разом із завданнями. Як правило, вони шифруються, але, як показує практика, їх

завжди можна розшифрувати. Ця проблема особливо гостро постала з появою в Україні дистанційних технологій навчання, де зовнішній контроль знань здійснюється в основному комп'ютером за відсутності викладача;

11) для вузу введення дистанційного навчання пов'язане з великими матеріальними затратами: технічне оснащення, програмно-технічні засоби, підготовка спеціальних кадрів і т.ін.

Отже, у дистанційній освіті, як і будь-який інший формі отримання знань, існує безліч своїх переваг і недоліків. Істотним недоліком є відсутність централізованої системи сертифікації та акредитації електронних курсів, результатом чого є велика кількість «підрбок», які називаються електронними курсами й електронними підручниками, а в дійсності представляють собою звичайні файли Word. Важливим чинником, що перешкоджає більш інтенсивному впровадженню дистанційних технологій у навчальний процес, є недостатня мотивація викладачів ЗВО до роботи в цьому напрямку. Можливо, причиною цього є висока трудомісткість, пов'язана зі створенням методичних матеріалів для дистанційного навчання, але тут потрібно усвідомлювати, що в майбутньому витрати часу й сил мають компенсуватися скороченням часу на виконання деяких звичайних видів навчального навантаження викладача.

Як бачимо, поширення дистанційних технологій в освітній сфері України має низку проблем, для вирішення яких пропонуємо проведення таких заходів:

1) пошук компромісу у сфері співвідношення якості закритої інформації й дистанційних можливостей передачі даних;

2) достатнє цільове фінансування розробок електронних підручників і електронних навчальних систем;

3) створення службових і освітніх стандартів для формування універсальних знань на базі конкретного навчального закладу;

4) інформування майбутніх слухачів про наявність якісних дистанційних курсів;

5) підготовка викладацького складу до використання ІКТ;

6) оперативна система налагодження й корекції роботи обладнання дистанційної передачі даних;

7) підбір дидактичних методик, найбільш ефективних у дистантному спілкуванні.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

З огляду на вищезазначене, можна зробити висновок, що дистанційна освіта не зможе стати повноцінним заміщенням традиційної освіти. Вона не в здатна створити студентську атмосферу й замінити живе спілкування з викладачем. Але вона дійсно може стати найбільш перспективною формою навчання, враховуючи, що за умов можливо більших початкових інвестицій, необхідних для розгортання навколо слухача розгалуженого інформаційного середовища, у майбутньому витрати зі збільшенням числа студентів будуть зростати дуже повільно, тоді як для традиційних форм вони підвищуються майже лінійно. Отже, дистанційне навчання на цей час є найперспективнішою, швидкозростаючою й досить ефективною системою освіти.

Перспективним напрямом подальших досліджень є проблема сучасного стану дистанційної освіти в зарубіжних країнах.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Клокар, Н.І., 2012. Методологічні основи запровадження дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації, *Шлях освіти*, № 4 (46), с. 38–41.
2. Эом, С. Стратегии повышения результатов обучения для Web-Based студентов дистанционного образования. Дальнейшее исследование отношений между мотивацией и результатами обучения. [Электронный ресурс]. Доступно: <<http://www.sig-ed.org/IAIM2008/Proceedings/SIGed/>>. Documents/73x. Pd. [Дата обращения 04,Апреля 2020].
3. Марусей, Т.В. та Білик, Т.Л., 2018. Сучасні тенденції розвитку дистанційної освіти в Україні, *Science, Research, Development. Pedagog*, № 8, с. 14–17.
4. Федорченка, С.В., 2019. Дистанційна освіта та місце психологічного забезпечення в ній, *Молодий вчений*, № 9 (73), с. 51–54.
5. Моїсєєва, Ю.Ю., 2010. Дистанційне навчання: інноваційна форма вищої освіти, *Актуальні проблеми економічного й соціального розвитку регіону*, с. 369–372.
6. Голованова, Ю.В., 2015. Проблемы и пути решения дистанционной формы обучения, на *VI Международной науч. конф. Актуальные задачи педагогики*, Санкт-Петербург, с. 163–167.
7. Український інститут інформаційних технологій в освіті НТУУ «Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського». [Електронний ресурс]. Доступно: <<http://uiite.kpi.ua>>. [Дата звернення: 04 Квітня 2020].
8. Ахмад, І.М. Навчання в дистанційній і змішаній формі студентів ВНЗ [Електронний ресурс]. Доступно: <<http://interconf.fl.kpi.ua/node/1067>>. [Дата звернення: 05 Квітня 2020].
9. Воронкін, О.С. Організація дистанційних технологій навчання на основі комп'ютерних інформаційних систем ВНЗ України [Електронний ресурс]. Доступно: <<http://www.nbu.gov.ua/ejournals/vsunud/2009-6E/09vosnzu.htm>> [Дата звернення 06 Квітня 2020].
10. Толочко, В.М., 2008. Проблемні аспекти дистанційної форми освіти та можливості її використання в Україні, *Провізор*, № 11. [Електронний ресурс]. Доступно: http://www.provisor.com.ua/archive/2009/N11/padfo_119.php [Дата звернення 08 Квітня 2020].
11. Lotus LearningSpace – программа дистанционного обучения. [Электронный ресурс]. Доступно: <<http://www.lotus.com/learningspace>> [Дата обращения 07 Апрель 2020].
12. Виртуальные технологии в образовании. [Электронный ресурс]. Доступно: <<http://www.prometeus.ru>> [Дата обращения 06 Апрель 2020].
13. Moodle – Open-source learning platform. Available at: <<https://moodle.org>> [Accessed 06 April 2020].
14. Blackboard Education Technology & Services. Available at: <<https://www.blackboard.com>>. [Accessed 06 April 2020].
15. Заболоцький, А.Ю., 2016. Сучасний стан дистанційного навчання у ВНЗ, *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*, № 2 (12), с. 19–23.

DISTANCE EDUCATION IN UKRAINE: FEATURES AND MAIN PROBLEMS

Oksana Horbatiuk,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor.

Associate Professor of the Department of

Pedagogy and Management of the

Kamyanets-Podilsky Ivan Ohienko National University

Kamianets-Podilskyi, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1506-2664>

horbatiuk@kpmu.edu.ua

Abstract. In the article, the approaches of modern scholars to the construing the concept of “distance education” are highlighted. The provisional categorization of distance education into five generations, notably traditional forms of education (full-time, part-time, extramural form of study, correspondence with the use of distance technologies) is considered as well as introduction of the Internet into educational institutions, distance learning, development of e-learning, of mobile learning and pervasive learning. The difference between the distance and extramural forms of teaching and learning are identified. Unlike the current extramural studies, where all students study according to the same program, distance education is individual, since the curriculum is designed for each student individually and is a coherent set of modules that meets the needs and necessities of each learner. It is noted the pioneer of introduction of distance technologies in education and training was the Ukrainian Institute of Information Technologies in Education of NTUU “Kyiv Polytechnic Institute named after I.K. Igor Sikorsky”. Its main task is the implementation of distance technologies in the education process of full-time and part-time students and conducting advanced training courses. Distinctive features of distance education in Ukraine, notably flexibility, modularity, concurrency, large audience, efficiency and adaptability are presented. The principles of distance education, namely, continuity, democratization, integration, and globalization are developed. The platforms for distance education (place of creation) are highlighted: Learning Space, Top Class, WebCT (versions 3–6), Black Board, Moodle, Learn eXact, Moodle, Prometheus; their basic advantages are specified. The problems of the distance education system are defined. The measures to enhance the effectiveness of implementation of distance education in Ukraine are elaborated.

Keywords: education; Internet technologies; distance education; student, higher education institution.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Klokar, N.I., 2012. Metodolohichni osnovy zaprovadzhennia dystantsiinoho navchannia v systemi pidvyshchennia kvalifikatsii (Methodological bases of
2. introduction of distance learning in the system of advanced training), *Shliakh osvity*, № 4 (46), s. 38–41.

3. Jeom, S. Strategii povysheniya rezul'tatov obuchenija dlja Web-Based studentov distancionnogo obrazovanija. Dal'nejshee issledovanie otnoshenij mezhdru motivaciej i rezul'tatami obuchenija (Strategies for increasing learning outcomes for Web-Based distance education students. Further exploration of the relationship between motivation and learning outcomes). URL: <http://www.sig-ed.org/IAIM2008/Proceedings/SIGEd/Documents/73x.Pd>.
4. Marusei, T.V., Bilyk, T.L., 2018. Cuchasni tendentsii rozvytku dystantsiinoi osvity v Ukraini (Current trends in the development of distance education in Ukraine), *Science, Research, Development. Pedagog*, № 8, s. 14–17.
5. Fedorchenka, S.V., 2019. Dystantsiina osvita ta mistse psykholohichnoho zabezpechennia v nii (Distant education and place of psychological support in it), *Molodyi vchenyi*, № 9 (73), s. 51–54.
6. Moisieieva, Yu.Iu., 2010. Dystantsiine navchannia: innovatsiina forma vyshchoi osvity (Distance Learning: An Innovative Form of Higher Education), *Aktualni problemy ekonomichnoho i sotsyalnoho rozvytku rehionu*, s. 369–372.
7. Golovanova, Ju.V., 2015. Problemy i puti reshenija distancionnoj formy obuchenija (Problems and ways of solving distance learning), *na VI Mezhdunarodnoj nauch. konf. Aktual'nye zadachi pedagogiki*, Sankt-Peterburg, s. 163–167.
8. Ukrainskyi instytut informatsiinykh tekhnolohii v osviti NTUU «Kyivskiy politekhnichnyi instytut im. Ihoria Sikorskoho» (Ukrainian Institute of Information Technology in Education NTUU "Kyiv Polytechnic Institute name Igor Sikorsky). URL: <http://uiite.kpi.ua>.
9. Akhmad, I.M. Navchannia v dystantsiinii i zmishanii formi studentiv VNZ (Studying in distance and mixed form of university students). URL: <http://interconf.fl.kpi.ua/node/1067>.
10. Voronkin, O.S. Orhanizatsiia dystantsiinykh tekhnolohii navchannia na osnovi kompiuternykh informatsiinykh system VNZ Ukrainy (Organization of distance learning technologies based on computer information systems of Ukrainian universities). URL: <http://www.nbu.gov.ua/ejournals/vsunud/2009-6E/09vosnzu.htm>.
11. Tolochko, V.M., 2008. Problemni aspekty dystantsiinoi formy osvity ta mozhlyvosti yii vykorystannia v Ukraini (Problematic Aspects of Distance Form of Education and Possibility of its Use in Ukraine), *Provizor*, № 11. URL: http://www.provisor.com.ua/archive/2009/N11/padfo_119.php.
12. Lotus LearningSpace- programma distancionnogo obuchenija (Lotus LearningSpace – distance learning program). URL: <http://www.lotus.com/learningspace>.
13. Virtual'nye tehnologii v obrazovanii (Virtual technologies in education). URL: <http://www.prometeus.ru>.
14. Moodle – Open-source learning platform. URL: <https://moodle.org>.
15. Blackboard Education Technology & Services URL: <https://www.blackboard.com>.
16. Zabolotskyi, A.Iu., 2016. Cuchasnyi stan dystantsiinoho navchannia u VNZ (Current status of distance learning at universities), *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelja*, № 2 (12), s. 19–23.

DOI DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-26-35>
УДК 378.016:811.111.(043.2)

Гришкова Раїса Олександрівна,

доктор педагогічних наук, професор

Чорноморського національного університету імені Петра Могили,
Миколаїв, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4547-4974>

raissagrishkova@gmail.com

ВЕКТОР ОНОВЛЕННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: ВІД РЕФОРМ ДО МОДЕРНІЗАЦІЇ

Анотація. Стаття присвячена проблемі визначення вектора подальшого розвитку вищої освіти в Україні. Автор свідомо відмовляється від поняття реформування освіти, що передбачає зміни, які не знищують основ існуючої структури, і виступає за перехід до модернізації вітчизняної системи вищої освіти, що означає перетворення відповідно до сучасних вимог. Сучасні вимоги до освіти формуються під впливом постійних змін в економічному, політичному, культурному та суспільному житті нашої країни та розвитком світової педагогічної думки.

Відзначається, що нинішня система освіти швидко зреагувала на нові виклики сучасності: в умовах карантину університети продовжують працювати в онлайн режимі, студенти звикають виконувати завдання самостійно, послуговуючись Інтернетом та різноманітними освітніми платформами. Віддалене спілкування стає нормальною формою співпраці й навчання. Але головні проблеми вищої школи, які впродовж десятиліть турбують освітянську спільноту, залишаються невирішеними. Це проблеми відтворювального, а не креативного характеру нашої освіти, що зумовлено використанням застарілої лекційно-семінарської системи, знанняцентристським підходом до навчання, масовізацією вищої освіти на шкоду її якості.

У педагогічній пресі наразі широко дискутуються питання незалежності й самостійності закладів вищої освіти, академічної доброчесності, якості знань студентів, конкурентоздатності випускників вітчизняних вишів та ін. Тож авторка зосереджує увагу на підвищенні якості вітчизняної вищої освіти, ідеї університетської автономії, дотримання академічної доброчесності. Як приклад наводяться дані зі звіту Чорноморського національного університету імені Петра Могили щодо якості освітнього процесу за 2020 рік, у якому висвітлюються такі питання: організація дослідження, мотивація вибору спеціальності, якість освіти, вибір навчальних дисциплін, самостійна робота студентів, оцінювання діяльності університету за визначеними напрямками, рейтинги викладачів, корупція, задоволеність вибором університету, факультету, спеціальності.

Авторка доходить висновку, що вектор оновлення вищої освіти України має бути спрямований на відмову від постійного часткового реформування окремих її ланок і перехід до модернізації всієї системи університетської освіти відповідно до сучасних вимог.

Ключові слова: оновлення; модернізація; якість освіти; університетська автономія; академічна доброчесність.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Система вищої освіти України зараз переживає не найкращі часи: постійно змінювана ситуація в економічному, політичному, культурному та суспільному житті нашої країни вимагає швидкого й адекватного реагування з боку держави, оскільки освіта наразі вважається стратегічним ресурсом, і від її рівня багато в чому залежить подальший розвиток країни. Відносна економічна стабільність України похитнулась у період вимушеного карантину, зміни в політичному житті відбуваються постійно – Верховна Рада приймає непопулярні закони, уряд пропонує діджиталізацію всіх сфер діяльності й «державу в смартфоні», суспільне й культурне життя завмерло в очікуванні позитивних зрушень після послаблення карантину.

Постановка проблеми. На нові виклики сучасності досить швидко й позитивно зреагувала система освіти: університети продовжують працювати в онлайн режимі, студенти звикають виконувати завдання самостійно, послуговуючись Інтернетом і різноманітними освітніми платформами (Skype, MOODLE, ZOOM і т.ін.). Віддалене спілкування стає нормальною формою співпраці викладачів університету з адміністрацією і студентами. Але головні проблеми вищої школи, які впродовж десятиліть турбують освітянську спільноту, залишаються невирішеними. Це проблеми відтворювального, а не креативного характеру нашої освіти, що зумовлено використанням застарілою лекційно-семінарської системи, масовізацією вищої освіти на шкоду її якості, знанняцентристські підходом до навчання. У педагогічній пресі наразі широко дискутуються питання незалежності й самостійності закладів вищої освіти, академічної доброчесності, якості знань студентів, конкурентоздатності випускників вітчизняних вишів та ін.

Після приєднання України до Болонського процесу й запровадження всіх його фундаментальних принципів були сподівання, що питання інтеграції вітчизняної вищої освіти в європейський і світовий освітній простір вирішуватимуться самі по собі. Пройшло десять років відтоді, як наша країна звітувала про повне дотримання всіх Болонських принципів, але ключові питання подальшого розвитку вищої школи все ще чекають свого часу.

Аналіз останніх досліджень. Зауважимо, що впродовж усього пострадянського періоду питаннями розроблення стратегії розвитку вітчизняної вищої освіти опікувалися багато вчених-педагогів, дослідників, викладачів-практиків. Приєднання до Болонської конвенції розглядалось як крок до інтеграції в європейський освітній простір. Прихильниками Болонського процесу свого часу були І. Маноха, В. Моренець, В. Кремень, Т. Левченко, Г. Онкович та інші відомі представники національної педагогічної еліти, чий публікації привертала увагу освітян до запровадження кредитно-модульної системи навчання, скорочення аудиторних годин, посилення питомої ваги самостійної роботи студентів тощо. Проблеми безперервності навчання й освіти дорослих, професійної компетентності викладача вищої школи знайшли відображення в дослідженнях В. Бебика, Г. Васяновича, І. Зязюна, В. Манька, Н. Ничкало, В. Огнев'юка, С. Сисоевої та ін. Питання дебіюрократизації освіти та осучаснення університетського менеджменту висвітлювались у роботах В. Андрущенко, Л. Губерського, В. Кременя, В. Лугового та ін. Інноваційні педагогічні технології з можливостями використання Інтернет-ресурсів досліджувалися В. Биковим, З. Курлянд, Г. Козлаковою, Н. Самойленко, Н. Сурою та ін. Якість української вищої освіти та конкурентоздатність випускників вітчизняних університетів на ринку праці привернули увагу А. Бойка, О. Мещанінова, С. Ніколаєнка та ін.

Водночас після революції гідності з приходом до влади нової генерації проукраїнські налаштованих вчених із міжнародним досвідом навчання чи роботи в європейських та американських університетах перед нашою вищою освітою постали

нові питання, пов'язані з автономією університетів, академічною доброчесністю, самостійністю студентів та їхньою відповідальністю за свої успіхи чи невдачі тощо. Наразі ці питання породжують дискусії в наукових колах, вони не можуть вважатися достатньо вивченими з розробленими дороговказами й напрацьованими рекомендаціями. Тому в нашому дослідженні ми звернулися до аналізу передумов виникнення цих питань і шляхів їхнього вирішення.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – проаналізувати ситуацію з наданням освітніх послуг закладами вищої освіти України та їхньою відповідністю стандартам якості; привернути увагу науковців, керівників ЗВО, педагогічної громадськості до проблем університетської автономії, академічної доброчесності, самостійності студентів.

Завдання дослідження:

- визначити різницю між реформами й модернізацією в освіті;
- охарактеризувати знанняцентристський та компетентнісний підходи до навчання;
- описати переваги автономії університетів для забезпечення якості знань студентів;
- навести приклад оцінювання якості освітнього процесу студентами Чорноморського національного університету імені Петра Могили;
- визначити вектор подальшого розвитку вищої освіти в Україні.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODOLOGY

Для досягнення поставленої мети звернемося до державних документів: Законів України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Постанови Кабінету міністрів України від 15.04.2015 № 244 «Про утворення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (зі змінами від 28.08.2019), публікацію С. Квіта «Дорожня карта реформування вищої освіти України» (2018), наукові статті вітчизняних учених. Скористаємося також внутрішнім документом Чорноморського національного університету імені Петра Могили «Якість освітнього процесу в ЧНУ ім. Петра Могили» за 2020 рік.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Для визначення вектора подальшого розвитку вищої освіти в Україні в нашому дослідженні ми розмежовуємо поняття «реформа» й «модернізація», оскільки є свідками того, як уже майже тридцять років після отримання Україною незалежності в нашій країні постійно щось реформується, але результати цього процесу не покращують життя пересічних українців загалом і не допомагають вітчизняним закладам вищої освіти посісти гідне місце в рейтингу кращих європейських університетів.

Реформа – (від лат. *reformo* – перетворюю, поліпшую) – перетворення, зміна, нововведення, яке *не знищує основ існуючої структури* [1, с. 588]. На нашу думку, допоки українська вища освіта буде реформуватись «не знищуючи основ існуючої структури», ми залишатимемось заручниками часткових кількісних змін, які ще не скоро призведуть до якісного покращення освіти. Зміни, що відбуваються в освіті, мають носити системний і комплексний характер; наразі вони мають каскадний характер. Це означає, що відповідальні освітянські чиновники, реагуючи на накопичені

проблеми, проголошують чергову реформу, і поки люди на місцях намагаються її реалізувати, забувають про свої обіцянки й чекають, допоки не виникнуть нові проблеми, щоби їх також позбутися, започаткувавши наступну реформу. Ніхто не несе відповідальності перед простими освітянами, студентами та їхніми батьками за недофінансування освіти, недолугі починання й безрезультатні реформи. Можливо, це результат швидкої зміни міністрів освіти й науки, кожен із яких обстоює реформування всіх ланок навчання від дошкільної до університетської, але не встигає добитися результату проголошених нововведень. І хоча, коментуючи Закон України «Про вищу освіту» 2014 р. В. Булатчик пише, що «система освіти в Україні повністю змінила свій *радянський вектор розвитку на європейський*» [2], ми вважаємо, до європейського рівня нам ще далеко, якщо мова йде про староевропейські країни: Велику Британію, Італію, Німеччину, Францію, Іспанію, Бельгію та ін. В університетах цих країн готують передусім особистостей, здатних протистояти викликам часу, креативно мислячих, готових прислужитися своєму народові. Рівень якості вищої освіти в постсоціалістичних країнах – Польщі, Чехії, Болгарії – значно вищий у порівнянні з нашим, але й він ще не «дотягує» до власне європейського: занадто глибоко укорінився в них радянський дух колективної безвідповідальності, покірності, експлуатації поняття передачі знань від старшого покоління молодшому, брак критичного мислення. Тому університети цих країн активно приймають на навчання наших студентів, щоби зберегти робочі місця для своїх викладачів, і відправляють своїх студентів доучуватися на магістерських програмах у всесвітньо відомі університети: Кембрідж, Оксфорд, Болонью чи Сорбонну.

Модернізація (від франц. *modernisation* – оновлення) – оновлення, удосконалення, надання будь-чому сучасного вигляду, *переробка відповідно до сучасних вимог* [1, с. 443]. Вважаємо, що настав час для «переробки» вітчизняної системи вищої освіти «*відповідно до сучасних вимог*», тобто, для її модернізації.

Сприймаючи модернізацію як оновлення, вважаємо, що необхідно відмовитися від лекційно-семінарської системи навчання й запровадити тьюторську систему, за якою здобувають вищу освіту молоді люди в Європі й Америці. Лекційно-семінарська система, яка превалує в наших університетах щонайменше останні 50–60 років, незважаючи на прогрес науки й техніки, появу інноваційних методів навчання, інформаційно-комунікаційних технологій, не стимулює студента до пошуку нового, додаткового матеріалу, не вчить формувати і висловлювати власну думку. Не секрет, що студенти розподіляють між собою семінарські питання, що їх дає викладач, і кожен готує відповідь на своє питання. Такий підхід не сприяє формуванню в студентів критичного мислення, не спонукає до дискусії, не формує навички обстоювати свою точку зору.

На користь модернізації піде зміна відтворювального характеру передачі знань від викладача студентам на розвиток креативності студентів, коли вони не будуть переповідати матеріал посібника, який давно застарів, чи заучувати лекцію професора. Свідомо і критично засвоївши теоретичний матеріал із виучуваної теми не тільки з лекцій, але й за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, вони мають зосередитися на створенні власного продукту – написанні есе, розробці проєкта чи стартапа, що забезпечуватиме умови для формування я-позитивної концепції студента, розвитку його творчого потенціалу, стимулювання креативності.

Тож змінюючи вектор розвитку вищої освіти з численних реформ на повне оновлення всієї системи, хочемо привернути увагу освітянської спільноти до таких питань, як університетська автономія, академічна доброчесність, відповідальність студента за свої результати навчання, якість вищої освіти. Ці питання не стояли так гостро, поки Україна не наважилася заявити про свої наміри приєднатися до європейського освітнього простору. Виявилось, що в цьому просторі існують свої правила, яких необхідно дотримуватись.

У галузі освіти ми є свідками багатьох реформ як на рівні початкової, середньої, так і вищої школи. До найвагоміших і найбільш результативних нововведень відносимо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання після закінчення середньої школи, що мало забезпечити рівні можливості для випускників різних шкіл під час вступу до закладу вищої освіти й подолати корупцію в період вступної кампанії. Але, як і будь-яке складне явище, цей процес має не тільки позитивні наслідки. Запровадження зовнішнього незалежного оцінювання вкупі з величезною кількістю вишів в Україні, що з'явилися після прийняття в 1991 році Закону України «Освіта. Україна XXI століття», який скасував монополію держави на освіту, обернулось «масовізацією» (термін *С.Квіт*) вищої освіти. В Україні відкривалися нові університети, філії цих університетів, відокремлені підрозділи, філії філій і т.і. У результаті загальна кількість українських закладів вищої освіти перевищила кількість усіх європейських, разом узятих. На щастя, як писала экс-заступниця міністра освіти й науки, а нині народна депутатка Інна Совсун «треба чітко розуміти, що природнім шляхом, підвищуючи якість освіти, значна частина сьгоднішніх університетів забезпечити високий рівень не зможуть і будуть змушені закритись» [2]. Ще однією причиною закриття університетів виявилася низька народжуваність дітей у дев'яності роки, і майже сотня університетів припинила своє існування через брак абітурієнтів і, відповідно, студентів.

Екс-міністр освіти й нинішній голова Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти в «Дорожній карті реформування вищої освіти України» (2018) – документі, створеному в рамках проекту «Сприяння реформам у вищій освіті України з погляду розвитку академічної доброчесності», і підтриманий Міжнародним благодійним фондом «Відродження» зазначає, що нині відбувається «стихийна масовізація української вищої освіти, сьогодні студентами стають 80 % випускників шкіл» [4]. Статистика переконує, що там, де йдеться про «масовізацію», немає місця для якості освіти, оскільки ці два явища несумісні. Наші випускники полишають університет із величезною купою знань і несформованими навичками їхнього використання в реальному житті, оскільки в нашій освіті переважає *знанняцентристський* підхід до навчання. Перехід до формування життєвих та професійних компетенцій, тобто, поєднання знань із власним досвідом їхнього застосування, розцінюємо як один із найважливіших кроків до осучаснення вищої школи. *Компетентнісний* підхід до навчання, який передбачає поєднання знань і навичок студентів із практикою їхнього використання, давно став домінуючим у європейських університетах.

Ще одним викликом сьогодення для вітчизняної вищої освіти є *ідея автономії університетів*, на якій базується Закон України «Про вищу освіту» 2014 року. Обіймаючи посаду міністра освіти й науки, С. Квіт покладав великі надії на прийняття цього закону. «Закон спирається на ідею університетської автономії в широкому розумінні. Ми її розуміємо як автономію академічну, фінансову й організаційну, тобто, університет сам буде вирішувати більшість питань, не звертаючись за дозволом до Міністерства освіти. Разом з автономією й широкими правами ми передаємо університетам відповідальність за їхню якість» – розповідав С. Квіт [2].

Однак уже у 2018 році в «Дорожній карті реформування вищої освіти України» С. Квіт зазначає, що імплементація цього Закону «увійшла в суперечність з інтересами чи бажанням зберегти статус кво консервативно налаштованою частиною політиків, державних службовців та університетських управлінців. В Україні не запрацювали реальні механізми здорової академічної конкуренції, фінансова автономія університетів була заблокована» [4]. Джерелом для укладання Дорожньої карти слугували дані Державної служби статистики України (станом на лютий 2018), Міністерство освіти й науки України,

Фонд «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва, «Юкрейн соціолоджі сервіс», загальнонаціональне соціологічне опитування «Освіта в Україні» (2–12 грудня 2016) та ін. Усі ці джерела мають серйозну репутацію й заслуговують на довіру [3, с.16].

Будучи призначеним на посаду голови створеного Постановою Кабінету Міністрів України від 15.04.15 р. № 244 Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО), яке розпочало роботу після внесених змін від 28.08.19 р., С. Квіт поряд з автономією університетів вбачає перспективи оновлення вітчизняної вищої освіти в підвищенні її якості та впровадженні принципів академічної доброчесності. Планується посилення антиплагіатних норм і відповідальності за них. У рамках функціонування НАЗЯВО розроблено Кодекс академічної доброчесності, Декларацію про дотримання академічної доброчесності. Проблема в тому, наскільки університети будуть дотримуватися прийнятих документів.

Наведемо приклад оцінювання якості освітнього процесу в Чорноморському національному університеті імені Петра Могили, у якому авторка брала безпосередню участь як завідувач кафедри.

Звіт щодо якості освітнього процесу складається з таких пунктів: організація дослідження, мотивація вибору спеціальності, якість освіти, вибір навчальних дисциплін, самостійна робота студентів, організація роботи Moodle 3.3, оцінка діяльності університету за окремими напрямками, рейтинги викладачів, корупція, задоволеність вибором університету, факультету, спеціальності.

Згідно з пунктом 2 статті 16 Закону України «Про вищу освіту» наявна система забезпечення закладами вищої освіти якості освітньої діяльності та якості вищої освіти має передбачати організацію та проведення заходів щодо моніторингу й періодичного перегляду освітніх програм. Водночас відповідно до стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG), передбачено, що заклади мусять заохочувати студентів до активної участі в розвитку освітнього процесу, зокрема за рахунок участі в соціологічних опитуваннях із проблем підвищення якості освіти. На виконання вимог Закону України «Про вищу освіту» та європейських стандартів якості в ЧНУ ім. Петра Могили запроваджено практику проведення щорічних моніторингів оцінних суджень студентів. Аналіз їхніх потреб, інтересів, мотивів навчальної діяльності дозволяє вчасно виявляти та відстежувати проблеми в освітньому процесі, оперативно на них реагувати, корегуючи роботу університету [5].

Опитування здійснювалося впродовж січня-лютого 2020 р. з використанням методу напівструктурованого анкетування. До проведення анкетування були залучені представники студентського самоврядування, завідувачі кафедр та провідні фахівці деканатів.

Мета соціологічного дослідження «Якість освітнього процесу» полягає у фіксації та відстеженні ставлення студентів до навчального процесу в університеті, мотивації вибору закладу вищої освіти, аналізі динаміки їхніх оцінок щодо окремих напрямів роботи навчального закладу.

В анкетуванні взяло участь 2479 студентів, вибірка суцільна, доступність респондентів становила 66,0 % (відсоткове співвідношення щодо загальної кількості студентів денної форми навчання в ЧНУ ім. П. Могили), з них 42,1 % юнаків та 57,9 % дівчат. Із загального числа опитаних студентів 42,3 % навчаються на контрактній основі, 57,7 % – на бюджетній.

Вибіркова сукупність у розрізі структурних підрозділів університету: з-поміж інформантів на факультеті політичних наук навчаються 294 студенти, факультеті комп'ютерних наук – 456, факультеті фізичного виховання та спорту – 365, факультеті

економічних наук – 417, юридичному факультеті – 218, у медичному інституті – 277, інституті філології – 380, інституті державного управління – 72 відповідно.

Більша частина студентського загалу (72,5 %) оцінюють якість освіти в ЧНУ ім. П. Могили як дуже високу або скоріше високу, ніж низьку.

Студенти старших курсів оцінюють якість освіти суттєво вище, ніж студенти молодших курсів. Найвищі оцінки якості поставили студенти інституту державного управління, факультету економічних наук, натомість найнижчі – студенти інституту філології, факультетів комп'ютерних наук.

Відповідаючи на запитання «Що, на Вашу думку, варто зробити адміністрації університету, щоби покращити якість освіти в ЧНУ ім. П. Могили?», 70,9 % опитаних студентів запропонували своє бачення шляхів розвитку університету, зокрема, виділили такі, як (відсоток обчислювався від загальної кількості поданих варіантів відповідей):

- зручний розклад (10,0 %);
- підвищити кваліфікацію викладачів (9,8 %);
- запроваджувати нові форми викладання (8,4 %);
- зменшити обсяг викладання непрофільних дисциплін (6,4 %);
- прислухатися до студентів (5,4 %);
- покращення матеріально-технічної бази університету (5,0 %);
- оснащення аудиторій мікрофонами, новими комп'ютерами (5,0 %);
- ремонт аудиторій (4,8 %);
- надати студентам можливість вільно обирати дисципліни (4,8 %);
- оновлення освітніх програм підготовки відповідно до вимог сучасного ринку праці (4,4 %);
- більше практики, ніж теоретичного навчання (3,4 %);
- задавати студентам більше практичних завдань (3,2 %);
- звільнити некваліфікованих викладачів (3,0 %);
- організація відпочинку, екскурсій для студентів (2,8 %);
- покращити умови проживання в гуртожитку (2,4 %);
- покращити роботу WiFi (2,0 %);
- покращити роботу їдальні (1,8 %);

Загальновідомим є той факт, що невіддільною частиною комплексної оцінки якості освіти є оцінка професіоналізму викладачів, рівня викладання навчальних дисциплін, об'єктивності критеріїв оцінювання знань і вмінь студентів тощо.

Значна більшість студентів (86,3 %) вважає, що критерії оцінювання доводяться до їхнього відома завжди своєчасно чи скоріше своєчасно, ніж несвоєчасно. Найбільше скаржаться на несвоєчасність інформування філологи та комп'ютерники. Потерпають від необ'єктивності оцінювання найчастіше філологи та юристи.

Самостійна робота є важливим компонентом освітнього процесу, що передбачає інтеграцію різних видів індивідуальної та колективної навчальної діяльності, яка здійснюється як під час аудиторних, позааудиторних занять, як без участі викладача, так і під його безпосереднім керівництвом. У системі сучасної вищої освіти самостійна робота домінує за обсягом на тлі інших видів навчальної діяльності студентів, складаючи від 15 % до 55 % програмового матеріалу, що дозволяє розглядати накопичувані знання як об'єкт власної діяльності студента. Студенти різних факультетів та інститутів мають кожен свої пріоритети щодо форм самостійної роботи. Так, комп'ютерники віддають перевагу виконанню практичних вправ і задач, розробці проектів, тоді як для спортсменів і студентів інституту державного управління найліпшими формами самостійної роботи є написання есе, доповідей, рефератів. Переважна більшість студентів (41,8 %), виконуючи завдання самостійної роботи,

користуються Інтернетом, решта звертаються за допомогою до одногрупників, друзів, родичів (17,8%), консультуються з викладачем (15,8%). Лише кожен дванадцятий опитаний студент вважає, що здатний виконати завдання власноруч, маючи достатньо знань і навичок.

Основними перешкодами для успішного виконання завдань самостійної роботи за оцінками судженнями студентів є дефіцит часу (31,0%), великий обсяг завдань (19,2%) [5].

Рейтинг викладачів. Аналіз відповідей студентів на відкриті запитання «Якби Ви стали викладачем, досвід, стиль, зміст та технологію викладання кого з викладачів ЧНУ ім. П. Могили Ви розглядали б у якості взірця?» та «Досвід, стиль, зміст та технологію викладання кого з викладачів ЧНУ ім. П. Могили Ви не розглядали б у якості взірця за жодних обставин?» дозволили побудувати рейтинг викладачів кожної з кафедр. Цей рейтинг є суб'єктивною оцінкою студентами діяльності викладачів, що засновується на їхніх симпатіях чи антипатіях. Сумарний рейтинг кожного викладача визначався як сума позитивних і негативних виборів студентів усіх факультетів, інститутів, здійснених на його користь. Оцінюючи діяльність викладачів університету, студенти зосереджують увагу на компетентності викладачів у предметі, рівні викладання та організації занять (23,2%), їхньої зацікавленості в тому, щоби студенти отримували якісні знання, вміння та навички (21,6%), об'єктивності оцінювання знань, умінь та досягнень студентів (15,3%).

Від вмотивованого вибору вищого навчального закладу залежить майбутнє абітурієнтів. Конкурентні переваги забезпечують собі ті заклади вищої освіти, які надають якісні освітні послуги, володіють високим інтелектуальним потенціалом, що дозволяє формувати професійні компетенції студентів, необхідні для конкурентної «боротьби» на ринку праці [5]. Обнадійливим є той факт, що більшість опитаних студентів не розчарувалися у виборі щодо закладу вищої освіти, факультету та спеціальності. Найменше задоволені своїм вибором студенти факультету політичних наук, економічних наук та філологи. Найбільш впевнені в здійсненому виборі студенти юридичного факультету та медичного інституту. Сподіваємось, що тенденції, виявлені в процесі опитування студентів, допоможуть керівництву університету скоригувати роботу факультетів, деканатів, кафедр на користь покращення якості освітнього процесу й задоволення запитів студентства.

5. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Підсумовуючи викладене вище, зауважимо, що, на нашу думку, варто відмовитися від поняття постійного реформування освіти, що передбачає зміни, які «не знищують основ існуючої структури», і перейти до модернізації вітчизняної системи вищої освіти, що означає «переробку відповідно до сучасних вимог». Сучасні вимоги до освіти формуються під впливом постійних змін в економічному, політичному, культурному та суспільному житті нашої країни та розвитку світової педагогічної думки. Зміни, що відбуваються в освіті, мають носити системний і комплексний характер. Модернізація передбачає повну відмову від застарілих підходів до навчання, запровадження досвіду кращих європейських університетів, збільшення питомої ваги самостійної роботи студентів. Бажано, щоби в Україні запрацювали реальні механізми здорової академічної конкуренції, фінансова автономія університетів була розблокована.

Вектор оновлення вищої освіти України має бути спрямований на відмову від постійного часткового реформування окремих її ланок і перехід до модернізації всієї системи університетської освіти відповідно до сучасних вимог. Університети мають

докладати чимало зусиль для забезпечення своєї автономії, що передбачає не тільки академічну, фінансову й організаційну незалежність, але й відповідальність за якість знань та сформованість професійних компетенцій своїх випускників. Академічна доброчесність має стати нормою життя університетської спільноти і прикладом для наслідування студентами, які засуджуватимуть недоброчесність, відмовляться від списування і плагіату.

Подальші наукові розвідки пов'язані з можливостями й бажанням університетів, отримавши академічну й організаційну автономію, запроваджувати тьюторську систему навчання, компетентнісний підхід та заохочувати і стимулювати самостійність студентів. Чекають свого часу виявлення, систематизація й дослідження сучасних тенденцій в оновленні вітчизняної вищої освіти. Цікавим для науковців має бути аналіз щорічних звітів НАЗЯВО, моніторинг дотримання Кодексу академічної доброчесності й Декларації про її дотримання всіма учасниками освітнього процесу.

6. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

1. Мельничук, О. С., 1975. *Словник іншомовних слів*, Головна редакція Української радянської Енциклопедії Академії наук Української РСР, Київ, 776 с.
2. Булатчик, В., 2014. Які зміни несе новий Закон України «Про вищу освіту». Доступно: <https://ipress.ua/mainmedia/yaki_zminy_nese_novyy_zakon_ukrainy_pro_vyshchu_osvitu_79856.html> [Дата звернення 16 Квітня 2020].
3. Гришкова, Р. О., 2018. Від дорожньої карти – до реальних змін в українській освіті, *Наукові праці ЧНУ ім. Петра Могили*, Вип.299, Т. 311, Миколаїв, с. 16–19.
4. Квіт, С., 2018. Дорожня карта реформування вищої освіти України. Доступно: <<http://education-ua.org/ua/articles/1159-dorozhnya-karta-reformuvannya-vishchoji-osviti-ukrajini>> [Дата звернення 15 Квітня 2020].
5. Клименко, Л. П., 2020. *Якість навчального процесу в ЧНУ ім. Петра Могили за 2020 рік*. Доступно: <<https://chmnu.edu.ua/wp-content/uploads/2014/06/Zvit-rektora-2019-rik.pdf>> [Дата звернення 17 Квітня 2020].

VECTOR OF RENEWING THE HIGHER EDUCATION IN UKRAINE: FROM REFORMS TO MODERNIZATION

Raisa Gryshkova,

Doctor of Pedagogical Sciences, professor

Petro Mohyla Black Sea National University

Mykolaiv, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4547-4974>

raissagrishkova@gmail.com

Abstract. The article is focused on the problem of defining the vector of the further development of higher education in Ukraine. The author intentionally refuses to use the notion 'reform' which implies changes that do not abolish the basics of the current structure. She stands for the shift of Ukrainian system of higher education to modernization which means adaptation relevant to new requirements. Modern requirements to education are formed under the influence of constant changes in economic, political, social and cultural life of our country and the development of global pedagogical ideas.

It is stressed that the existing educational system quickly reacted to the new challenges: universities continue to work in the on-line regime, students have got used to performing their tasks independently with the help of the internet and other teaching platforms. Distant communication has become a conventional way of cooperation and learning, though the main problems of higher education which are in the primary focus of scientists still remain unsolved. These are the issues of university independence, academic honesty, quality of students' knowledge and the competitiveness of our university graduates in the European and world labor market. The author of the article concentrates her attention on increasing of educational quality, university autonomy and assurance of academic honesty. For instance, the report of Petro Mohyla Black Sea National University concerning the quality of educational process in 2020 is partly given. The following questions are highlighted in the report: the research organization, students' motivation in choosing a specialty, quality of education, etc.

In conclusion the author stresses that vector of Ukrainian higher educational renewing should be directed on the refusal from reforms and transfer to modernization of the whole system of higher education according to the latest society demands. It implies rejection of the obsolete lecture-seminar system and transfer to tutor education, stimulation of students' creativity, changing the existing knowledge-centered approach in teaching to competence one.

Key words: renewing; modernization; quality of education; university autonomy; academic honesty.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Melnychuk, O. S., 1975. *Slovnnyk inshomovnykh sliv*. Holovna redaktsiia Ukrainskoi radianskoi Entsyklopedii Akademii nauk Ukrainskoi RSR, Kyiv, 776 p.
2. Bulatchyk, V., 2014. *Yaki zminy nese novyi Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu»*. Dostupno: <https://ipress.ua/mainmedia/yaki_zminy_nese_novyy_zakon_ukrainy_pro_vyshchu_osvitu_79856.html> [Data zvernennia 16 Kvitnia 2020].
3. Hryshkova, R. O., 2018. Vid dorozhnoi karty – do realnykh zmin v ukrainskii osviti, *Naukovi pratsi ChNU im. Petra Mohyly*, Vyp.299, T. 311, Mykolaiv, s. 16–19.
4. Kvit, S., 2018. *Dorozhnia karta reformuvannia vyshchoi osvity Ukrainy*. Dostupno: <<http://education-ua.org/ua/articles/1159-dorozhnya-karta-reformuvannya-vishchoji-osviti-ukrajini>> [Data zvernennia 15 Kvitnia 2020].
5. Klymenko, L. P., 2020. *Yakist navchalnoho protsesu v ChNU im. Petra Mohyly za 2020 rik*. Dostupno: <<https://chmnu.edu.ua/wp-content/uploads/2014/06/Zvit-rektora-2019-rik.pdf>> [Data zvernennia 17 Kvitnia 2020].

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-36-49>
УДК 37.091.4-051Грінченко:39]:94(477)"188/190"

Коляденко Ольга Володимирівна,

аспірантка II-го року навчання
спеціальності 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»
кафедри теорії та історії педагогіки,
начальник відділу навчально-організаційної роботи НМЦ
стандартизації та якості освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка,
Київ, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1232-0226>
olga.kolyadenko2016@gmail.com

ЕТНОГРАФІЧНА СПАДЩИНА БОРИСА ГРІНЧЕНКА ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК ПРОСВІТНИЦЬКОЇ РОБОТИ НА УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ (1880 – 1900-ТІ РР.)

Анотація. Статтю присвячено відображенню значущості етнографічної спадщини видатного українського громадського й культурно-освітнього діяча Бориса Грінченка (1863–1910) для формування у широких кіл українців національно орієнтованої свідомості в умовах позадержавного існування у період останньої третини XIX ст. – початку XX ст. Проаналізовано основні етнографічні праці діяча (1895–1900) у контексті висвітлення їх ролі у науковому обґрунтуванні окремих функціонування українського етносоціуму як певної цілісності, що володіє своєрідним світобаченням і світорозумінням, як народу із своєю неповторною культурою і духовністю. На підставі аналізу численних рецензій, відгуків про етнографічні праці діяча його сучасників – і співвітчизників (Хв. Вовка, В. Горленка, З. Кузеля, А. Кримського), й іноземних авторів (Г. Полівка, Ф. Ржегоржа, Я. Карловича) – доведено вагомість його здобутків у сприянні розвитку національної самосвідомості українського населення, у створенні своєрідного паспорту української нації засобами зібраних етнографічних матеріалів як вагомих доказів самобутності. Розкрито здійснення Б. Грінченком національно орієнтованої просвіти селянських школярів на основі використання фольклорних зразків. Показано, що Б. Грінченко аргументовано довів нагальну потребу навчати українських дітей їхньою рідною мовою і за підручниками, що містять близький їм навчальний матеріал, бо це відповідає їхній ментальності й природі. Етнографічний матеріал він розглядав як доступний за змістом і важливий у національно орієнтованому вихованні українських дітей дидактичний матеріал, що коріниться у моральних і духовних традиціях українського етносу, відповідає українському архетипу, а тому позитивно впливає на соціально значуще формування національної самосвідомості школярів.

Ключові слова: Борис Грінченко; українські етнографічні матеріали; навчальні книги; націєтворення; національна просвіта.

1. ВСТУП /INTRODUCTION

Постановка проблеми. В історії української гуманітаристики Борис Дмитрович Грінченко вирізняється напрочуд багатограним талантом. Його постать в історії України

є унікальною, бо він залишив вагомий творчий внесок як педагог, етнограф і фольклорист, мовознавець, перекладач, критик, видавець, бібліограф, освітній і громадський діяч. Був одним з тих, кого можна назвати вченим-енциклопедистом за значущістю й розмаїттям наукових здобутків. Своім життям Борис Грінченко підтвердив істину, що в будь-якій науці успіхи вченого залежать від щоденної копіткої праці. Культ праці для вченого був освячений любов'ю до України, до українського народу [13, арк. 425]:

Україно! Доле моя,
Кохання єдине!
Хай за тебе, рідний краю,
За тебе загину!..
І яке б кохання люте
Мене не гнітило,
Все б нічого, якби тільки
Ти була щаслива!

Навіть своїй дружині він говорив, що любить її найбільше після України: «Нема для мене на всьому світові мирному нічого дорожшого й святішого, (Окрім України), як ти свята моя, життя моє, квітонько моя!» [12, с. 1]. На нашу думку Борис Грінченко досяг творчих успіхів саме завдяки безмежній любові до України та її мови, звичаїв і традицій.

Становлення особистості Б. Грінченка відбувалось у часи безпросвітності в українському громадському і культурному житті. Маємо на увазі впровадження горезвісних Валуєвського циркуляру [18, с. 72-73] та Емського указу [18, с. 262-263], що спрямовувалися на заборону владою розвитку українців як самостійної нації в межах Російської імперії. Тому наукові здобутки діяча стали результатом невтомної самоосвіти, а свою діяльність він поклав на просвітництво українського населення з метою формування у нього національної самосвідомості. Цій ідеї слугували й етнографічні збірки Бориса Грінченка.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останніми роками історіографія українського грінченкознавства збагатилася науковими працями (монографіями, статтями, кандидатськими й докторськими дисертаціями), у яких розкриті різні аспекти багатогранної спадщини Б. Грінченка. Зокрема до вивчення його етнографічної спадщини зверталася Н. Родінова (2007), М. Малиш (1994), Л. Козар (1997), Н. Борисенко (2006), О. Барліт (2009), О. Вовк (2011), Н. Кобижча (2013), у студіях яких розглянуто окремі питання етнографічного доробку діяча у контексті літературознавства, народознавства, фольклорознавства, культурознавства.

Етнографічні праці Б. Грінченка побачили світ у складні часи української історії, коли було конче необхідно доводити самоцінність й окремішність самого народу, його самобутність, «піднести усну народну творчість до рівня національного документа, що засвідчує право народу на своє національне життя і державну незалежність» [22, с. 7].

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ /AIM AND TASKS

Мета статті – розкрити значення етнографічної спадщини Грінченка для формування національної просвіти й національно орієнтованої свідомості широких кіл українців. Для реалізації визначеної мети сформульовано такі **завдання**: здійснити історіографічний аналіз досліджень, присвячених етнографічному доробку Бориса Грінченка; проаналізувати суть і спрямованість етнографічних праць Б. Грінченка у контексті національної ідеї; висвітлити оцінки етнографічного доробку діяча, зроблені його сучасниками й теперішніми дослідниками; схарактеризувати внесок Б. Грінченка у просування української ідеї та просвіти українців засобами етнографічних студій.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Як зазначає сучасна дослідниця Н. Родінова [24], етнографія у XIX – на початку XX ст. була найрозвиненішою народознавчою наукою, що відіграла важливу націєтворчу і державотворчу роль. На основі вивчення й оприлюднення етнографічних матеріалів дослідники намагалися зрозуміти й відобразити світоглядні уявлення українського народу, його спосіб життя, духовну культуру. До перших дослідників етнографічної спадщини українського народу належать Михайло Максимович, Павло Чубинський та Микола Сумцов. Їхні Етнографічні студії давали змогу відкрити й оприлюднити «глибині пласти народних вірувань, міфологічних уявлень, фольклорних і магічних традицій, ритуалів, обрядів, на основі яких формувалося світобачення українського етносу і в яких знайшла відображення його ментальність» [17, с. 127-128].

Основні, зібрані Борисом Грінченком, етнографічні матеріали побачили світ у вигляді чотирьох об'ємних випусків (додатків) до видання «Земський збірник Чернігівської губернії» (протягом 1895 – 1900 років). До них належать три томи з назвою «Етнографічні матеріали, зібрані у Чернігівській і сусідній з нею губерніях» [4] – [6] та окремих збірник-том «Из уст народа. Малороссийские рассказы, сказки и прочее» («З вуст народу. Малоросійські розповіді, казки та інше») [7]. Збирав матеріали Б. Грінченко спілкуючись з селянами, слухаючи мелодичну народну мову, зокрема на Харківщині (1878 – 1885), де навчався в Харківському реальному училищі, а згодом розпочав вчителювати, і під час роботи земським статистиком на Херсонщині (1885 – 1887), вчителем на Катеринославщині (1887 – 1893) та на посаді справознавця оціночної комісії в губернській земській управі на Чернігівщині (1893 – 1902).

Разом із Б. Грінченком участь у збиранні матеріалів узяли й залучені ним респонденти з багатьох куточків України (близько 60). До найвідоміших з них можна віднести таких: М. Грінченко, В. Горленко, М. Дикарев, Т. Зінківський, І. Зозуля, Г. Коваленко, В. Кравченко, І. Липа, М. Кропивницький, В. Степаненко [25, с. 94].

Варто наголосити, що етнографічні публікації Б. Грінченка відразу викликали інтерес та професійні відгуки про них. Так видатний український літератор А. Кримський у рецензії (1898) на перші два томи зазначав, що свої записи Б. Грінченко «вів здавна і ото свої численні етнографічні записи, роблені, починаючи од 1878 (на Харківщині попереду), він саме тепер вкупі з записами чернігівськими і видає» [23, с. 169]. А. Кримський зробив висновок, що ця праця – «найутішніше явище в цій царині» [23, с. 169], де відображено звичаї, погляди, етику й естетику народу, його дух, його життя. До цієї оцінки А. Кримський долучав і блискуче знання Борисом Грінченком фольклорного доробку своїх попередників і сучасників, високо оцінив й оброблення зібраних матеріалів, їх старанну систематизацію, тому й зробив висновок, що «цією стороною Грінченків збірник безперечно вищий за усі інші» [23, с. 177]. Про самого Б. Грінченка написав, що той мав усі підстави, аби стати гарним етнографом, бо жив серед народу й знав побут, «мав талант белетриста і блискуче знання української мови для того, щоб зобразити живі картини з простонародного побуту» [23, с. 177]. А рецензент збірки В. Горленко наголошував на тому, що Борис Грінченко розкрив «світ малоросійського села – поле, господарчі роботи», ставлення селян до Землі як джерела благополуччя, годувальниці, визнання ними праці єдиним способом існування. Він писав, що матеріали доводять, з якою «повагою ставиться селянин до плодів своєї праці, святого хліба» [3, с. 215].

Як упорядник Б. Грінченко здійснив титанічну роботу з систематизації матеріалів, йому доводилося відбирати нові, невідомі або ж цікавіші варіанти, вирізняти компіляції, створювати ґрунтовний довідковий апарат та бібліографічні покажчики. Особливо важливими він вважав вміщення нових текстів та наукових коментарів до них,

про що зазначав зокрема у своїй рецензії на роботу О. Малинки (1902), у якій писав про потребу подання нових зразків, «щоб нагромадження вже відомих не ускладнювало дослідницьку роботу» [9, с. 9].

До першого тому «Етнографічних матеріалів...» (1895) увійшли зразки прозового жанру, зібрані протягом 15 років збиральницької роботи (1878 – 1893). Записані вони були, як зазначено у передмові самим укладачем, особисто ним або під його керівництвом деякими учнями тих шкіл, де він учителював, зокрема М. Нечипоренком і І. Шоломієм [4, с.1]. Частину матеріалів було надано «М. Грінченко, В. Андрієвським, А. Гарньє, М. Дикаревим, І. Журавським, О. Русовим, М. Рклицьким, П. Солониною, В. Степаненко, П. Череватенко» [4, с. 1]. Географічний ареал, охоплений записувачами, був широкий – Київська, Чернігівська, Катеринославська (записи Б. Грінченка із сіл Троїцьке, Олексіївка), Харківська (багато записів із с. Нижня Сироватка), Полтавська (із с. Чунишина), Волинська, Воронежська (записи подано М. Дикаревим) і Курська (записи, зроблені Т. Зінківським) губернії.

У цьому томі вміщено 158 народних оповідань, казок і переказів, 272 приказки, 46 загадок, 63 повір'їв і замовлянь. Його поява викликала широке зацікавлення серед науковців, здобула визнання також у науковому світі зарубіжжя, про що свідчать рецензії у періодичній пресі [23] та листування Б. Грінченка з А. Кримським, В. Гнатюком, М. Комаровим, О. Лазаревським, великою прихильністю сповнений і лист В. Горленка [2, с. 1].

Другий том «Етнографічних матеріалів...» (1896) став продовженням першого і за структурою був подібний до нього. Матеріали було записано в різний час А. Гарньє, М. Грінченко, Н. та М. Дикаревими, Е. Дорошевським, І. Зозулею, Г. Коваленком, В. Кравченком, М. Кононенком, М. Нечипоренком, В. Степаненком та самим Б. Грінченком [5, с. 1]. Зокрема, у ньому вміщено 187 народних оповідань, казок і переказів, 216 приказок, 44 загадки, багато повір'їв і замовлянь. Численні рецензії на видання належали В. Гнатюку, М. Комарову, А. Кримському, О. Лазаревському, А. Пясецькому, Г. Полівка [23]. Вони віднесли видання до цінного здобутку етнографічної науки. А. Кримський серед записів самого Б. Грінченка особливо схвально відзначив записи з Чернігівщини, які фіксують «язичницькі уявлення», а найважливішою частиною обох випусків назвав 200 казок, що «здебільшого є новими зразками» [23, с. 174].

Третій том «Етнографічних матеріалів...» (1898) містив записи матеріалів, здійснені протягом 1871 – 1898 рр. Зауважимо, що записи самого Б. Грінченка датуються кінцем 1880 – 1893 рр. Крім нього найбільше зразків зафіксували В. Степаненко, А. Заблоцький. У цьому томі вміщено лише систематизовані народні пісні.

Загалом у розпорядженні Б. Грінченка виявилось понад 4600 пісень, більшість з яких заслуговувала на публікацію. Проте з огляду на обмежений обсяг видання, йому довелося надавати перевагу новим, раніше не опублікованим і найцікавішим зразкам, тому до тому ввійшло 1937 одиниць, серед яких зразки майже всіх жанрів українського пісенного фольклору – історичні, чумацькі, бурлацькі, наймитські, рекрутські, солдатські, розбійницькі, петрівчані, троїцькі, купальські, русальні, трудові (косарські, жнивні), весільні, колискові, жартівливі і сатиричні, дитячі пісні, колядки, щедрівки, веснянки, балади, похоронні голосіння. «Ці майже дві тисячі пісень, або ж нові, або ж ті, що переспівують на інакший лад старі мотиви є відголосом народної душі та почуттів, що живуть і намагаються розвиватися, охоплюючи нові горизонти» [6, с. 16].

Водночас, третій том – це не звичайний пісенник, а за висловом сучасного дослідника-грінченкознавця В. Яременка – це «мала енциклопедія мистецького досвіду народу» [30, с. 10]. Він наголошує, що Б. Грінченко як фольклорист «з багатющого пісенного матеріалу, особливо із варіантів, добуває те, що й має добувати, – заховану в ньому мудрість, народні знання про людину і світ» [30, с. 10], бо пісня – «носій надпотужної

енергії, засіб єднання сотень поколінь, десятків культурно-історичних епох, незглибиме джерело духовності» [30, с. 8-9].

Пісенний том також було відзначено рецензіями видатних науковців. Так І. Франко відзначив цінність бібліографічного покажчика видання [23]. Високу оцінку роботі Б. Грінченка дали Ф. Вовк [1] та М. Дикарєв [16], підкресливши її велику наукову цінність та монументальність. М. Сумцов у книзі «Діячі українського фольклору» (1910) вказав на велике значення етнографічних матеріалів (пісень, казок), відмітив не лише багатство їх змісту, а й цінність численних, зроблених укладачем, бібліографічних вказівок до них. Особливо цінним йому видався 3-й том, який «має йти поруч із найкращими збірниками П. Чубинського та Я. Головацького» [26, с. 22].

Збірник «Из уст народа. Малороссийские рассказы, сказки и прочее» («З вуст народу. Малоросійські розповіді, казки та інше») (1900) став завершальним випуском фундаментального видання. Матеріал у ньому згруповано за схемою перших двох томів, й зібрано з того ж географічного ареалу. Збірник містить 265 оповідань, переказів і легенд, казок, 245 прислів'їв, 64 загадки, понад 100 замовлянь і повір'їв. На наш погляд, найбагатшими за змістом є ті розділи, що стосуються народної прози про родинне і суспільне життя, про надприродні сили й істоти, замовляння і знахарство, адже вони яскраво ілюструють світобачення селян. Значне місце в збірнику посідають також фантастичні казки – один улюблених видів усної народної творчості, який реалізував потребу людини у відстороненні хоч би на певний час від буденних турбот і умов дійсності. Про це притаманне людям праці бажання В. Горленко писав: «Казки свої вони зберігають в пам'яті багатьох поколінь, і вони цікавлять майже однаково і дитину, і дорослого» [3, с. 224-225].

Осердям етнографічних досліджень Б. Грінченка був народний пласт української культури, збереженої у різних формах міфопоетичної, фольклорної творчості людей. Її вивчення дало змогу Б. Грінченку виявити і відобразити «картину світу» українських селян, їхнє ставлення до сім'ї, шлюбу, чужинців, персонажів потойбічного світу, розкрити форми розмірковувань, ментальні і моральні установки, а отже сформуванню доказове уявлення про український етносоціум як певну цілісність.

Етнографічні видання Б. Грінченка свідчать, що він розглядав їх як важливий засіб виховання й навчання, і використовував у своїй вчительській роботі такі малі форми української усної народної творчості, як приказки, байки, дитячі пісні, народні вірші й оповідання, народні жарти. Ці літературні форми мали істотне дидактичне значення, адже вони водночас були і тісно пов'язані з повсякденним життям українських селянських дітей-школярів, а тому їх зміст був цілком зрозумілим для них, і концентрували в собі вироблене народом протягом століть етнічне світобачення. Тому, використовуючи такі етнографічні матеріали у навчанні дітей, учитель Грінченко не лише навчав дітей читати й писати, а й сприяв формуванню в них поваги до мудрості свого народу, певних традиційних моральних якостей, закріплював усталені в народі норми поведінки і світорозуміння.

Саме у період вчителювання у сільських школах Катеринославщини Б. Грінченко почав публікувати зібрані краєзнавчі матеріали й укладав для учнів саморобні рукописні читанки українською мовою, куди вмщував зразки усної народної творчості, близької і зрозумілої сільським дітям [29, с. 7]. Слід зазначити, що малі фольклорні форми Борис Грінченко добирав у такий спосіб, аби вони сприяли розвитку логічного й образного мислення, розуму, волі й почуттів дітей, викликали у них позитивні емоції. [20, с. 172], [27, с. 11]. У такий спосіб вже в дитячому віці закладалися підґрунтя національної свідомості, виховувалася національна ідентичність. Так вміщений у рукописному журналі «Квітка. Настина читанка» (1890–1891), укладеному Б. Грінченком для своєї доньки, заслуговує на увагу матеріал, спрямований на усвідомлення самоідентичності, націлений

на національне виховання, прищеплення патріотичних почуттів, повагу до свого народу, наприклад: «Ми балакаємо по-українському і зevamo Українцями... Ми, Українці, живемо у своїй землі. Наша земля зветься Україна» [10, арк. 69]. Доцільним методичним прийомом вважаємо й те, що Б. Грінченко повторює цю думку тричі: на початку, в середині і в самому кінці тексту. Основна мета такого потрійного повтору – закріпити в свідомості дитини свою національну приналежність, гордість за свою націю. Теза, висловлена в кінці тексту, відображає принципову національну позицію Бориса Дмитровича: «Ми, Українці, живемо у своїй землі, на Україні, балакаємо і пишемо по-своєму, по-українському. Ми, Українці, повинні любити свою землю Україну більш од усього на світі і балакати і писати тільки по-українському» [10, с. 70]. Такий матеріал, безперечно, сприяв розвитку у дітей почуття любові й поваги до свого краю, бажання бути гідними своїх батьків.

Б. Грінченко вважав, що етнографія тісно пов'язана з психологією народу, зокрема й у питанні навчання української дитини російською мовою. У процесі навчання чужою мовою чуже слово, писав він, не викликає в дитини того уявлення чи поняття, які викликає слово рідне, бо «словами висловлюються тільки уявлення про предмет, а не самі предмети. І уявлення ці у різних народів різні» [28, с. 16].

Аналізуючи тогочасну навчальну літературу, у глибокому педагогічно-публіцистичному нарисі «На беспросветном пути. Об украинской школе» («На безпросвітному шляху. Про українську школу», 1906), Борис Грінченко підкреслював, що тогочасні навчальні книги видавали лише державною, тобто російською мовою. Вони були повністю орієнтовані на російський навчальний матеріал – природничий, історичний, етнографічний тощо, а тому такі книги не можуть бути засобом національно-культурного виховання для українців: «Кращі книги для шкільного читання в значній мірі заповнені народним російським матеріалом: прислів'ями, піснями, казками. Засіб надзвичайно раціональний: це лише збільшує природність книги, наближаючи її до народного розуміння й смаку. Але знову-таки до якого? До великоруського. Що ж стосується українських дітей, то чим більший матеріал для читання специфічно великоруський, тим він дальший від їхнього розуміння й смаку. Інакше й бути не може: чим більше матеріал народний великоруський, тим більше в ньому відбилася природа, погляд і світогляд великоруські; адже у нас все це інше!» [8, с. 28-29].

Борис Грінченко доводив, що у дитини-українця зовсім не виникає образ національного світу, близького й знайомого, якщо йому пропонують такий опис «рідного краю»: «Невзрачна, некрасива наша деревенька: кое-где торчат около почернелых изб березки; румяная раскинулась рябина со своими ярко-красными кистями; иногда деревянный репеек (резной из дерева круг вроде флага) развеивается над крышей с мочальной лентой, либо деревянный и резной петушок торчит над светелкой» («Непоказне, негарне наше село: подекуди стирчать біля почорнілих хат берізки; рум'яна розкинулася горобина зі своїми яскраво-червоними китицями; іноді дерев'яний реп'ях (різьблений з дерева круг на зразок прапора) майоріє над дахом із мочальною стрічкою, або дерев'яний і різьблений півник стирчить над хатою») [8, с. 25].

Адже для України характерні яскраві, мальовничі краєвиди, багаті на пишну рослинність і села з барвистими оселями. Тому Б. Грінченко зауважує: «Но ведь это совершенно чуждо вашему ребенку: наши хаты не строятся из еловых и сосновых бревен; репейников, врезных петушков и мочальных лент на них нет; стены их не чернеют и не белеют; березы возле них не торчат, а растут вишневые деревья, вербы и пр.; если есть лес, то он не еловый и пр., пр. Что, кроме унылого недоумения, может вызвать такое описание в душе нашего ученика? Разве это его родина?... Но иной родины в книге нет, и ему приказывают считать своей ту, которая полагается по программе...» («Але ж все це зовсім чуже нашій дитині: наші хати не будують з ялинових і соснових колод; реп'яхів, різьблених півників і мочальних стрічок на них немає; стіни їх не

чорніють і не біліють; берези біля них не стирчать, а ростуть вишневі дерева, верби й ін.; якщо є ліс, то він не ялинковий й ін., ін. Що, окрім сумного подиву, може викликати такий опис в душі нашого учня? Хіба це його батьківщина? Але іншої батьківщини в книзі немає, і йому наказують вважати своєю ту, яка передбачена програмою...») [8, с. 26].

Російські навчальні книги не містили також елементів української географії, що теж не сприяло формуванню у дітей образу Батьківщини. Національна історія, як складник образу світу, теж цілковито формувалася з історії російського народу, а сама етнічна спільність «українці» асимілювалася у понятті «русское население». Як пише сучасний грінченкознавець О. Неживий, результат подібної освітньої практики – денационалізація людей, адже дитина виростає людиною без Вітчизни й історії [21, с. 24]. А сам Б. Грінченко так описував зміст навчання у тогочасній школі: «Знайомство з минулим свого краю, з діяльністю пращурів, які розвивають суспільні почуття, пробуджують свідомість обов'язку перед сучасним суспільством і майбутніми поколіннями, — для нашого [українського – прим.] учня річ неможлива. Чи не дивно, що ці суспільні почуття не тільки не розвиваються, але регресують в народі за таких обставин?» – підсумовував Б. Грінченко [8, с. 31-32].

Як доводить сучасний дослідник спадщини Б. Грінченка О. Неживий [21], національний образ світу українця має специфічні етнічні доміканти, і не припускає чужих йому норм життя. Одним з суттєвих виявів національного принципу в навчанні й вихованні є врахування народного світогляду, навіть на його побутовому рівні. Дитина живе у певному соціокультурному середовищі, із усталеними нормами поведінки, морально-етнічними цінностями, зокрема, сільську дитину школа має підготувати до найбільш природного, адекватного включення в свій соціум. «Наше селянство, – писав Б. Грінченко, – має свій глибокий, віками усталений історично та іншими причинами вироблений світогляд. Учень школи перебував і перебуватиме після її закінчення під великим впливом селянської сім'ї, де склався й віками зміцнювався цей світогляд. Значить і народному вчителю доводиться рахуватися з селянськими поглядами, доводиться замислюватися над ними й вести справу таким чином, щоб уникнути розбіжності з цими серед селянства поглядами» [8, с. 57-58].

В «Автобіографії», написаній для видавництва «Час» (1909), Б. Грінченко згадує, що у першій рік вчителювання його послали працювати в російське село, і на другий рік сталося те саме, але це село знаходилося на межі з Полтавщиною: «Я перейшов жити верстов за три у полтавське українське село, а в школу щодня ходив. Мені хотілося вчитися від народу мови, записувати лексичні й фольклористичні матеріали і взагалі придивлятися до народного життя» [11, с. 1]. Як вважає В. Яременко, багатолітній дослідник творчості Грінченка, – це було життя у живому етнографічному музеї із соковитою, барвінковою, солов'їною українською мовою «екскурсоводів»-селян Полтавщини [29, с. 7].

Водночас, Б. Грінченко не ідеалізував селянство, і не лише захоплювався «співочою і поетичною сутністю української жінки», а вдавався до культурно-просвітніх заходів, щоб, як написав В. Яременко, «вивести ту співочу душу із темряви, убогості і загального занепаду» [29, с. 9]. Пристаємо до міркувань В. Яременка, що Борис Грінченко розширює поняття «народ», включаючи до нього крім селянства і «панів» – інтелігенцію, яка з другої половини XIX ст. починала боротися за права селянства. «Із цих двох станів він [Б. Грінченко – прим.] прагнув витворити через об'єднання селянства («мужиків») та інтелігенції («панів») монолітну спільноту – націю. І етнографія як наука стала для Б. Грінченка засобом і джерелом націєтворення і державотворення» – пише В. Яременко [29, с. 9].

Видатний просвітник-Грінченко стверджував, що «треба, щоб інтелігенція (освічені люде), яка живе на Україні, вернулася до свого народу, до своєї національності і

говорила тією мовою, якою говорить народ. Народ без інтелігенції не може добре жити й розвиватись, але так само й інтелігенція без народу – ніщо. Нехай же вони поєднуються, то буде в них велика сила на всяке добре діло» [14, с. 22]. Тому відродження нації діяч пов'язував насамперед з розвитком освіти українського народу. Він писав: «Нам треба зараз же науки української мови, історії українського письменства, історії українського народу і українського народознавства по гімназіях та університетах» [14, с. 22].

Зібравши ґрунтовний етнографічний матеріал, Б. Грінченко одержав аргументовані підстави протестувати проти русифікації, нищення та нівеляції рідної, надзвичайно образної і багатой мови. Тому як педагог він прагнув використовувати фольклорний матеріал у народопроевітній діяльності «як джерело формування самоідентифікації народу, як документи, що засвідчують самобутність українського народу в сім'ї слов'янських народів, який має право на державну незалежність, суверенітет» [28, с. 17].

Підтвердженням незаперечної цінності етнографічної спадщини Б. Грінченка для справи націєтворення є й те, що вона вочевидь доводила і доводить: в минулому народ, його суспільні верстви мали єдині для всіх обряди, звичаї, вірування, пісні, різниця між людьми полягала хіба що у рівні їхньої заможності. Етнографічні записи виявлялися своєрідними документами, свідченнями самого народу про себе.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Нині Б. Грінченко займає одне з чільних місць в українській фольклористиці та етнографії, його відносять до плеяди провідних українських дослідників у цій царині [17, с. 128]. Однак великого авторитету він досяг як етнограф ще за життя. Внесок Бориса Грінченка в українське народознавство було поціноване сучасниками-співвітчизниками, серед яких такі відомі українські діячі, як Хв. Вовк, В. Горленко, З. Кузеля, А. Кримський, В. Головацький, М. Сумцов, І. Липа, а також європейські дослідники І. Полівка, Ф. Главачек, Я. Карлович, Д. Оскар, Ф. Ржегорж [17, с.126]. Про офіційне визнання авторитету Б. Грінченка-етнолога свідчить й золота медаль Російської академії наук (1906) за його об'ємну рецензію [9] на працю М. Малинки «Сборник материалов по малорусскому фольклору» («Збірка матеріалів з малоруського фольклору», (1902), написану за дорученням академії.

На переконання українського етнографа З. Кузеля, Б. Грінченко належав до нечисленного гурту людей, що ставили інтереси щастя вітчизни вище власного і «до смерті працюють невтомимо, щоби посунути добру справу наперед і стати ближче святого, леліаного глибоко в серці ідеалу поступу» [19, с. 15]. Як свідчать автобіографічні матеріали, листування, праці Бориса Грінченка, головною метою свого життя він вважав пробудження національної самосвідомості, а його етнографічні збірки та праці сповнені любов'ю до свого народу, прагненням посприяти його культурному розвитку і національному самовизначенню. Своє розуміння призначення етнографічних матеріалів Б. Грінченко розкрив у дарчому написі З.Г. Богдановій, зробленому на книзі «Етнографічні матеріали»: «Ця книга складається з творів, записаних од народу. Записуються вони, між іншим, на те, щоб по їх можна було вивчати народ – його мову, звичаї, розвиток, – увесь народний світогляд, бо тим, що хочуть працювати для добра свого народу, треба знати цей народ. З такою думкою складалася й ця книга. Гарно впиватися соняшним сяєвом, але нещасливому сонце не сяє, а коли сяє, то мов ворог сміється. Узнавати, як живе нещасливий, приходити до його на поміч, роблючи так, щоб хмари не закривали йому сонця правди, краси і добра – ось на що ми повинні жити.

Йти самим до світу і вести за собою до того світу і тих, хто блукає серед темряви, – більшого щастя у людини не може бути» [15].

Підсумовуючи досягнення Бориса Грінченка в етнографічній науці, по-перше, варто відзначити, що він надав українській етнографії значення своєрідного паспорту української нації, перетворив її на науку про самоідентифікацію народу, народу самобутнього, із своєю неповторною культурою і духовністю. По-друге, він обґрунтував й аргументовано довів нагальну потребу навчати українських дітей їхньою рідною мовою. По-третє, використав етнографічний матеріал, як доступний за змістом (чим реалізував педагогічний принцип природовідповідності), надкорисний у виховному значенні (формування моральних і духовних якостей відповідно до українського архетипу) і соціально значущий (формування національної самосвідомості) навчальний засіб.

Етнографічні публікації Бориса Грінченка відіграли важливу роль у просуванні української ідеї та просвіті пересічних українців, посприяли подальшому розвитку української освіти, науки і культури.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Вовк, Ф., 1899. *Грінченку Борису лист V, 1899*, Ф. III. Од. зб. 35957, Київ: Інститут рукопису Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського.
2. Горленко, В.П., 1897. *Лист з Петербургу та Ярошовки від 27 лютого 1897*, Ф. III, Од. зб. 36132, Київ: Інститут рукопису Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського, Арк. 1.
3. Горленко, В.П., 1898. *Заветы деревни, Южнорусские очерки и портреты*, Киев, С. 212-229.
4. Гринченко, Б., 1895. *Этнографические материалы, собранные в Черниговской и соседних с ней губерниях. Вып. 1*, Чернигов: Типографія Губернского Земства, 308 с.
5. Гринченко, Б., 1897. *Этнографические материалы, собранные в Черниговской и соседних с ней губерниях Вып. 2*, Чернигов: Типографія Губернского Земства, 390 с.
6. Гринченко, Б., 1899. *Этнографические материалы, собранные в Черниговской и соседних с ней губерниях Вып. 3*, Чернигов: Типографія Губернского Земства, 765 с.
7. Гринченко, Б.Д., 1900. *Из уст народа: малорус. рассказы, сказки и пр.*, Чернигов: Приложение к № XII «Земского Сборника», 488 с.
8. Гринченко, Б.Д., 1907. *На беспросветном пути. Об украинской школе*, 2-е изд., испр., Київ: Вид-во «Вік», 101 с.
9. Гринченко, Б.Д., 1907. *Отзыв о сочинении А.Н. Малинки: «Сборник материалов по малорусскому фольклору (Черниг., Волынск., Полтавск. и некот. др. губ.)»*. Чернигов. 1902: составленный Б. Д. Гринченко, Санкт-Петербург: Тип. Император. акад. наук, 64 с.
10. Грінченко, Б., 1890-1891. *Квітка. Настина читанка*, Ф. I, од. зб. 31505, Ч. I, II, Київ: Інститут рукопису Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського, 100 арк.
11. Грінченко, Б., 1909. *Автобіографія 1909 року, написана для видавництва «Час»*, Ф. I, № 32303, Київ: Інститут рукопису Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського, 5 Арк.
12. Грінченко, Б.Д. *Лист до дружини*, Ф. III, № 42229, Київ: Інститут рукопису Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського.
13. Грінченко, Б.Д. *Листи до О. Косинського 1881 – 1891*, Ф. 77, Од. зб. 282, Київ: Інститут літератури ім. Т. Г. Шевченка НАН України, відділ рукописів та текстології, Арк. 425.

14. Грінченко, Б.Д., 1907. *Якої нам треба школи*, Київ, 24 с.
15. *Дарчий напис Бориса Грінченка* З. Г. Богдановій на книзі «Етнографические материалы», Ф. I, № 31441, Київ: Інститут рукопису Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського.
16. Дикарев, М. *Лист Грінченку Б. 1899 р.*, Ф. III, Од. зб. 36845, Київ: Інститут рукопису Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського.
17. Кобижча, Н.І., 2017. *Культурницька діяльність Бориса Грінченка: світоглядний аспект*: монографія, Київ: Видавництво Ліра, 204 с.
18. Кремень, В.Г., 2008. *Енциклопедія освіти*, Київ: Юрінком Інтер, 1038 с.
19. Кузеля, З., 1910. Борис Грінченко як етнограф, *На могилу Бориса Грінченка. Три промови*, Чернівці, С. 15-20.
20. Михайлович, В., 1910. Селянська пам'ятка про Б. Грінченка, *Над могилою Бориса Грінченка: автобіографія, похорон, спомини, статт*, Київ: Вік, С. 170-176.
21. Неживий, О.І., 2003. *Борис Грінченко: вартівий рідного слова. Педагогічна спадщина та проблеми сучасної освіти*, Луганськ: Знання, 124 с.
22. Огнев'юк, В., 2015. Від голови редакційної ради, *Грінченко Борис. Зібрання творів. Етнографічна спадщина. Кн. 1*, Київ, С. 7.
23. Рецензії: Байздренко, М., 1895. Рец.: Грінченко Б.Д. Етнографические материалы, собранные в Черниговской и соседних с ней губерниях. Рассказы, сказки, предания, пословицы, загадки и пр. Первый выпуск. Чернигов, 1895, *Зоря*, № 18, 15 (27) вересня, С. 358-359; Гнатюк, В., 1896. Рец.: Грінченко Б.Д. Етнографические материалы, собранные в Черниговской и соседних с ней губерниях. Выпуск 1. Рассказы, сказки, предания, пословицы, загадки и пр. Чернигов, 1895, ст. 11+IV+308, *Записки Наукового товариства імені Шевченка*, Т. X, Кн. II, С. 45-49; Гнатюк, В., 1897. Рец.: Грінченко Б.Д. Етнографические материалы, собранные в Черниговской и соседних с ней губерниях. Выпуск 2. Рассказы, сказки, предания, пословицы, загадки и пр. Чернигов, 1896, ст. 390, *Записки Наукового товариства імені Шевченка*, Т. XVIII, Кн. IV, С. 48-50; Комаров, М., 1896. Рец.: Грінченко Б.Д. Етнографические материалы, собранные в Черниговской и соседних с ней губерниях. Рассказы, сказки, предания, пословицы, загадки и пр. Первый выпуск. Чернигов, 1895, *Зоря*, № 17, С. 338; Комаров, М., 1896. Рец.: Грінченко Б.Д. Етнографические материалы, собранные в Черниговской и соседних с ней губерниях. Рассказы, сказки, предания, пословицы, загадки и пр. Второй выпуск. Чернигов, 1896, *Зоря*, № 19, С. 379; Кримський, А., 1898. Рец.: Грінченко Б.Д. Етнографические материалы, собранные в Черниговской и соседних с ней губерниях. Рассказы, сказки, предания, пословицы, загадки и проч. Два выпуска: I – Чернигов, 1895 (ст. IV + 308); II – Чернигов, 1896 (ст. II + 390), *Етнографическое обозрение*, Т. 36, № 1, С. 168-178; Лазаревський, О., 1895. Рец.: Грінченко Б.Д. Етнографические материалы, собранные в Черниговской и соседних с ней губерниях. Рассказы, сказки, предания, пословицы, загадки и пр. Первый выпуск. Чернигов, 1895, *Киевская старина*, Т. 51, декабрь, С. 112-113; Лазаревський, О., 1896. Рец.: Грінченко Б.Д. Етнографические материалы, собранные в Черниговской и соседних с ней губерниях. Рассказы, сказки, предания, пословицы, загадки и пр. Второй выпуск. Чернигов, 1896, *Киевская старина*, Т. LV, ноябрь, С. 61-62; Пясецький, А., 1898. Рец.: Грінченко Б.Д. Етнографические материалы, собранные в Черниговской и соседних с ней губерниях. Рассказы, сказки, предания, пословицы, загадки и пр. Второй выпуск. Чернигов, 1897, *Волинь*, № 36; Рец., 1897: Грінченко Б.Д. Етнографические материалы, собранные в Черниговской и соседних с ней губерниях. Рассказы, сказки, предания, пословицы, загадки и пр. Два выпуска. Чернигов, 1895 и 1896, *Вестник Европы*, Т. 1, Книга 1,

- январь, С. 413-414; Франко, І., 1899. Рец.: Гринченко Б.Д. Етнографические материалы, собранные в Черниговской и соседних с ней губерниях. Т. III. Песни. Чернигов, 1899, *Літературно-науковий вісник*, Т. VI, № 5, С. 121-122; G., Polivka, 1899. Рец.: Гринченко Б.Д. Етнографические материалы, собранные в Черниговской и соседних с ней губерниях. Вып. I. Рассказы, сказки, предания, пословицы, загадки и пр. Чернигов, 1895. S. IV+308, *Archiv für slavische Philologie*, Т. XXI, С. 263-270; G., Polivka, 1899. Рец.: Гринченко Б.Д. Етнографические материалы, собранные в Черниговской и соседних с ней губерниях. Вып. 2. Рассказы, сказки, предания, пословицы, загадки и пр. Чернигов, 1897. II+390 S., *Archiv für slavische Philologie*, Т. XXI, С. 273-285; Th., Volkov., 1897. B.D. Hrintchenko, Etnograficheskie materialy, etc. (Matériaux ethnographiques recueillis dans le gouv. de Tchernyov et ses limitrophes), 2 vol. Tchernyov, 1895–1896, *Revue des traditions populaires*, Tome XII, № 2, P. 123-124.
24. Родінова, Н.Л., 2007. *Етнографічна діяльність Бориса Грінченка*, Автореф. дис. канд. іст. наук: 07.00.05, Київ, 24 с.
25. Родіонова, Н., 2007. Етнографічний доробок Бориса Грінченка під час перебування на Чернігівщині, ISSN Online: 2518-1270, *Етнічна історія народів Європи*, № 23, С. 93-98.
26. Сумцов, Н.Ф., 1910. *Діячі українського фольклору*, Харків: Друк. «Печатне діло», 37 с.
27. Шерстюк, Г., 1910. Борис Грінченко і українська школа, *Світло*, Книжка перша, Вересень, С. 9-14.
28. Яременко, В., 2015. Етнографія – наука націєтворча, *Грінченко Борис. Зібрання творів. Етнографічна спадщина. Кн. 1*, Київ, С. 8-28.
29. Яременко, В., 2017. Борис Грінченко в етнографічній науці, *Грінченко Борис. Зібрання творів. Етнографічна спадщина. Кн. 3*, Київ, С. 7-14.
30. Яременко, В., 2017. Народна пісня як етнографічне джерело, *Грінченко Борис. Зібрання творів. Етнографічна спадщина. Кн. 2*, Київ, С. 7-18.

ETHNOGRAPHIC LEGACY OF BORYS HRINCHENKO AS AN IMPORTANT COMPONENT OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE UKRAINIAN LANDS (FROM 1880 TO 1900S)

Olga Kolyadenko,

second year postgraduate of the specialty

13.00.01 "General pedagogy and history of pedagogy",

head of educational and organizational work Borys Grinchenko Kyiv University,

Kyiv, Ukraine.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1232-0226>

olga.kolyadenko2016@gmail.com

Abstract. The article aims to demonstrate how important the ethnographic legacy of Borys Hrinchenko, a prominent Ukrainian public, cultural, and educational figure (1863–1910), is for the formation of a nationally-oriented consciousness in a broad spectrum of Ukrainians under the non-state conditions from the last third of the 19th century to the beginning of the 20th century. We analyzed his key ethnographic works (1895–1901) in the light of their role in the scientific substantiation proving that the Ukrainian ethnic community developed independently as a certain integrity that has a peculiar outlook and worldview and as a people with its unique culture and spirituality. By analyzing numerous reviews and comments on Hrinchenko's ethnographic works from his compatriot contemporaries (Khv. Vovk, V. Horlenko, Z. Kuzel, A. Krymskyi) and

foreign authors (H. Polivka, F. Rzhedorzh, Ya. Karlovych), we proved the importance of his achievements in promoting the national identity of the Ukrainian population and creating a so-called passport of the Ukrainian nation by means of collected ethnographic materials as strong evidence of uniqueness.

It is revealed that B. Hrinchenko undertook nationally-oriented educational activities in order to teach peasant students based on the use of folklore materials. It is shown that B. Hrinchenko justified the urgent need to teach Ukrainian children in their own language and using textbooks that contain relevant educational materials, since it is consistent with their mentality and nature. He considered ethnographic materials to be didactic materials that are accessible in terms of content and important in the nationally-oriented education of Ukrainian children. These materials were rooted in the moral and spiritual traditions of the Ukrainian ethnos, complied with the Ukrainian archetype, and therefore positively influenced the socially significant formation of a students' national consciousness.

Keywords: Borys Hrinchenko; Ukrainian ethnographic materials; textbooks; formation of national identity; national education.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Vovk, F., 1899. *Hrinchenku Borysu lyst V, 1899*, F. III, Od. zb. 35957, Kyiv: Instytut rukopysu Natsionalnoi biblioteky Ukrainy im. V. I. Vernadskoho.
2. Horlenko, V.P., 1897. *Lyst z Peterburhu ta Yaroshovky vid 27 liutoho 1897*, F. III, Od. zb. 36132, Kyiv: Instytut rukopysu Natsionalnoi biblioteky Ukrainy im. V. I. Vernadskoho, Ark. 1.
3. Gorlenko, V.P., 1898. *Zavety derevni. Juzhnorusskie ocherki i portrety*, Kiev, S. 212-229.
4. Grinchenko, B., 1895. *Jetnograficheskie materialy, sobrannye v Chernigovskoy i sosednih s nej gubernijah. Vyp. 1*, Chernigov: Tipografija Gubernskogo Zemstva, 308 s.
5. Grinchenko, B., 1897. *Jetnograficheskie materialy, sobrannye v Chernigovskoy i sosednih s nej gubernijah Vyp. 2*, Chernigov: Tipografija Gubernskogo Zemstva, 390 s.
6. Grinchenko, B., 1899. *Jetnograficheskie materialy, sobrannye v Chernigovskoy i sosednih s nej gubernijah Vyp. 3*, Chernigov: Tipografija Gubernskogo Zemstva, 765 s.
7. Grinchenko, B.D., 1900. *Iz ust naroda: malorus. rassказы, skazki i pr.*, Chernigov: Prilozhenie k № XII «Zemskogo Sbornika», 488 s. 8.
8. Grinchenko, B.D., 1907. *Na besprosvetnom puti. Ob ukrainskoj shkole, 2-e izd.*, ispr., Kyiv: Vyd-vo «Vik», 101 s.
9. Grinchenko, B.D., 1907. *Otzyv o sochinenii A. N. Malinki: «Sbornik materialov po malorusskomu fol'kloru». Chernigov. 1902: sostavlenyj B. D. Grinchenko*, Sankt-Peterburg: Tip. Imperator. akad. nauk, 64 s.
10. Hrinchenko, B., 1890-1891. *Kvitka. Nastyna chytanka.*, F. I, od. zb. 31505, Ch. I, II, Kyiv: Instytut rukopysu Natsionalnoi biblioteky Ukrainy im. V. I. Vernadskoho, 100 ark.
11. Hrinchenko, B., 1909. *Avtobiohrafiiia 1909 roku, napysana dlia vydavnytstva «Chas»*, F. I, № 32303, Kyiv: Instytut rukopysu Natsionalnoi biblioteky Ukrainy im. V. I. Vernadskoho, 5 Ark. Hrinchenko, B.D. *Lyst do druzhyny*, F. III, № 42229, Kyiv: Instytut rukopysu Natsionalnoi biblioteky Ukrainy im. V. I. Vernadskoho.
13. Hrinchenko, B.D. *Lysty do O. Kosynskoho 1881 – 1891*, F. 77, Od. zb. 282, Kyiv: Instytut literatury im. T. H. Shevchenka NAN Ukrainy, viddil rukopysiv ta tekstolohii, Ark. 425.
14. Hrinchenko, B.D., 1907. *Yakoi nam treba shkoly*, Kyiv, 24 s.

15. *Darchyi napys Borysa Hrinchenka Z. H. Bohdanovii na knyzi «Jetnograficheskie materialy»*, F. I, № 31441, Kyiv: Instytut rukopysu Natsionalnoi biblioteky Ukrainy im. V. I. Vernadskoho.
16. Dykarev, M. *Lyst Hrinchenku B. 1899 r.*, F. III, Od. zb. 36845, Kyiv: Instytut rukopysu Natsionalnoi biblioteky Ukrainy im. V. I. Vernadskoho.
17. Kobyzhcha, N.I., 2017. *Kulturnytska diialnist Borysa Hrinchenka: svitohliadnyi aspekt: monohrafiia*, Kyiv: Vydavnytstvo Lira, 204 s.
18. Kremen, V.H., 2008. *Entsyklopediia osvity*, Kyiv: Yurinkom Inter, 1038 s.
19. Kuzelia, Z., 1910. Borys Hrinchenko yak etnograf. *Na mohylu Borysa Hrinchenka. Try promovy*, Chernivtsi, S. 15-20.
20. Mykhailovych, V., 1910. Selianska pamiatka pro B. Hrinchenka. *Nad mohyloiu Borysa Hrinchenka: avtobiohrafii, pokhoron, spomyny, statti*, Kyiv: Vik, S. 170-176.
21. Nezhyvyi, O.I., 2003. *Borys Hrinchenko: vartovyi ridnoho slova. Pedahohichna spadshchyna ta problemy suchasnoi osvity*, Luhansk: Znannia, 124 s.
22. Ohneviuk, V., 2015. Vid holovy redaktsiinoi rady, *Hrinchenko Borys. Zibrannia tvoriv. Etnohrafichna spadshchyna. Kn. 1*, Kyiv, S. 7.
23. Retsenzii: Baizdrenko, M., 1895. Rec.: Grinchenko B.D. Jetnograficheskie materialy, sobrannye v Chernigovskoj i sosednih s nej gubernijah. Rasskazy, skazki, predanija, poslovicy, zagadki i pr. Pervyj vypusk. Chernigov, 1895, *Zoria*, № 18, 15 (27) veresnia, S. 358-359; Hnatiuk, V., 1896. Rec.: Grinchenko B.D. Jetnograficheskie materialy, sobrannye v Chernigovskoj i sosednih s nej gubernijah. Vypusk 1. Rasskazy, skazki, predanija, poslovicy, zagadki i pr. Chernigov, 1895, st. 11+IV+308, *Zapysky Naukovoho tovarystva imeni Shevchenka*, T. X, Kn. II, S. 45-49; Hnatiuk, V., 1897. Rec.: Grinchenko B.D. Jetnograficheskie materialy, sobrannye v Chernigovskoj i sosednih s nej gubernijah. Vypusk 2. Rasskazy, skazki, predanija, poslovicy, zagadki i pr. Chernigov, 1895, st. 390, *Zapysky Naukovoho tovarystva imeny Shevchenka*, T. XVIII, Kn. IV, S. 48-50; Komarov, M., 1896. Rec.: Grinchenko B.D. Jetnograficheskie materialy, sobrannye v Chernigovskoj i sosednih s nej gubernijah. Rasskazy, skazki, predanija, poslovicy, zagadki i pr. Pervyj vypusk. Chernigov, 1895, *Zoria*, № 17, S. 338; Komarov, M., 1896. Rec.: Grinchenko B.D. Jetnograficheskie materialy, sobrannye v Chernigovskoj i sosednih s nej gubernijah. Rasskazy, skazki, predanija, poslovicy, zagadki i pr. Vtoroj vypusk. Chernigov, 1896, *Zoria*, № 19, S. 379; Krims'kij, A., 1898. Rec.: Grinchenko B.D. Jetnograficheskie materialy, sobrannye v Chernigovskoj i sosednih s nej gubernijah. Rasskazy, skazki, predanija, poslovicy, zagadki i proch. Dva vypuska: I – Chernigov, 1895 (st. IV + 308); II – Chernigov, 1896 (st. II + 390); *Jetnograficheskoe obozrenie*, T. 36, № 1, S. 168-178; Lazarevs'kij, O., 1895. Rec.: Grinchenko B.D. Jetnograficheskie materialy, sobrannye v Chernigovskoj i sosednih s nej gubernijah. Rasskazy, skazki, predanija, poslovicy, zagadki i pr. Pervyj vypusk. Chernigov, 1895, *Kievskaja starina*, T. 51, dekabr', S. 112-113; Lazarevs'kij, O., 1896. Rec.: Grinchenko B.D. Jetnograficheskie materialy, sobrannye v Chernigovskoj i sosednih s nej gubernijah. Rasskazy, skazki, predanija, poslovicy, zagadki i pr. Vtoroj vypusk. Chernigov, 1896, *Kievskaja starina*, T. LV, nojabr', S. 61-62; Pjasec'kij, A., 1898. Rec.: Grinchenko B.D. Jetnograficheskie materialy, sobrannye v Chernigovskoj i sosednih s nej gubernijah. Rasskazy, skazki, predanija, poslovicy, zagadki i pr. Vtoroj vypusk. Chernigov, 1897, *Volyn*, № 36; Rec., 1897: Grinchenko B.D. Jetnograficheskie materialy, sobrannye v Chernigovskoj i sosednih s nej gubernijah. Rasskazy, skazki, predanija, poslovicy, zagadki i pr. Dva vypuska. Chernigov, 1895 i 1896, *Vestnik Evropy*, T. 1, Kniga 1, Janvar', S. 413-414; Franko, I., 1899. Rec.: Grinchenko B.D. Jetnograficheskie materialy, sobrannye v Chernigovskoj i sosednih s nej gubernijah. T. III. Pesni. Chernigov, 1899, *Literaturno-naukovyj visnyk*, T. VI, № 5, S. 121-122;

- G., Polivka, 1899. Rec.: Grinchenko B.D. Jetnograficheskie materialy, sobrannye v Chernigovskoy i sosednih s nej gubernijah. Vyp. I. Rasskazy, skazki, predaniya, poslovice, zagadki i pr. Chernigov, 1895. S. IV+308, *Archiv für slavische Philologie*, T. XXI, S. 263-270; G., Polivka, 1899. Rec.: Grinchenko B.D. Jetnograficheskie materialy, sobrannye v Chernigovskoy i sosednih s nej gubernijah. Vyp. 2. Rasskazy, skazki, predaniya, poslovice, zagadki i pr. Chernigov, 1897. II+390 S., *Archiv für slavische Philologie*, T. XXI, s. 273-285; Th., Volkov., 1897. B.D. Hrintchenko, Etnograficheskie materialy, etc., 2 vol. Tchernyov, 1895–1896. *Revue des traditions populaires*, Tome XII, № 2, P. 123-124.
24. Rodinova, N.L., 2007. *Etnohrafichna diialnist Borysa Hrinchenka*, Avtoref. dys. kand. ist. nauk: 07.00.05. Kyiv, 24 s.
25. Rodionova, N., 2007. Etnohrafichnyi dorobok Borysa Hrinchenka pid chas perebuvannya na Chernihivshchyni, ISSN Online: 2518-1270. *Etnichna istoriia narodiv Yevropy*, № 23, s. 93-98.
26. Sumtsov, N.F., 1910. *Diiachi ukrainskoho folkloru*, Kharkiv: Druk. «Pечатne dilo», 37 c.
27. Sherstiuk, H., 1910. Borys Hrinchenko i vkrainska shkola, *Svitlo*, Knyzhka persha, Veresen, S. 9-14.
28. Yaremenko, V., 2015. Etnohrafiia – nauka natsiivtorcha. *Hrinchenko Borys. Zibrannia tvoriv. Etnohrafichna spadshchyna. Kn. 1*, Kyiv, S. 8-28.
29. Yaremenko, V., 2017. Borys Hrinchenko v etnohrafichnii nautsi. *Hrinchenko Borys. Zibrannia tvoriv. Etnohrafichna spadshchyna. Kn. 3*, Kyiv, s. 7-14.
30. Yaremenko, V., 2017. Narodna pisnia yak etnohrafichne dzherelelo. *Hrinchenko Borys. Zibrannia tvoriv. Etnohrafichna spadshchyna. Kn. 2*, Kyiv, S. 7-18.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-49-57>
УДК 37.015.311-058.862:159.922.7

Лялюк Галина Миколаївна,

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах

Львівського державного університету внутрішніх справ,

Львів, Україна.

ORCID ID: orcid.org/0000-0002-4819-6247

gala_psycholog@ukrnet.net

СУБ'ЄКТНИЙ ПІДХІД У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ-СИРІТ

Анотація. У статті актуалізовано проблему впровадження інноваційних підходів у вихованні дітей-сиріт в Україні, що перебувають у державних закладах опіки. Розглянуто основні положення особистісно-гуманістичної стратегії педагогічної парадигми, роль суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога та вихованця. Звернено увагу на те, що особистісна парадигма освіти стала домінуючою в сучасному періоді розвитку українського суспільства, системою методолого-теоретичних норм і стандартів та аксіологічних критеріїв, що розкривають характерологічну цілісність освітньо-виховного процесу та регулюють науково-дослідну та практичну інноваційну педагогічну діяльність. Особистісна парадигма виховання дітей-сиріт характеризується гуманістичним контекстом, та передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію виховних стосунків (вихователь і вихованець – повноправні суб'єкти педагогічного процесу).

Окреслено актуальність проблеми аналізу суб'єктного підходу у вихованні особистості дитини-сироти та можливостей його реалізації в практиці опіки та виховання державних закладів.

Розкрито теоретико-методологічні основи суб'єктного підходу у вихованні дитини-сироти в контексті особистісної парадигми на основі аналізу філософських та психолого-педагогічних досліджень. Виокремлено умови, дотримання яких забезпечує реалізацію принципу суб'єктності у вихованні особистості дитини-сироти.

Розглянуто особливості застосування герменевтичного підходу, який глибоко розкриває шляхи розуміння і прийняття дитини такою, якою вона є. Акцентовано увагу на важливості включення вихованців у творчу взаємодію з навколишнім світом, що виявляється в ідеях соціальної творчості, надання можливостей вихованцям для самостійного прийняття суб'єктивно значущих рішень та реалізації ними власного вибору. Суб'єктний підхід у вихованні дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію педагогів та вихованців, яка повинна функціонувати на гуманних засадах і визначати своїм пріоритетом розвиток самостійної, ініціативної, відповідальної та креативної особистості, здатної виступати активним суб'єктом власної життєдіяльності. Тільки системна реалізація умов, дотримання яких забезпечить реалізацію принципу суб'єктності у вихованні особистості дитини-сироти допоможе здійснити ефективну підтримку дітям, що залишилися без піклування батьків та підвищити успішність виховного процесу загалом.

Ключові слова: діти-сироти; гуманізм; виховання; особистісна парадигма; суб'єктний підхід; державні заклади опіки.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Сьогодні в сучасних українських реаліях особливо гостро постає проблема сирітства, яка є однією з основних, що виходить на рівень держави. Визнання сім'ї як пріоритетної форми влаштування дітей-сиріт, лише частково розв'язало проблему, однак, через нерозвиненість сімейних форм виховання в Україні значна кількість дітей цієї категорії продовжує виховуватись у державних закладах опіки. Їхня інтеграція в соціум на паритетних засадах уможливується шляхом організації в системі інституційних закладів освіти ефективних форм опікунсько-виховної діяльності, потребують удосконалення методи, технології для надання професійної допомоги та підтримки дітям, що залишилися без піклування батьків.

Сучасна педагогічна наука розглядає процес виховання як багаторівневу систему, що включає підсистеми загальнодержавного, національного, соціально-групового виховання й самовиховання, які детермінуються загальним імперативом, що вказує на визначальний вектор розвитку цієї системи. Цим системоутворюючим вектором, матрицею організації і здійснення цього процесу виступає парадигма виховання.

Особистісна парадигма виховання стала сьогодні однією з домінуючих у системі методолого-теоретичних норм і стандартів та аксіологічних критеріїв, що розкривають характерологічну цілісність освітньо-виховного процесу та регулюють науково-дослідну та практичну інноваційну педагогічну діяльність.

Виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми передбачає реалізацію принципу гуманізації виховання – сприйняття дитини як вищої соціальної цінності, визнання її прав на свободу, розвиток здібностей, виявлення її індивідуальності. У центрі

уваги – дитина з її потребами, запитами, можливостями та здібностями, повага до особистості дитини, розуміння її запитів, інтересів, гідності, довіри до неї, виховання гуманної особистості, щирої, людяної, доброзичливої, милосердної. Формування суб'єкт-суб'єктних відносин педагога й дитини-сироти є першоосновою й головною умовою виховання особистості; вони розвивають перцептивне, емоційне й когнітивне відображення педагогом та дитиною один одного [1, с. 17].

Зауважимо, що більшість дослідників зазначають, що «сьогодні ще панують суб'єкт – об'єктні відносини, за яких дитинство є об'єктом спостереження, об'єктом перетворень, об'єктом впливу, що відображається і в освітній системі, у сучасних програмах навчання й виховання. Ще й сьогодні дитинство сприймається як «приймач», який «засвоює, привласнює, рефлексує» впливи дорослої спільноти» [2, с. 84].

Проблема суб'єктності у вихованні дітей-сиріт набуває особливої актуальності й гостроти, з огляду на специфіку їхнього соціального середовища, а саме умов державного закладу опіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових розвідок свідчить про значний інтерес вчених до проблем сирітства. Зокрема, комплекс питань організації виховної роботи в дитячих будинках та інтернатах представлено в роботах О. Бережної, С. Курінної, Н. Павлик, І. Пеші, А. Полянничко, Н. Султанової, Ю. Яблоновської та ін. Теоретичні й методологічні розвідки, що розкривають сучасні підходи до організації і вдосконалення виховання дітей в умовах інтернатних закладів здійснено Л. Канішевською, О. Кузьміною, А. Наточій, В. Слюсаренко та ін. Дослідження присвячені психологічним особливостям виховання дітей-сиріт у державних закладах опіки висвітлено в наукових дослідженнях М. Бевз, Я. Гошовського, А. Прихожан, Н. Толстих та ін.

Сучасна наука не дає однозначної відповіді на питання про ефективність роботи дитячих будинків і виконання ними основних завдань опіки та виховання дітей-сиріт. Істотним і особливо складним аспектом проблеми перебування дітей-сиріт в умовах державного закладу опіки залишається їхній особистісний розвиток. В опікунсько-виховному процесі інтернатних закладів часто практично ігнорується саморозвиток дитини-сироти, яка сприймає себе об'єктом опіки та турботи вихователів, а не суб'єктом соціального світу. У випадках проголошення метою активізації дітей-сиріт допомоги в самовихованні, особистісному саморозвитку вихователі державних закладів опіки переважно вивчають та вимірюють їхні потреби, мотиви, стани і значно меншою мірою спонукають їх до прийняття активної позиції, не вміючи визначити реальну суб'єктність дитини-сироти.

Найбільш вагомими проблемами виховання дітей-сиріт в умовах дитячих будинків та інтернатів залишаються: вимушені умови спільного проживання дітей, що породжують обмеженість стосунків, напруження, тривожність, конкуренцію, агресію й інші негативні прояви психічного розвитку дітей; сегрегація вихованців в умовах утримання й «відчуження» дітей-сиріт від реальних життєвих проблем, позаяк певна «закритість» державних закладів опіки зумовлює обмеженість їхньої життєдіяльності в предметному й соціальному середовищі; соціальна, емоційна, когнітивна та інші види деривації; підвищений і систематичний контроль з боку вихователів і персоналу державного закладу опіки, суворі регламентація дій і життєдіяльності дітей-сиріт, що унеможлиблює розвиток їхньої самостійності й відповідальності» [3, с. 28].

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – обґрунтування суб'єктного підходу до виховання дітей-сиріт, які перебувають у державних закладах опіки. **Завдання:** проаналізувати теоретико-

методологічні основи суб'єктного підходу у вихованні в контексті особистісної парадигми; виокремити умови реалізації принципу суб'єктності у вихованні дітей-сиріт.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODOLOGY

Для досягнення мети використано методи аналізу й синтезу, абстрагування формалізації та основних положень особистісної парадигми виховання, суб'єктного, герменевтичного, середовищного підходів, ідей впровадження інновацій у виховний процес державних закладів опіки.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Ставлення до дитини-сироти як до суб'єкта, носія індивідуальної й особистісної активності, створення умов для її саморозвитку є головною ознакою гуманного особистісного виховання. Очевидно, що виховання особистості повинно здійснюватися на основі суб'єкт-суб'єктних відносин, які визначаються знаннями, культурою, педагогічно доцільною емоційно-вольовою сферою та поведінкою передусім двох головних суб'єктів – педагога й дитини. А також незаперечним для нас є той факт, що сенс виховання полягає в створенні умов для розкриття природних задатків дитини, їхнього розвитку і збагаченні, організовуючи «саморух» особистості [1, с. 15].

Тому доцільним вважаємо розгляд принципу «суб'єктності» як основного орієнтиру виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, оскільки його змістове наповнення та роль в активізації особистісного розвитку дітей-сиріт в умовах державних закладів опіки до кінця не визначено та не інтерпретовано.

Категорія «суб'єктності» стала предметом для розроблення теоретико-методологічних аспектів багатьох педагогічних концепцій та парадигм, та саме в особистісній парадигмі суб'єктність, суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія, гуманістична спрямованість стали основними орієнтирами виховання дитини.

Поняття «суб'єкт» та «суб'єктність» набули особливої актуальності в психолого-педагогічних дослідженнях, коли змінились орієнтири освіти та осмислення ролі учасників освітньо-виховного процесу в його результативності.

У сучасній науці розрізняють гносеологічний та онтологічний аспекти визначення понять «суб'єкт» та «суб'єктність». Аналіз результатів досліджень цієї проблеми дає змогу виділити відносно самостійні ракурси використання цих понять у філософській, психологічній і педагогічній науках тому коротко розглянемо основні етапи їхнього становлення.

Поняття «суб'єктність» (від лат. *subjectus* – який лежить в основі, внизу, від *sub* – під і *jectus* – закладаю основу) є першочергово філософською категорією. Хоча категорія «суб'єкт» по своїй суті є філософською, однак сьогодні її можна назвати однією з центральних у психології та педагогіці. У «Психологічній енциклопедії» О. Степанова суб'єкт (лат. *subjectum* – підкладене) трактується як «конкретний індивід або соціальна спільнота, що володіє свідомістю, волею і здатна цілеспрямовано перетворювати дійсність і себе» [4, с. 348]. Водночас зазначається, що перетворення індивіда на суб'єкта відбувається через його взаємодію з іншими людьми, у спільній діяльності.

У загальнофілософському контексті виділяють такі основні характеристики суб'єкта діяльності:

- 1) суб'єкт передбачає наявність об'єкта;
- 2) суб'єкт суспільний за формою, засобами, способами своєї пізнавальної або практичної діяльності;

3) суспільний суб'єкт має конкретну, індивідуальну форму реалізації, колективний суб'єкт наявний у кожному індивіді й навпаки;

4) діяльність, яка свідомо регулюється, завжди суб'єктна, у ній формується й сам суб'єкт;

5) суб'єкт індивідуальної діяльності – свідомо діюча особа;

6) суб'єктність визначається системою відносин з іншими людьми;

7) суб'єктність – це неподільна цілісність спілкування, діяльності, самосвідомості й буття;

8) суб'єктність є динамічним началом, яке не існує поза самою взаємодією – міжособистісною, соціальною, діяльнісною;

9) суб'єктність є категорією інтерпсихічною;

10) особистість як суб'єкт передбачає спрямованість, мотиви, ставлення до навколишнього, до діяльності, себе, саморегуляцію, яка виявляється в таких якостях, як зібраність, організованість, самодисципліна, креативність, інтелектуальні риси індивідуальності [5, с. 837].

Сьогодні в психолого-педагогічній науці «суб'єктну» проблематику представлено в цілій низці ґрунтовних наукових досліджень, зокрема, М. Боришевського (суб'єктна природа людської психіки на різних етапах онтогенезу, самоактивність), Т. Титаренко (структурно-генетична модель життєвого світу особистості), І. Беха (природа вольової активності), З. Карпенко (проблема рівнів суб'єктності, пост-постмодерна суб'єктність у контексті ієрархічно-ціннісної самоорганізації), Л. Лепіхова (психологічна діагностика феноменів суб'єктності), С. Максименко (організація навчання як засобу саморозвитку суб'єкта учіння), В. Татенка (континуально-генетична концепція суб'єктних проявів людини), О. Галян (атрибутивні характеристики суб'єктності особистості). Суб'єктність стала предметом педагогічного аналізу (А. Бойко, І. Бех, Є. Бондаревська, А. Мудрик, В. Сластьонін, В. Сухомлинський).

Науково-педагогічна категорія «суб'єктність особистості» змістовно відрізняється від соціологічного та психологічного аналогів. З одного боку, сучасна педагогіка спирається на психологічне розуміння суб'єктності як здатності неповторної індивідуальності, не обмежуючись ним, а з іншого – приймає соціологічний постулат про суб'єктність як соціально-типову якість особистості, яка постає водночас об'єктом і суб'єктом соціальних відносин. Дослідниця О. Галян розглядає суб'єктність як цілісне утворення, «потенційну здатність» особистості до саморозвитку, осмисленої реалізації авторської позиції у взаємодії із соціальним і предметним світом, конкретизованими інтенціональними та зовнішньо детермінованими проявами самостійності, ініціативності, креативності, свободи й відповідальності [6, с. 76].

Категорія суб'єктності у вихованні визначається дослідниками як активна, цілеспрямована, ініціативна, творча й конструктивна позиція особистості в повсякденній життєдіяльності. А. Бойко зазначає, що «... в основі суб'єктності лежить визнання самобутності й самоцінності кожної особистості як індивіда, наділеного своїми неповторними природними даними, суб'єктивним соціальним досвідом і компетенціями, здатного до ініціативи, активності та самостійності як суб'єктно-можливої основи існування людини» [1, с. 15].

Логіко-теоретичний аналіз наукових джерел, зіставно-порівняльний аналіз характеру відносин педагогів та дітей-сиріт у практиці опіки та виховання дозволив виокремити умови, дотримання яких забезпечує реалізацію принципу суб'єктності у вихованні особистості дитини-сироти:

– формування суб'єкт-суб'єктних відносин педагога й дитини-сироти (А. Бойко), що є першоосновою й головною умовою виховання особистості; вони розвивають

перцептивне, емоційне й когнітивне відображення педагогом та дитиною один одного, дозволяють здійснити найголовніше – усвідомити дитині неспівпадіння її «Я – реального» і «Я – ідеального», без чого не можуть відбуватися об'єктивно її саморозвиток і самооцінка [1, с.17].

– індивідуально-гуманістичний підхід на основі домінанти особистісно орієнтованого виховання – виховних позицій розуміння, визнання і прийняття дитини (І. Бех), що розширює значущий простір життя дитини-сироти, спонукає до духовно-моральної творчості [7, с. 37].

– функціонування діяльнісного виховного середовища державного закладу опіки – багатогранного поліфункціонального утворення, динамічної системи впливів та умов соціально-просторово-предметного середовища, що надає дитині можливість розвиватися на різних рівнях суб'єктного буття;

– систематична організація різнопланової соціально-значущої практичної діяльності і спілкування дітей-сиріт, що включає їх у багатопланові відносини і сприяє цілісному розвитку особистості;

– стимулювання ініціативності ціннісно-змістовного спілкування з іншими, постійне підкреслення в поведінці дитини-сироти активного гуманного творчого начала, що спонукає до позитивної самооцінки власної особистості й визнання унікальності й цінності особистості іншого;

– створення поля впорядкованої свободи дитини, урахування специфіки процесу опредмечення цінностей на особистісному рівні. Водночас потрібно врахувати, що тільки суб'єкт-педагог здатний сформувати суб'єкта-вихованця.

Успішна реалізація принципу суб'єктності у вихованні особистості дитини-сироти неможлива, на нашу думку, без врахування особливостей герменевтичного підходу, який глибоко розкриває шляхи розуміння і прийняття дитини такою, якою вона є.

У вихованні дітей-сиріт особливо важливим є врахування вихователем освоєння позиції «розуміючого» педагога та технологій розуміння внутрішнього світу дитини, проникнення в специфіку почуттів, мислення, переживань вихованця. Особливу роль тут відіграє звернення до суб'єктних сенсів, несвідомих мотивів поведінки дитини [9].

Важливою є в поведінці педагога трансляція відсутності тривоги, відсутність дистанції (або «коротка» дистанція), щира зацікавленість у всіх проблемах і сторонах життя дитини-сироти, готовність вислухати й допомогти. Особливо ефективною є суб'єкт-суб'єктна взаємодія, яка вибудовується в дискурсі допомоги. Важливою також є емоційна близькість до дитини, душевна теплота, здатність до розуміння і прощення за розумної вимогливості, включення вихованців у творчу взаємодію з навколишнім світом, що виявляється в ідеях соціальної творчості. Дитина, стаючи суб'єктом соціальної творчості, має можливість внести щось своє до наявної системи відносин, у неї розвивається прагнення не пристосовуватись. Зауважимо, що конформна поведінка, як правило, є характерною для дітей-сиріт, які виховуються в державних закладах опіки. Саме стан включеності, усвідомленої участі в діяльності дозволяє забезпечити перехід від інфантильної, пасивної позиції дитини-сироти щодо власної життєдіяльності до відповідальних та самостійних дій, які є атрибутивними характеристиками суб'єктності особистості дитини. Досягнення включеності призводить до ускладнення ролі, форми участі в діяльності, до поглиблення її змісту й опанування новими способами її здійснення або розширення меж діяльності.

Реалізація принципу суб'єктності у вихованні дітей-сиріт передбачає надання можливостей вихованцям для самостійного прийняття суб'єктивно значущих рішень та реалізації ними власного вибору, що логічно впливає зі специфіки реалізації завдань соціалізації дітей-сиріт із позицій особистісного підходу у вихованні. Зауважимо, що

особливо важливо цю умову враховувати в колективному вихованні дітей-сиріт. Специфіка перебування в державному закладі опіки відображаються на життєдіяльності колективу дітей-сиріт, переважає думка більшості, у вихованців часто спостерігається відсутність особистісної ініціативи. Суб'єктивний підхід у вихованні дітей-сиріт дозволяє долати протиріччя між інтересами дитини та інтересами колективу, актуалізуючи виховний потенціал колективу й забезпечуючи можливості реалізації кожною дитиною індивідуальних потреб та інтересів. Виховання самостійності вимагає не тільки підтримки педагогами усвідомленої позиції дитини-сироти, автономності від думки колективу, а й забезпечення її свободи вибору дії, здійснення вчинку.

Зауважимо, що окреслені вище нами умови, дотримання яких забезпечує реалізацію принципу суб'єктності у вихованні особистості дитини-сироти є взаємопов'язаними та взаємодоповнюють одна одну, тому тільки системна реалізація цих умов допоможе забезпечити підтримку дітям, що залишилися без піклування батьків та підвищити ефективність виховного процесу загалом.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Здійснивши аналіз наукових досліджень з означеного питання можемо констатувати, що суб'єктний підхід у вихованні дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми передбачає суб'єкт-суб'єкту взаємодію педагогів та вихованців, яка повинна функціонувати на гуманних засадах і визначати своїм пріоритетом розвиток самостійної, ініціативної, відповідальної та креативної особистості, здатної виступати активним суб'єктом власної життєдіяльності. Тільки системна реалізація умов, дотримання яких забезпечить реалізацію принципу суб'єктності у вихованні особистості дитини-сироти допоможе здійснити ефективну підтримку дітям, що залишилися без піклування батьків та підвищити успішність виховного процесу загалом.

Перспективою подальших наукових досліджень є розроблення програми і відповідної методики формування суб'єктної позиції дитини-сироти в процесі власної життєтворчості.

6. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (AND TRANSLITERATED)

1. Бойко, А. М., 2012. Феномен «суб'єкт-суб'єктні відносини» – стратегія подальшого розвитку педагогічної теорії і практики, *Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць*, 8, Слов'янськ, с. 3 – 17.
2. Гавриш, Н. В., 2006. Діти й соціум. Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, *Колективна монографія*, Київ, с.410.
3. Султанова, Н.В., 2018. Теорія і практика соціального виховання дітей в інтернатних закладах освіти України (1956-початок ХХІ ст.), *13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки, Дис.... доктора наук*, Тернопіль.
4. Степанов, О.М., 2006. Психологічна енциклопедія. Київ, 424 с.
5. Скорич, Л.П., 2011. Суб'єктність в освітньому процесі, *Вісн. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту імені Івана Огієнка*, 11, с. 836 – 850.
6. Галян, О.І., 2018. Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття, *13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки, Дис.... доктора наук*, Дрогобич.
7. Бех, І. Д., 2008. Виховання особистості, Київ: Либідь, 848 с.

8. Колесникова, И.А., Борытко Н.М., Поляков, С. Д., Селиванова, Н.Л., 2005. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, Москва, Академия, 336 с.

THE SUBJECT APPROACH TO THE EDUCATION OF ORPHAN CHILDREN

Halyna Lialiuk,

PhD (Psychology), Assoc. Prof,
Assistant Professor at Department of Psychology of
Activities in Special Conditions,
Lviv State University of Internal Affairs
(Drohobych, Lviv region, Ukraine),
ORCID ID: orcid.org/0000-0002-4819-6247
gala_psycholog@ukr.net

Abstract. The article deals with the problem of introducing innovative methods of upbringing orphans in Ukraine, that are staying in state care institutions. The basic principles of the personal-humanistic strategy of the pedagogical paradigm are revealed, the role of the subject-subject interaction between an educator and a fosterling is defined. Attention is drawn to the fact that the personal paradigm of education has become the dominant system of methodological-theoretical norms and standards and axiological criteria in the modern period of development of Ukrainian society, which reveal the characterological integrity of the educational process and regulate research and practical innovativeness.

The personal paradigm of raising orphans is characterized by a humanistic context, which implies the subject-subject interaction of educational relations (tutor and alumnus – full subjects of the pedagogical process). The urgency of the problem of analysis of the subjective approach in the education of the orphan and the possibilities of its implementation in the practice of guardianship and education of public institutions is outlined.

The theoretical and methodological bases of the subjective approach in the upbringing of an orphan in the context of the personal paradigm based on the analysis of philosophical and psychological and pedagogical research are revealed. The conditions are observed, the observance of which ensures the implementation of the principle of subjectivity in the education of the personality of an orphan.

The peculiarities of the application of the hermeneutic approach, which deeply reveals the ways of understanding and accepting the child as he is, are considered. Emphasis is placed on the importance of including students in creative interaction with the outside world, which is manifested in the ideas of social creativity, providing opportunities for students to make subjectively significant decisions and implement their own choices. Subjective approach in the upbringing of orphans in the context of the personal paradigm involves subject-subject interaction of teachers and students, which should operate on a humane basis and prioritize the development of independent, proactive, responsible and creative personality, able to act as an active sub object of their own life.

Only the systematic implementation of conditions, compliance with which will ensure the implementation of the principle of subjectivity in the education of the orphan, will help to provide effective support to children left without parental care and increase the success of the educational process in general.

Key words: orphans; humanism; education; personal paradigm; subjective approach; state guardianship institutions.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Boiko, A. M., 2012. Fenomen «subiekt-subiektni vidnosyny» – stratehiia podalshoho rozvytku pedahohichnoi teorii i praktyky, *Humanizatsiia navalno-vykhovnoho protsesu: zb. nauk. prats*, 8, Sloviansk, s. 3 – 17.
2. Havrysh, N. V., 2006. Dity i sotsium. Osoblyvosti sotsializatsii ditei doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku, *Kolektyvna monohrafiia*, Kyiv, s.410
3. Sultanova, N.V., 2018. Teoriia i praktyka sotsialnoho vykhovannia ditei v internat nykh zakladakh osvity Ukrainy (1956-pochatok KhKhI st.), 13.00.01 – *zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky, Dys.... doktora nauk*, Ternopil.
4. Stepanov, O.M., 2006. Psykholohichna entsyklopediia, Kyiv, 424 s.
5. Skorych, L.P., 2011. Subiektnist v osvitnomu protsesi, *Visn. Kam'ianets-Podil. nats. Un-tu imeni Ivana Ohienka*, 11, s. 836 – 850.
6. Halian, O.I., 2018. Rozvytok idei sub'iektnosti osobystosti shkoliara u vitcheznanomu pedahohichnomu dyskursi KhKh stolittia, 13.00.01 – *zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky, Dys.... doktora nauk*, Drohobych.
7. Bekh, I. D., 2008. *Vykhovannia osobystosti*, Kyiv: Lybid, 848 s.
8. Kolesnikova, I.A., Boryitko, N. M., Polyakov S. D., Selivanova N.L. (2005) *Vospitatelnaya deyatelnost pedagoga: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy* (Educational activities of the teacher: textbook. for students of higher education institutions), Moskva., 336 s.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-57-67>
УДК 37.091.12.011.3-051:159.923.2(1-87)

Мартинець Лілія Асхатівна,

доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, фізичної культури та управління освітою
Донецького національного університету імені Василя Стуса,
Вінниця, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4736-5467>

liliamart7@gmail.com

НАУКОВО-ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ КРАЇН ДАЛЕКОГО ЗАРУБІЖЖЯ

Анотація. У статті представлено науково-практичний досвід професійного розвитку вчителів країн далекого зарубіжжя, зокрема Франції, Федеративної Республіки Німеччини, Фінляндії, Китаю. Визначено, що науковцями України активно вивчається зарубіжний досвід професійного розвитку вчителів закладів загальної середньої освіти у системах неперервної педагогічної освіти. Розкрито такі проблеми зарубіжної педагогічної освіти: професійна підготовка вчителів у Західній Європі; освіта дорослих ускаandinavських країнах; неперервний професійний розвиток учителів Канади, Великої Британії, США; підходи до організації навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителя в США; розвиток педагогічної освіти США у другій половині ХХ століття; вплив

американських професійних асоціацій на якість педагогічної освіти; форми і засоби неперервного професійного розвитку вчителів у США; професійний розвиток учителів Великобританії та ін.

Підкреслено, що узагальнення результатів дослідження дало змогу розробити рекомендації щодо застосування прогресивних ідей зарубіжного досвіду професійного розвитку вчителів закладів загальної середньої освіти для оновлення української системи професійної педагогічної освіти: нормативно-правове врегулювання професійного розвитку вчителів в Україні; розроблення національної стратегії, спрямованої на підвищення престижу педагогічної діяльності (забезпечення високої заробітної плати, створення привабливих умов праці й кар'єрних можливостей для педагогічних працівників); активізація професійного розвитку вчителів із застосуванням новітніх інформаційних технологій і всесвітньої електронної мережі Інтернет; виокремлення професійного розвитку вчителів одним із пріоритетних напрямів діяльності закладів освіти і створення в них відповідних відділів; підвищення мотивації вчителів до активного професійного зростання; постійне оцінювання й моніторинг результатів діяльності; розвиток здатності педагогічних працівників здійснювати дослідницьку діяльність; усвідомлення значущості навчання впродовж усього життя й неперервного професійного розвитку; упровадження неформального та інформального навчання для професійного розвитку педагога.

Ключові слова: вчитель; професійний розвиток; підвищення кваліфікації; заклад загальної середньої освіти; система освіти.

1. ВСТУП/INTRODUCTION

Постановка проблеми. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року проголошує посилення кадрового потенціалу системи освіти, розвиток людини відповідно до її індивідуальних здібностей і потреб на основі навчання впродовж усього життя, виховання педагогічних кадрів на засадах власного неперервного професійного і творчого зростання, стимулювання високоякісної педагогічної праці на підставі об'єктивного її оцінювання згідно з вимогами освітньо-професійних програм [1]. Згідно з цим першочерговими завданнями загальноосвітнього навчального закладу мають стати: сприяння повноцінному професійному розвитку вчителів та їхньої адаптації до нових освітніх вимог. Варто зазначити, що науковцями України активно вивчається зарубіжний досвід професійного розвитку вчителів закладів загальної середньої освіти у системах неперервної педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У роботах науковців досліджуються такі проблеми зарубіжної педагогічної освіти: професійна підготовка вчителів у Західній Європі (Л. Пуховська); освіта дорослих у скандинавських країнах (О. Огієнко); неперервний професійний розвиток учителів Канади, Великої Британії, США (Н. Мукан); підходи до організації навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителя в США (Т. Чувакова); розвиток педагогічної освіти США у другій половині ХХ століття (Т. Кошманова); зарубіжний досвід підготовки фахівців до професійного саморозвитку (В. Фрицюк); професійний розвиток учителя як проблема порівняльної педагогіки (Н. Авшенюк); форми і засоби неперервного професійного розвитку вчителів у США (М. Кривоніс); професійний розвиток учителів Великобританії (І. Семенець-Орлова) та ін.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ/AIMS AND TASKS

Мета статті – обґрунтувати науково-практичний досвід професійного розвитку вчителів країн далекого зарубіжжя, зокрема Франції, Федеративної Республіки Німеччини, Фінляндії, Китаю.

Завдання: визначити зміст професійного розвитку вчителів країн далекого зарубіжжя; розкрити форми та методи, що сприяють професійному розвитку вчителів; розробити рекомендації щодо застосування прогресивних ідей зарубіжного досвіду професійного розвитку вчителів закладів загальної середньої освіти для оновлення української системи професійної педагогічної освіти.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ/ RESEARCH FINDINGS

У Франції основна увага професійному розвитку вчителя приділяється в системі післядипломної освіти. Вона покликана допомогти вчителям відновити їхні професійні знання й у той самий час переорієнтувати їх відповідно до реальних проблем школи й суспільства. Серед пріоритетних напрямів системи неперервного професійного розвитку вчителів Франції – значне покращення освіти вчителів, навчання через дослідницьку роботу, масове впровадження в освітній процес інновацій, створення нових навчально- і науково-дослідницьких установ вищого рівня [2, с. 12].

Особливістю системи підвищення кваліфікації Франції є особиста зорієнтованість професійного розвитку вчителя. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників у Франції забезпечується різноманітними установами післядипломної освіти, університетськими інститутами й регіональними центрами освіти. Лише в окремих випадках, коли виникає потреба в одночасній перепідготовці вчителів за одним фахом (це відбувається після істотних змін навчальних програм), Міністерство національної освіти, досліджень і технологій змушене вдаватися до масових заходів, які наближаються за формою до підвищення кваліфікації в Україні [3]. Традиційними як для України, так і для Франції є проблеми особистої мотивації вчителя, відсутність у школах заміни вчителю, який мав би пройти перекваліфікацію, недостатність бюджету [4].

Значна увага професійному розвитку вчителів приділяється у Федеративній Республіці Німеччини (ФРН). Дослідниця О. Пришляк зауважує, що згідно з Конституцією цієї країни правом верховенства у сфері культурної політики, яка включає в себе й освіту, володіють землі [5, с. 160]. Тому розроблення законодавства, створення освітніх систем і управління ними є, головним чином, сферою компетенції й відповідальності окремих земель. Це стосується й системи професійного розвитку вчителів. Великою є участь у цьому процесі різних центрів педагогічної підтримки, корпорацій, фірм, міжнародних організацій, приватних установ. Так, у Німеччині організацією професійного розвитку вчителів опікуються церква, ощадні каси, банки, видавництва, що свідчить про виразний суспільно-державний характер підвищення кваліфікації вчителів у цій країні [6, с. 210].

Сучасна система професійного розвитку вчителів практично в усіх землях ФРН має багаторівневий характер. У системі підвищення кваліфікації й професійного розвитку вчителів цієї країни чітко відслідковуються чотири рівні організації: міжземельний, земельний, регіональний, внутрішкільний [7, с. 160]. Міжземельний рівень є найбільш глобальним рівнем підвищення професійної майстерності вчителів, який охоплює своїми заходами вчителів багатьох федеральних земель, а інколи й усієї країни. На цьому рівні реалізуються програми міжнародного обміну вчителями, організуються спільні заходи Земельних Інститутів: навчальні поїздки освітян по ФРН та інших країнах, заочне навчання. Проведення цих заходів на міжземельному рівні

курується різними закладами, наприклад, незалежними академіями, консульствами відповідних держав у ФРН, Німецьким заочним інститутом.

Система професійного розвитку вчителів на земельному рівні включає в себе, зазвичай, систему роботи, що спрямована на підвищення фахового рівня вчителів на території однієї з федеральних земель і часто ототожнюється з роботою Земельного Інституту підвищення кваліфікації вчителів, хоча зміст діяльності цих інститутів не обмежується заходами професійного розвитку вчителів на земельному рівні.

Система професійного розвитку вчителів на регіональному рівні передбачає курси підвищення кваліфікації при вищих навчальних закладах, різноманітні курси, семінари, конференції. До їх проведення у ФРН висувається низка вимог: заняття мають бути короткотерміновими; вони мають проходити недалеко від місця проживання й роботи вчителів; на них мають розглядатися проблеми, які особливо актуальні для вчителів цього регіону; зміст занять обов'язково планується з урахуванням побажань самих слухачів і допомагає розв'язувати їм конкретні проблеми і труднощі, що мають місце в їхній практичній діяльності.

На четвертому рівні об'єктом організації системи професійного розвитку вчителів і безпосереднім місцем її реалізації є школа та її педагоги. Уважаємо за доцільне зупинитися детальніше на аналізі змісту і форм професійного розвитку вчителів на цьому рівні. У сучасній ФРН цей рівень професійного розвитку вчителів є найбільш поширеним, що пояснюється не тільки мінімальними бюджетними витратами на їх організацію. Земельні міністерства вбачають у цій формі професійного розвитку вчителів можливість перетворити їх з «інструменту» на «рушійну силу» реформ освіти в цій країні.

Ідея реалізації концепції професійного розвитку вчителів на міжшкільному рівні особливо активно пропагувалася у ФРН на початку 1980-х років. Періодичною пресою сформована і поширена думка про те, що на жодному іншому рівні (йдеться про регіональний, земельний і міжземельний) ідея професійного розвитку вчителів не стоїть так близько до проблем школи і до проблем самих учителів. Важливим чинником внутрішкільного підходу до втілення концепції професійного розвитку вчителів є конкуренція між школами, яка викликана зменшенням контингенту учнів.

На внутрішкільному рівні найбільшого поширення набувають такі форми професійного розвитку вчителів: наради; засідання, присвячені аналізу питань певного навчального предмета; засідання, на яких розглядаються педагогічні проблеми; відвідування уроків; наукові дослідження; гуртки; форуми і педагогічні наради. Кожна з названих вище форм роботи має свої особливості й переваги. Так, наприклад, наради у школах ФРН як форма професійного розвитку вчителів на внутрішкільному рівні проводяться у разі виникнення потреби ознайомлення вчителів із державними документами в галузі освіти, з директивами стосовно змін у навчальних програмах, обговорення нових технологій навчання.

О. Пришляк зазначає, що відвідування уроків членами педагогічного колективу найчастіше застосовуються тоді, коли потрібно дати оцінку нововведенням у царині методики навчання, надати конкретну допомогу в проблемній чи конфліктній ситуації, що постала перед педагогом.

На професійний розвиток учителів спрямована і система освіти Фінляндії. У Фінляндії вчителі працюють спільно, разом планують уроки, відвідують класи один в одного, а також допомагають удосконалюватися. У цих системах створена така атмосфера, в якій спільне планування, обмін думками щодо педагогічних проблем і взаємне наставництво стають нормальними і сталими рисами шкільного життя. Така обстановка допомагає вчителям постійно професійно розвиватися шляхом обміну досвідом, узаємонавчанням.

Учителям щотижня надається вільний денний час для спільного планування й розроблення шкільної програми. Затверджена загальнонаціональна шкільна програма визначає тільки загальні вимоги щодо результатів навчання, а не шляхи їх досягнення. Це означає, що вчителі мають працювати спільно над розробленням програми і педагогічних стратегій, що підходять саме для їхньої школи. У системі освіти всіляко заохочується практика спільної роботи на всіх рівнях: уживаються заходи для того, щоб школи, які розташовані в одному муніципальному окрузі, працювали разом і ділилися матеріалами для поширення педагогічного досвіду.

У Фінляндії національна програма вирізняється особливою гнучкістю, оскільки ставляться високі вимоги, щоб вчителі мали можливість вибору. У фінській програмі зосереджується увага на тому, що вчителі мають адаптувати методикку навчання до специфічного контексту, у якому їм доводиться працювати. Відзначається той факт, що учні оволодівають знаннями з різною швидкістю, але в результаті вони всі мають відповідати встановленим вимогам.

Усе це здатен втілити тільки вчитель із високою професійною компетентністю, відмінним рівнем професійного розвитку, розвиненими творчими здібностями, винятковим рівнем інтелігентності, ерудованості, здібностей до безперервної освіти. В існуючих визначеннях підкреслюються такі сутнісні характеристики професійного розвитку: ефективне застосування здібностей, що дозволяє плідно здійснювати фахову діяльність; володіння знаннями, уміннями і здібностями, що необхідні для роботи за спеціальністю за одночасної автономності й гнучкості у розв'язанні професійних проблем; розвинена співпраця з колегами і професійним міжособистісним середовищем; інтеграція знань, здібностей та установок, що оптимальні для виконання трудової діяльності в сучасному освітньому середовищі; здатність робити що-небудь добре, ефективно в широкому форматі контекстів із високим ступенем саморегулювання, саморефлексії; швидка, гнучка й адаптивна реакція на динаміку обставин і середовища.

Підвищення кваліфікації педагогічних працівників у Фінляндії організовується безпосередньо навчальними закладами, Національною радою з питань освіти, Національним центром професійного розвитку в галузі освіти, відділами освіти вчителів та іншими факультетами вищих навчальних закладів за кредитною системою навчання. Підвищення кваліфікації відбувається в різних формах, зокрема, застосовують адресне, каскадне, спільне (кооперативне) навчання й навчання на власних прикладах [8, с. 126]. Кожен учитель має привілей щодо відвідування. Зазвичай, це 2-3 дні щомісяця, які є частиною їхнього педагогічного навантаження. Причому, якщо вчитель не бажає відвідувати курси підвищення кваліфікації, керівник навчального закладу має право зняти частину заробітної плати з нього за ці дні. Така здатна стимулювати професійний розвиток освітян, їхнє прагнення до підвищення кваліфікації [9, с. 142].

Щороку вчителі відвідують школи іншого типу й упродовж тижня спостерігають за організацією освітнього процесу або вивчають певні аспекти (включення в загальні приклади, приховане лідерство, спостереження за викладанням, підтримка учнів з особливими потребами, учнів із національних меншин). Під час такого навчання вчителі ведуть щоденники, записують нові ідеї, про які після повернення доповідають на зустрічі педагогів школи. Відвідування інших шкіл є необов'язковим. Воно забезпечується тільки завдяки взаємним домовленостям між адміністраціями навчальних закладів. Упродовж цього періоду будь-які дослідження освітян проводяться за їхній власний рахунок [8].

У країні також упроваджується модель професійного розвитку педагогічних працівників, яка передбачає тісний взаємозв'язок між вищими і загальноосвітніми

навчальними закладами. Основна концепція такої моделі полягає в тому, що шкільні вчителі на основі власного щоденного професійного досвіду «тренують» викладачів вишу. У свою чергу, викладачі вишу інформують педагогів щодо останніх досліджень в напрямі різноманітних аспектів вивчення та методології освіти на основі власного досвіду. Крім цього, передбачаються спільні щорічні семінари та педагогічні дні [9, с. 142-143].

Як бачимо, питання кадрової політики і підготовки висококваліфікованих фахівців є достатньо значущим і вагомим у системі фінської освіти. Відмітною рисою фінського педагога є те, що це одна з найбільш творчих і вільних професій. Учитель користується повною незалежністю і свободою у виборі відповідних педагогічних методів, прийомів і засобів під час освітнього процесу; він завжди готовий до постійного професійного розвитку, саморозвитку, відкритий для нових ідей і більш широких перспектив; завжди прагне бути причетним до процесів розвитку школи, а також національних і міжнародних освітніх проектів [10, с. 40-41].

Центральним поняттям у теорії професійного розвитку особистості вчителя в *Китаї* вважається професіоналізація, яка означає цілісний неперервний процес становлення особистості фахівця, що починається з моменту вибору і прийняття майбутньої професії і триває впродовж усієї активної трудової діяльності. Дієвість функціонування системи післядипломної педагогічної освіти об'єктивно пов'язана з ефективністю освіти дорослих, із тенденцією андрогогізації освітнього процесу. На сучасному етапі розвитку китайської освіти важливим стає як збереження традиційних форм підвищення кваліфікації фахівця, що позитивно зарекомендували себе, так і пошук інноваційних форм і методів підвищення кваліфікації педагога.

У Китайській Народній Республіці (КНР) підвищення кваліфікації вчителів відбувається у взаємодії курсів підвищення кваліфікації, заходів на базі навчального закладу і самоосвіти вчителя [11]. Для цього застосовується кредитно-накопичувальна система, яка забезпечує можливість урахування досягнень освітян не тільки під час навчання на курсах підвищення кваліфікації, а й у міжкурсний період на рівні навчального закладу [12]. Підвищення кваліфікації здійснюється за денною, вечірньою, заочною й дистанційною формами навчання, з урахуванням педагогічного стажу, рівня педагогічної кваліфікації й необхідності методичного вдосконалення.

Представникам освітньої галузі пропонуються різноманітні програми: курси для молодих учителів; рівневі курси відповідно до професійного стажу фахівця; курси з застосуванням інформаційних технологій у галузі викладання; курси підвищення кваліфікації за формою навчання «меню», відповідно до якої педагог із різноманіття запропонованих дисциплін вибирає найбільш цінні для нього; курси для вчителів сільських районів; курси з відривом і без відриву від роботи; короткочасні та довгострокові [13].

Відповідно до програми розвитку інформаційного суспільства у КНР функціонує Національний Інтернет-альянс педагогічної освіти – координаційний орган навчання вчителів, що забезпечує синтез дистанційного, очного навчання й самоосвіти та об'єднує в собі кращі освітні ресурси. Мета створення Інтернет-альянсу в КНР полягає в реалізації великомасштабного, високоякісного, економічно вигідного проекту ефективної післядипломної педагогічної освіти із застосуванням сучасних технологій і різних програм навчання [14].

Термін підвищення кваліфікації в Китаї – кожні п'ять років. Подальше навчання здійснюється в тому районі, де працює педагог за принципом ув'язки консультацій, навчання з необхідними в роботі знаннями. Обов'язковим є також подальше навчання директорів шкіл.

За подальше навчання вчителів початкових і середніх шкіл відповідає система професійного розвитку вчителів, куди входять центри підготовки при 35 вишах країни.

Основна увага звертається на якість та ефективність форм і методів підвищення кваліфікації.

Важливо зазначити, що науковець Н. Котельнікова наводить таку класифікацію найбільш поширених форм підвищення кваліфікації китайських учителів:

– колективні – лекторії, теоретичні семінари, семінари-практикуми, тренінги, предметні тижні, виставки, конкурси мультимедійних презентацій, науково-практичні конференції;

– групові – об'єднання вчителів за профілями, творчі групи, ділові ігри, взаємовідвідування уроків і рефлексія, перегляд та обговорення відеозаписів «показових» уроків, семінари;

– індивідуальні – наставництво, консультації та співбесіди, робота над індивідуальною творчою темою, створенням мультимедійних презентацій, рефлексивний аналіз власних уроків, самоосвіта [15].

Важливо зазначити, що основним документом, що регулює підвищення кваліфікації китайських учителів, є Державна програма підвищення кваліфікації вчителів середньої й молодшої школи і вихователів дитячих садків. Зміст програми

включає ідейно-політичне виховання, підвищення морального рівня, оновлення й розширення професійних знань, теорію і практику сучасного навчання, наукові дослідження в галузі освіти, удосконалення навичок навчання, техніку сучасного навчання, знання в галузі сучасних тенденцій науки і техніки, культури та соціології [16].

Крім того, у Китаї діє програма, завдяки якій деякі вчителі можуть проходити курси підвищення кваліфікації безкоштовно. Програма дійсна для освітян, які демонструють значні успіхи в педагогічній діяльності, нагороди, яким належить внесок у розвиток педагогічної науки. Дослідниця К. Шевченко [16] підкреслює, що основними принципами підвищення кваліфікації є такі: від механічного відтворення до навичок володіння професійними компетенціями, від прослуховування лекцій до диспутів і дискурсів на форумі. Теми дискурсів можуть бути різними, наприклад: «Від навчання до покарання», «Застосування традиційних чи інноваційних методів викладання».

Як бачимо, підвищення кваліфікації китайського вчителя є основою його професійного розвитку. Формування професійної ініціативи є одним із головних способів ефективного професійного розвитку вчителів, тому важливо сумлінно ставитися до виконання поставлених завдань під час проходження курсів підвищення кваліфікації. Система підвищення кваліфікації Китаю постійно вдосконалюється, створюються новітні методи і форми організації неперервної освіти педагога, його професійного розвитку.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ/CONCLUSIONS AND PROSPECT FOR FURTHER RESEARCH

Узагальнення результатів дослідження дає змогу розробити рекомендації щодо застосування прогресивних ідей зарубіжного досвіду професійного розвитку вчителів закладів загальної середньої освіти для оновлення української системи професійної педагогічної освіти: нормативно-правове врегулювання професійного розвитку вчителів в Україні; реалізація неперервного професійного розвитку вчителів за чітко визначеними стратегіями, починаючи з забезпечення моніторингу і наставництва для вчителів-початківців, для їхньої кращої адаптації до професійної діяльності з подальшим професійним розвитком учителя на систематичній основі до завершення

його професійної кар'єри; розроблення національної стратегії, що має бути спрямована на підвищення престижу педагогічної діяльності (забезпечення високої заробітної плати, створення привабливих умов праці й кар'єрних можливостей для педагогічних працівників); активізація професійного розвитку вчителів із застосуванням новітніх інформаційних технологій і всесвітньої електронної мережі Інтернет; виокремлення професійного розвитку вчителів одним із пріоритетних напрямів діяльності закладів освіти і створення в них відповідних відділів; підвищення мотивації вчителів до активного професійного зростання; постійне оцінювання й моніторинг результатів діяльності; розвиток здатності педагогічних працівників здійснювати дослідницьку діяльність; усвідомлення значущості навчання впродовж усього життя й неперервного професійного розвитку; упровадження неформального та інформального навчання для професійного розвитку педагога.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Президент України, 2013. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Доступно: <<http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>> [Дата звернення 13 Серпня 2017].
2. Синенко, С. І., 2002. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина), *Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук: 13.00.04, Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України, Київ*, 21 с.
3. Корсак, К. В. та Гранюк, Л. О., 2001. Франція : післядипломна освіта та її досягнення. *Післядипломна освіта в Україні*, № 1, с. 28-31.
4. Скрипчук, Н. В., 2007. Формування професійної майстерності вчителя іноземної мови в системі післядипломної освіти України і Франції. *Народна освіта : електронне наукове фахове видання*, [online] випуск 1. Доступно: <<http://nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2007-1/07snvouf.htm>> [Дата звернення 05 Листопада 2012].
5. Пришляк, О. Ю., 2012. Професійний розвиток педагогів у США і ФРН. *Науковий вісник Ужгородського національного університету, Випуск 27: серія «Педагогіка, соціальна робота»*, с. 159-162.
6. Джемилева, Н. Н., 2011. Сравнительный анализ повышения квалификации учителей за рубежом. Доступно: <http://vestnik.yspu.org/releases/2011_1pp/46.pdf> [Дата звернення: 13 Листопада 2012].
7. Блауберг, И. В., ред. 1969. *Проблемы методологии системного исследования*. Москва : Мысль, 455 с.
8. Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States. OECD Publishing. Retrieved from. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en> [Accessed 11 November 2017].
9. Asunta, T., 2006. Developments in Teacher Education in Finland. In-service Education and Training. Modernization of Study Programmers in Teachers' Education in an International Context. Ljubljana: University of Ljubljana.
10. Гринюк, С. П., 2016. Сумлінна праця : як фіни побудували успішну систему освіти. Доступно: <irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis.../cgiirbis_64.exe?> [Дата звернення 22 Вересня 2016].
11. Котельнікова, Н. М., 2012. Система післядипломної освіти вчителів у Китаї : дисертація кандидата педагогічних наук: 13.00.01, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Луганськ, 274 с.

12. Шацька, О. П., 2012. Розвиток вищої педагогічної освіти в Китаї (70-ті рр. XX - початок XXI століття) : дисертація кандидата педагогічних наук: 13.00.01, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», Луганськ, 250 с.
13. Котельнікова, Н., 2010. Періодизація історії розвитку післядипломної педагогічної освіти в КНР. *Історико-педагогічний альманах*, № 1, с. 66-71.
14. Боревская, Н. Е., 2003. *Государство и школа : опыт Китая на пороге III тысячелетия*. Москва : Восточная литература, 271 с.
15. Котельнікова, Н. Н., 2011. Инновационные формы повышения квалификации учителей в Китае, *Материалы Международной научной конференции «Педагогика : традиции и инновации»*, Челябинск, том 2, с. 151-153.
16. Шевченко, К., 2016. Форми і методи підвищення кваліфікації китайських учителів як основа професійного розвитку. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*, № 4 (58), с. 84-90.

SCIENTIFIC AND PRACTICAL EXPERIENCE OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF FOREIGN COUNTRIES

Lilia Martynec,

Doctor of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Head of the Pedagogy, Physical Education and Education
Management Department
Vasyl Stus Donetsk National University
Vinnitsa, Ukraine.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4736-5467>
liliamart7@gmail.com

Abstract. It should be noted that Ukrainian scientists are actively studying the foreign experience of professional development of comprehensive schools teachers in the systems of continuous pedagogical education. The following problems of foreign pedagogical education are reviewed in their works: teacher training in Western Europe; adult education in Scandinavian countries; continuous professional development of teachers in Canada, the UK, the USA; approaches to organizing the educational process in the system of teacher training in the USA; the development of teacher education in the USA in the second half of the 20th century; the impact of American professional associations on the quality of teacher education; forms and means of continuous professional development of teachers in the USA; professional development of teachers in the UK and other countries.

Generalization of the research results made it possible to develop recommendations on the application of progressive ideas of foreign experience of the professional development of teachers of comprehensive schools to update the Ukrainian system of professional pedagogical education: legislative regulation of professional development of teachers in Ukraine; development of a national strategy aimed at increasing the prestige of teaching activities (ensuring high salaries, creating attractive working conditions and career opportunities for the teaching staff); activation of teacher professional development with the use of the latest information technologies and the Internet; highlighting the professional development of teachers as one of the priority areas of activity of educational institutions and creation of the respective departments therein; the enhancement of teacher motivation for active professional growth; continuous evaluation and monitoring of attainments; developing the ability of teaching

staff to carry out research activities; awareness of the importance of lifelong learning and continuous professional development; introduction of non-formal and informal training in teacher professional development.

Keywords: teacher; professional development; advanced training; general education institution; education system.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Prezydent Ukrainy, 2017. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku. Retrieved 13 August 2017, from <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
2. Synenko. S. I., 2002. Rozvytok pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity v krainakh Zakhidnoi Yevropy (Anhliia, Frantsiia, Nimechchyna): *Avtoreferat dysertatsii kandydata pedahohichnykh nauk: 13.00.04, Tsentralnyi instytut pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity APN Ukrainy*, Kyiv, 21 s.
3. Korsak, K. V. ta Hraniuk, L.O., 2001. Frantsiia : pislidyplomna osvita ta yii dosiahnennia. *Pislidyplomna osvita v Ukraini*, № 1, s. 28-31.
4. Skrypchuk, N. V., 2007. Formuvannia profesiinoi maisternosti vchytelia inozemnoi movy v systemi pislidyplomnoi osvity Ukrainy i Frantsii. *Narodna osvita : elektronne naukove fakhove vydannia*, [online] vypusk 1. Retrieved November 5, 2012, from <http://nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2007-1/07snvouv.htm>
5. Pryshliak, O. Yu., 2012. Profesiyni rozvytok pedahohiv u SShA i FRN. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu*, vypusk 27: seriia "Pedahohika, sotsialna robota", s. 159-162.
6. Dzhemileva, N. N., 2011. Sravnitel'nyj analiz povysheniya kvalifikatsii uchitelej za rubezhom. Retrieved November 13, 2012 from http://vestnik.yspu.org/releases/2011_1pp/46.pdf
7. Blauberg, I. V., red. 1969. *Problemy metodologii sistemnogo issledovaniya* (Issues on methodology of systemic research). Moskva : Mysl', 455 s.
8. Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States. OECD Publishing. Retrieved from 11 November, 2017 from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>
9. Asunta, T., 2006. Developments in Teacher Education in Finland. In-service Education and Training. Modernization of Study Programmers in Teachers Education in an International Context. Ljubljana: *University of Ljubljana*.
10. Hryniuk, S. P., 2016. Sumlinna pratsia: yak finy pobuduvaly uspishnu systemu osvity. Retrieved from September 22, 2016 from http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis.../cgiirbis_64.exe?
11. Kotelnikova, N. M., 2012. Systema pislidyplomnoi osvity vchyteliv u Kytai : *dysertatsiia kandydata pedahohichnykh nauk: 13.00.01, Derzhavnyi zaklad «Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka»*, Luhansk, 274 s.
12. Shatska, O. P., 2012. Rozvytok vyshchoi pedahohichnoi osvity v Kytai (70-ti rr. XX - pochatok XXI stolittia) : *dysertatsiia kandydata pedahohichnykh nauk: 13.00.01, Derzhavnyi zaklad «Luhanskyi natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka»*, Luhansk, 250 s.
13. Kotelnikova, N., 2010. Periodyzatsiia istorii rozvytku pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity v KNR. *Istoryko-pedahohichniy almanakh*, № 1, s. 66-71.
14. Borevskaja, N. E., 2003. *Gosudarstvo i shkola : opyt Kitaja na poroge III tysjacheletija*. Moskva : Vostochnaja literatura, 271 s.

15. Kotel'nikova, N. N., 2011. Innovacionnye formy povysheniya kvalifikacii uchitelej v Kitae, *Materialy Mezhdunarnoj nauchnoj konferencii «Pedagogika : tradicii i innovacii»*, Cheljabinsk, tom 2, s. 151-153.
16. Shevchenko, K., 2016. Formy i metody pidvyshchennia kvalifikatsii kytaiskykh uchyteliv yak osnova profesiinoho rozvytku. *Pedahohichni nauky : teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, № 4 (58), s. 84-90.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-67-78>
УДК 81'243:355.237(477:4)

Орлов Євгеній Володимирович,

аспірант кафедри української мови та літератури

Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка,
Чернігів, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0588-3012>

zhekaorlov1993@ukr.net

ДОСВІД ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

Анотація. Проаналізовано досвід іншомовної підготовки військовослужбовців, методологію та підходи до навчання іноземної мови в зарубіжних країнах в умовах військово-професійної діяльності. Вказано на необхідність розвитку іншомовної підготовки як важливого складника фахової підготовки військовослужбовця. Розглянуто особливості реалізації предметно-мовленнєвого підходу під час опанування іншомовної лексики з професійної тематики. Зосереджено увагу на необхідності впровадження під час занять передових методів та методик із використанням новітніх технологій, засобів мультимедіа, спеціальних програм, що істотно впливають на процес оволодіння іноземною мовою та фаховими знаннями військовослужбовцями зарубіжних країн. Ураховано значення внутрішньої мотивації самого військовослужбовця до опанування іноземної мови, специфіку підготовки в різних зарубіжних країнах (володіння спеціальною лексикою, термінами військової тематики), отримання соціокультурних та лінгвокраїнознавчих знань. Окреслено можливість впровадження дистанційного навчання військовослужбовців у навчальних закладах, участі в он-лайн курсах для покращення професійно-орієнтованих знань з іноземної мови. Зазначено важливість роботи з текстами військово-політичної тематики, підручниками та спеціальною літературою для реферування та анотування, розуміння змісту, аналізу, перекладу, опанування іншомовної термінології. Проаналізовано методи тестування та опитування, що застосовують для визначення рівня володіння іноземною мовою військовослужбовцями в країнах НАТО, що є важливим складником підвищення професійної кваліфікації в межах міжнародної співпраці. Розкрито специфіку проведення інтенсивних курсів з іншомовної підготовки для формування комунікативних компетентностей, навичок аудіювання, читання та письма для різних категорій військовослужбовців залежно від сформульованих завдань і термінів навчання.

Ключові слова: іншомовна підготовка; фахова лексика; комунікативна компетентність; військовослужбовець; предметно-мовленнєвий підхід; військово-професійна діяльність.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Сьогодні знання англійської мови як однієї з міжнародних, якою спілкуються військовослужбовці всього світу, є важливим компонентом національної безпеки кожної держави та складником зміцнення міжнародної кооперації в умовах нових військових загроз. Актуальними для України стають активізація співробітництва з міжнародними організаціями (НАТО, ЄС, EUAM, ОБСЄ, ООН, EGF та ін.), отримання НГУ повноправного членства в Міжнародній асоціації сил жандармерії та поліції в статусі військової установи (FIER), адаптація національного законодавства до демократичних норм та стандартів провідних країн світу тощо. Відтак, за міжнародної співпраці військовослужбовці мають вміти порозумітися з партнерами різних країн.

Аналіз останніх досліджень. Організація іншомовної освіти є предметом дослідження багатьох українських науковців, зокрема О.Тарнобоського, С.Ніколаєва, В. Крикун, та ін. Наприклад, навчання німецької мови досліджували В. Гаманюк, Н. Бориско, французьку – О.Михайлова, Л.Ананьєва, англійську – Л. Морська, Т. Биценко, В. Карабан. Метод контролю та оцінювання іншомовної компетентності став об'єктом вивчення С.Лагодинського, метод ділової гри – Л. Волкової, моделювання навчальних ситуацій – О.Бернацької. Зіставила та проаналізувала моделі іншомовної підготовки в зарубіжних країнах українська дослідниця Л. Вікторова та російські науковці І. Юрчук та А. Стрелецький.

Аналіз іншомовної підготовки в Німеччині подано в дослідженні Ф.Кьонігса, який основну увагу приділяв психолінгвістиці, дидактиці та методиці під час викладання іноземних мов [1]. Велике значення в розвитку викладання іноземних мов мала праця "Рекомендації з викладання іноземної мови" (К.Бауш, Г.Кріст, Г.Крум), у якій розкрито зміст методики та дидактики викладання іноземної мови [2]. Особливості іншомовної освітньої політики ЄС на прикладі Туреччини див. М. Кінзіц [3]. Американські науковці Н.Макбет та П.Мітчел в іншомовній підготовці військовослужбовців значну увагу зосереджують на аудіолінгвістичному методі [4; 5]. Питання вивчення іноземної мови з огляду на результат щодо покращення політичних взаємовідносин подано в рекомендаціях К.Наміта (Хоккайдоський університет) [6]. Як чинник міжкультурної толерантності іноземну мову розглядають сербські дослідниці А. Гайков-Раїч та Дж.Пртляга [7]. Розробленню концептуальних питань вивчення іноземних мов з огляду на контекст технічної спеціальності присвячено працю Д. Тенасе-Робеску та М. Поп, "Політехніка" (Університет Тімішоари) [8], сучасним трендам у побудові навчальних програм викладача до навчання іноземної мови – працю М. Рахімпур [9].

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – з огляду на специфіку службової діяльності проаналізувати іноземний досвід та описати досвід і підходи до реалізації питання іншомовної підготовки офіцерів у зарубіжних країнах, розкриваючи її загальні тенденції.

Завдання статті – узагальнення підходів та методів до проведення іншомовної підготовки військовослужбовців зарубіжних країн для адаптації та впровадження програми англійської підготовки українських військовослужбовців.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Враховуючи те, що англійська мова є мовою дипломатії, офіційною мовою Європейського Союзу, Організації Об'єднаних Націй, НАТО і Європейської Асоціації Вільної Торгівлі, а її знання є *ключовою компетенцією в умовах глобалізації економіки*, в аспекті підписання Угоди про Асоціацію з ЄС у 2014 р. постає потреба в активній міжнародній співпраці, зокрема й у військовій сфері. В екстраполяції на іншомовну підготовку це передбачає не лише започаткування проєктів підвищення фахової кваліфікації самих викладачів англійської мови та можливе залучення до викладання іноземних фахівців, які є її носіями, а й упровадження сучасних методик та новітніх технологій *викладання англійської мови за професійним спрямуванням з орієнтацією на світовий досвід*. Згідно з рішенням Європейської комісії (2002 року), у якому кожному громадянину ЄС рекомендовано володіти двома мовами, крім рідної, питання вивчення англійської мови набуває ще більшої актуальності.

Досвід вивчення англійської мови кадетами Іранського університету Гілана. Іранські дослідники зосередили увагу на вагомій ролі мотивації у військовослужбовців під час вивчення іноземної мови. В одному з університетів, зокрема Іранському університеті Гілана, кадетами було запропоновано вивчати англійську мову за допомогою технології подкастів під час перегляду фільмів, прослуховування популярної музики, цікавих телевізійних програм та засобів мультимедіа. Експеримент показав, що для курсантів важливою є внутрішня мотивація (навчання в позааудиторний час), а не зовнішня (отримання високих балів від викладача) [10].

Методи іншомовного навчання військовослужбовців у Польщі та Естонії. Популярним сьогодні став метод предметно-мовленнєвого та білінгвального вивчення англійської мови, запроваджений у Польщі [11]. Цей метод заявив про себе на міжнародних навчаннях, де всі заняття викладалися виключно англійською мовою. В Естонії, наприклад, на вивчення англійської мови відведено 120 годин на базовому рівні для всіх категорій військовослужбовців (солдатів, сержантів, прапорщиків, офіцерів). Навчання передбачає не тільки загальне вивчення англійської мови, а й переклад текстів із військової тематики. Використання методу CLIL (Content and Language Integrated Learning – предметно-мовне інтегроване навчання) передбачає навчання виключно англійською мовою: інструктори та військовослужбовці свої практичні знання можуть використати в перекладі текстів військової тематики, допомагаючи викладачам у роз'ясненні правильного визначення військових термінів [12]. Метод CLIL підвищує мотивацію до навчання іноземної мови, розуміючи її необхідність у майбутньому.

Іноземна підготовка в армії США. Америка – це одна з найпотужніших армій світу, у якій основним принципом навчання у військовій сфері є цілеспрямованість, мотивація, практика, орієнтація на досвід сьогодення, значущість. Армія США постійно виконує завдання на території інших держав, де протистоять різні політичних інтереси, культури та релігії. Командири та їхні підлеглі зобов'язані засвоїти загальні культурні навички, які можуть бути використані в різних ситуаціях. Мовна концепція підготовки сухопутних військ США потребує не тільки підвищення кваліфікації, а й перепідготовки військових кадрів для опанування міжкультурною комунікацією для участі в різних операціях [13]. Військовим та силовим структурам не вистачає, наприклад, спеціалістів, які володіють арабською, турецькою мовами, а також фарсі, урду, хінді, дарі та африканськими мовами йоруба й іґбо. Деякі мови не викладають у програмах навчальних закладів, проте американське командування знаходить вихід із цієї ситуації, вербуючи носіїв мови на службу до армії як перекладачів (у 2009 році

американці мобілізували понад 600 перекладачів, більшість із яких виконує обов'язки в зонах відповідальності Тихоокеанського командування та в регіонах Африки). Військовослужбовці, які опанували іноземні мови на належному рівні, зобов'язані здавати щороку тести для підтвердження своїх знань. Уряд Міністерства оборони Сполучених Штатів згідно з директивою № 5160.41E від 21 жовтня 2005 року запровадив широку стратегію на покращення рівня мовних навичок у військових. З 2009 року командування Сухопутних військ США (U.S. Army Training and Doctrine Command – TRADOC) розробило стратегію вивчення культури та навчання іноземної мови для сухопутних військ (Army Culture and Foreign Language Strategy – ACFLS), мета якої надати необхідні знання в професійному середовищі на початковому рівні [14].

У післявоєнні часи задля вивчення іноземної мови використовували різні методи: аудіолінгвістичний, граматичний, кейсовий, проте, як зазначає американський дослідник П. Мітчелл, перевага надавалась аудіолінгвістичному методу, під час якого військовослужбовці вчать не тільки мову, а й історичний контекст. Ця спеціалізована американська програма підготовки (ASTP – US Army's Army Specialised Training Program) мала назву "армійський метод" або "метод G.I." [5]. Її основним завданням було швидко поглинання необхідного матеріалу тієї мови, у якій військовослужбовці мали виконувати свої завдання. Інструктор готував матеріал та працював з аудиторією, після чого залишав її. До аудиторії заходив викладач (носій мови), який повторював матеріал або просив військовослужбовців пояснити сутність невідомого слова, максимально використовуючи словниковий запас. Основою "армійського методу" є візуалізація та постійне проголошення й повторення вивченого матеріалу. Також постійним є обмін досвідом серед особового складу Personnel Exchange Programs (PEP), що триває впродовж 10 років. Програми обміну не тільки покращують знання, а і зміцнюють стосунки між державами, розширюють іншомовні освітні можливості, інвестуючи кошти в програмне забезпечення. Див., наприклад, Rosetta Stone – програму для вивчення іноземної мови, у якій використано комбінацію тексту та звуку задля того, щоби військовослужбовець запам'ятовував граматику на інтуїтивному рівні, без використання словників. Програма дозволяє покращити вимову з використанням мікрофону (інтерактивний метод навчання) [15].

Ще одним прикладом використання мультимедійних програм є "Серії тактичної мови", ігрове віртуальне середовище, створене для навчання особового складу мовних та культурних особливостей тієї місцевості та регіону, куди буде військовослужбовець відправлений. Цей курс містить віртуальні країни, створені для військовослужбовців США, для вивчення таких мов та традицій: арабської, пашто, дарі, французької для Північної Африки. У програмі використано змішаний метод навчання, який містить візуалізацію (показ слайдів, фото) та орієнтоване навчання (опис і роз'яснення традиції). Культурну компетентність вивчають під час ведення віртуальних переговорів із місцевими мешканцями. Програма навчає військовослужбовців розрізняти різні військові формування, бути обізнаним у спеціальних примітках. Тренінг базується на когнітивному візуальному рівні, що дає більше часу військовослужбовцю запам'ятати пройдений матеріал. Військовослужбовці можуть надати команди на діалекті тих країн, де вони виконують завдання, мають можливість віртуально ознайомитись із місцевістю, містами, культурою, традиціями, щоби у подальшому уникати непорозуміння [16]. Програма іншомовної освіти починається з початкової підготовки та продовжується протягом усієї професійної служби. Позавійськова підготовка офіцерського складу армії США (Reserve Officers' Training Corps – ROTC) з 1986 року функціонує на правах армійського командування (Army ROTC Cadet Command), що входить до складу об'єднаного командування бойової підготовки та військового управління (Training and Doctrine Command – TRADOC). Сьогодні понад 55 відсотків офіцерського командного управління – це випускники курсів позавійськової підготовки, які проходять підготовку в університеті.

3-поміж інших навчальних курсів для американських військовиків можна назвати такі: Rapport, Language Survival Kits, GLOSS, Cultural Orientation, які є в Інституті оборонної мови – навчальної дослідної установи Міністерства оборони США. Більшої популярності набуває заочна форма навчання, інтернет-навчання.

Навчання англомовній комунікації офіцерів та сержантів в Угорщині. Командування Угорщини у своєму прагненні до відповідності стандартам НАТО велике значення приділяє проблемі забезпечення мовної комунікації, зокрема англійською мовою. В Угорщині є два структурні підрозділи університету Національної оборони ім. Міклоша Зріні, що забезпечують вивчення іноземних мов для офіцерського та сержантського складу: Інститут іноземних мов та Військовий центр іноземних мов, який здійснює свою діяльність у межах програми “Партнерство заради миру” [17]. Покращенню іншомовної підготовки сприяє створення мережі регіональних центрів іноземних мов на місці дислокації військових частин. Військовослужбовці мають можливість проходити курси з вивчення іноземної мови, напр.: повний курс від 10 тижнів інтенсивного вивчення, який розраховано на 300 занять, дає змогу скласти іспит за стандартами НАТО STANAG 6001 рівнів 2222 і 3333; курс тривалістю 10 місяців без відриву від служби для вивчення англійської, французької, німецької мови, а також мов сусідніх держав – української та хорватської. Між країнами альянсу було прийнято стандартизований підхід з оцінювання рівня знань із двох офіційних мов НАТО (англійська та французька) (SLP – Standardized Language Profile). Одним із документів цього стандарту є “Стандарт НАТО 6001 – STANAG 6001 (NATO Standardization Agreement) [18]. Рівні володіння мовою. Видання 2” (NATO STANAG 6001 Language Proficiency Levels. Edition 2), який безпосередньо стосується стандартів володіння іноземною мовою для військовослужбовців. Відповідно до стандартів якість знань узгоджується за тестуванням із чотирьох предметів: аудіювання, усне мовлення, читання та письмо. Оцінюються знання від 0 до 5 балів за шкалою: 0 – відсутність знань, 1 – елементарні знання, 2 – достатні для роботи знання, 3 – мінімально професійний рівень знань, 4 – повний професійний рівень знань, 5 – відмінні знання (носій мови, білінгв). Практична реалізація стандартизованого оцінювання рівня знань іноземної мови свідчить, що військовослужбовець, який претендує на певну посаду у військовій сфері НАТО, а також на підвищення в професійній кваліфікації в межах міжнаціональних проєктів зобов’язаний мати певний SLP [19].

Іншомовна підготовка в Збройних силах Німеччини. У Німеччині іншомовну підготовку військовослужбовців здійснює Федеральне відомство іноземних мов (das Bundessprachenamt, BSprA) з метою набуття комунікативних навичок в аспекті професійно орієнтованого навчання. Є інтенсивні навчальні курси для військовослужбовців, що передбачають мультимедійну підтримку. Слухачі курсів здають тест для визначення рівня знань іноземної мови, після чого проходять той чи інший курс, орієнтований на дотримання вимог відповідних стандартних підходів до навчання (Standardisierten Leistungsprofil – SLP). На стандартизованих іспитах оцінюють саме комунікативні навички з аудіювання, говоріння, читання, письма за одним із чотирьох рівнів сформованості [20]. Федеральне відомство іноземних мов має три відділи (Abteilungen) – мовна підготовка (Sprachausbildung), перекладацька служба (Sprachmittlerdienst) і центр із внутрішніх питань та справ військовослужбовців (Zentrale Angelegenheiten). Є також військовий відділ (der Militärische Anteil). Відділ мовної підготовки (Sprachausbildung) виконує різні завдання, зокрема: навчає різних мов (48 мов) військовослужбовців та співробітників федеральних і земельних установ; навчає німецької мови іноземних солдат у межах програми “Німецька мова як іноземна” (DaF),

а також викладачів іноземних мов (60 національностей); підтримує навчання німецької мови за військовим напрямом у 36-ти країнах; приймає іспити з іноземної мови, проводить вступні тести; удосконалює бази мовної освіти; підвищує мовну кваліфікацію; здійснює професійні контакти в межах напрямів освіти з вищими школами Німеччини та за кордоном; залучає молодих фахівців до іншомовного навчання військовослужбовців. Перекладацька служба (Abteilung Sprachmittlerdienst, SMD): здійснює письмові переклади; координує групові та індивідуальні заходи, відстежує зміни в законодавстві з питань перекладацької діяльності; реєструє, обробляє та готує термінологію для мовної служби бундесверу (der Sprachendienst der Bundeswehr) та інших служб; апробує та впроваджує комп'ютерні допоміжні перекладацькі програми й машинні перекладацькі системи; бере участь у комісіях із контролю за дотриманням мовних норм; співпрацює з лінгвістичними й перекладацькими службами країни та зарубіжжя; здійснює професійний відбір фахівців письмового та усного перекладу та ін. Координаційно-плановий відділ "Підтримка служби за кордоном" ("Unterstützung Auslandseinsätze", UAE): готує персонал перекладачів, які забезпечують ефективність засвоєння спеціальної інформації місцевими збройними силами; підтримує персонал з інших країн зі знанням відповідної державної мови; веде реєстр термінології, характерної для певної місцевості перебування військового контингенту; готує перекладні розмовники та словники певної галузі застосування [21, с.1–2].

Програми навчання іноземних мов для військовослужбовців у Канаді

У Канаді працює Королівський військовий коледж (Royal Military College of Canada), на базі якого є мовний центр для військовослужбовців. Навчання англійської та французької мов офіцерів країн-учасниць програми "Партнерство заради миру" (ПЗМ) передбачає покращення взаєморозуміння під час проведення операцій під егідою НАТО. Курси з вивчення іноземної мови проводять для різних категорій військовослужбовців; вони мають різне спрямування, тривалість (10-17 тижнів), різне представництво (від чотирьох до 13 і більше країн) та число учасників (від 40 до 200 осіб). Програма іншомовної підготовки передбачає також програму навчання другої іноземної мови. Є також курси з навчання англійської мови як іноземної для військовослужбовців і цивільних службовців зарубіжних армій. Основна мета таких курсів – надати військовослужбовцям знання зі спеціальної фахової лексики, переважно військової тематики. Практикують також: короткострокові інтенсивні цілові курси з військової англійської мови для тієї аудиторії, яку буде відряджено для виконання спеціальних завдань; заочну форму навчання, зокрема інтернет-навчання; віртуальне навчання (напр., Канадський відкритий університет (<https://www.athabasca.ca/>) [22].

Іншомовна підготовка військовослужбовців в Англії. Таку підготовку здійснюють на базі Defence Centre for Languages and Culture (DCLC) – Оборонний центр (військова база Шрівенхем) з вивчення іноземної мови та культури. З-поміж основних мов, які викладають у цьому закладі, такі: албанська, арабська, французька, хінді, сербська, пушту, іспанська, урду. Навчання проходить за різним напрямом та курсами відповідно до індивідуальних запитів військовослужбовців [23]. Велику увагу Англія приділяє вивченню арабської мови, усі військовослужбовці перед відрядженням до Іраку в складі британських сил проходять інтенсивні курси. Навчання може тривати тиждень (базовий рівень, привітання тощо), шість, дев'ять або дванадцять місяців (для перекладача або розвідника інформації). Важливе значення приділено культурному складникові (військовослужбовці знайомляться з культурою, традицією, релігією арабських країн; для них можуть організувати ознайомчі поїздки до Йорданії та Оману). У центрі іноземних мов практикують також викладання курсів викладачам або

військовослужбовцям із зарубіжних країн (для надання необхідної професійно-орієнтованої лексики), а також військовослужбовцям, яких відряджають до тієї чи іншої країни для надання максимально необхідних знань із військової тематики [24].

Навчання іноземних мов силовиків Франції. У Франції військове відомство має кілька закладів, які навчають іноземних мов силовиків: Школа лінгвістичних досліджень Збройних сил Франції (EIREL), яка згодом перетворилась у Центр розвідувальної підготовки видів ЗС Франції (Centre de Formation à Renseignement Interarmees – CFRIA); Національний центр мовної та міжнародної підготовки жандармерії (Le centre national de formation aux langues et à l'International de la gendarmerie – CNFLIG [25]. Центр розвідувальної підготовки готує фахівців із лінгвістичного забезпечення органів військової розвідки, методики викладання й вивчення іноземних мов та прогнозування військового потенціалу зарубіжних країн, на базі центру діють курси з іншомовної підготовки військовослужбовців країн-учасниць НАТО для роботи в оперативних центрах на командних пунктах, де використовують автоматизовані системи управління розвідки та зв'язку. Іншомовна підготовка офіцерів та унтер-офіцерів є обов'язковою для всіх спеціальностей. Деякі категорії військовослужбовців проходять курси щорічно перед відрядженням за кордон. Військовослужбовців, які виконують завдання в міжнародному миротворчому контингенті під егідою НАТО, також зобов'язують проходити інтенсивні курси німецької, іспанської, португальської мов, однією з основних методик яких є сприйняття інформації на слух та розвиток мовленнєвих навичок. Слухачі курсів займаються не менше шести годин на день із викладачем та кілька годин самостійно [26].

Огляд навчальної літератури з вивчення англійської мови та віртуальних університетів для військовослужбовців. Сьогодні для іншомовної підготовки військових використовують різну літературу, напр.: “Кампанія” (“Campaign”) С. Мелора Кларка & І. Бейкер де Альтамірано (2005 р.), “Кар’єрні шляхи: Управління & Контроль, Військові команди англійською” (“Career Paths: Command & Control, Command English”) Дж. Тайло та Дж. Зетер (2011 р.), “Експерт із мовлення та письма. Як скласти екзамен з англійської Stanag 6001” (“Speaking And Writing Expert. How to Pass Stanag6001 English Exam Level 3”) М. Мазурек (2018 р.) та ін. Важливим аспектом підготовки є робота з текстами військово-політичної тематики з метою їхнього перекладу, реферування та анотування, розуміння змісту з подальшим його аналізом [27].

Для військовослужбовців відповідно до Стандартизованого мовного профілю НАТО спеціально розроблено комплект навчальної літератури для особового складу збройних сил, які мають вивчати англійську мову для міжнародного співробітництва. Це, зокрема: “Кампанія: англійська для військових” (“Campaign: English for the military”) І. Бейкер де Альтамірано, С. Мелора Кларка, 2005; та ін. [28, 29] Попри те, що комплект призначено для сухопутних військ, він містить актуальний і функціональний матеріал, який можна застосовувати й до інших військовослужбовців.

Особливо затребуваними є навчальні словники на зразок “Дізнайся свій рівень англійської за військовою тематикою” (Bowyer R., 2001), який містить не лише завдання для вивчення англійської мови на матеріалі військової лексики (охоплює британські, американські та міжнародні військові терміни за тематикою “військовослужбовці”, “маневри”, “обладнання”, “транспортні засоби”, “зброя”, “тактики”), а й різні види діяльності, зокрема словесні ігри, головоломки та вікторини [30].

Зважаючи на передовий досвід Америки, Канади, Англії, де військовослужбовці мають вільний доступ до мережі Інтернет та можуть навчатися дистанційно, його важливо впроваджувати сьогодні й в Україні задля покращення фахових знань з англійської мови. Не полишаючи службового приміщення чи перебуваючи в тропіках, військовослужбовець має змогу вступити до вищого навчального закладу різних країн.

З-поміж найвідоміших “віртуальних університетів” такі: Університет західних губернаторів (США) (<https://www.wgu.edu/>); Канадський відкритий університет (<https://www.athabascau.ca/>); Каліфорнійський віртуальний університет (<https://www.california.edu/>); Відкритий університет Ізраїлю (<https://www.openua.ac.il/>). Метою дистанційного навчання є надання можливості здобути якісні знання та уміння, прикладом одного з варіантів такого навчання є вивчення англійської мови онлайн, зокрема онлайн-курси (MOOCs) у British Council (у Британській Раді в Україні), де кожний бажаючий може зареєструватися та почати покращувати свої знання. Курси оснащені не тільки інформативною лексикою, а й аудіо, відеоресурсами; програма розподілена за індивідуальним рівнем знань.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Результати дослідження загальних тенденцій іншомовної підготовки військовослужбовців зарубіжних країн із запровадженням передових методів та методик дозволяє адаптувати цей досвід для фахової підготовки українських військовослужбовців, оскільки у 2012 р. Україна взяла участь у програмі НАТО “Удосконалення військової освіти” (DEEP, Defence Education Enhancement Program), метою якої є надання підтримки країнам-партнерам НАТО в розвитку та реформуванні військової освіти. Особливістю іншомовної підготовки в зарубіжних країнах є не лише оволодіння лексичним мінімумом військових термінів, а й отримання соціокультурних знань, використання новітніх технологій навчання, спеціально розроблених програм тощо. Важливим аспектом вивчення англійської мови в умовах військово-професійної діяльності є формування комунікативних компетенцій.

Перспективи подальших досліджень передбачають аналіз змісту й форм проведення навчальних та спеціальних курсів з англійської мови для військовослужбовців України, розроблення програми англійської підготовки офіцерів у системі післядипломної освіти із використанням сучасних освітніх технологій у поєднанні з особистісно-орієнтованим навчанням та військово-професійною діяльністю, а також у розкритті специфіки впровадження досвіду стандартизованого оцінювання рівня знань за стандартом НАТО (SLP – Standardized Language Profile), яке сьогодні в Україні проводять у формі іспиту відповідно до наказу Міністра оборони України № 286 від 23.05.2017 «Про затвердження інструкції про курси іноземних мов у Збройних силах України».

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Königs, F. G., 2003. Teaching and Learning Foreign Languages in Germany: a personal overview of developments in research [online] *Cambridge Journals Online. Language Teaching*. Vol. 36. Issue 04, p. 235–251. Available at: <<http://faculty.ksu.edu.sa/yousif/ELT%20Resources/Primary%20ELT/Germany.pdf>>.
2. Bausch, K.R., Christ. H. & Krumm, H.J., 2007. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. UTB-Francke. Çelebi, M.D.;1.
3. Kinsiz M., Özenici S. & Demir K., 2013. The barrier to Turkey’s foreign language teaching is foreign language policy: Macro-and micro-level planning. *Procedia –Social and Behavioral Sciences*. Vol. 70. pp. 1144–1151.
4. McBeath N. English for Military Purposes in the Age of Information Technology. *TESOL LAW Journal*. January. N 1.

5. Mitchell P.J., 2006. The Storyline Method in Foreign Language Teaching: the History and Main Principles. *Language and culture*. № 2.
6. Namita K., 2006. Revision of Foreign Language Education Policy in Japan [Electronic Resource]. *The Japan Studies Association of Canada (JSAC)*. Thompson Rivers University; Japan Studies Conference (JSAC), October 12–15, Available at: <https://www.tru.ca/jsac2006/pdf/jsac2006_proceedings_namita_katsunoke.pdf>.
7. Gojkov-Rajić A. & Prtljaga J., 2013. Foreign language learning as a factor of intercultural tolerance. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*.–Vol. 93. pp. 809–813.
8. Tănase-Robescu D. & Pop M., 2010. Developing a common framework for foreign language teaching in Romanian technical universities. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 2. pp. 5630–5634.
9. Rahimpour, M., 2010. Current trends on syllabus design in foreign language instruction. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 2. pp. 1660–1664.
10. Amir Mahdavi Zafarghandi & Hojat Jodai, Attitudes toward English & English learning at an Iranian Military University *A preliminary survey*, Guilan University-Iran, January 2012, p. 39.
11. Gawlik-Kobylińska, Malgorzata, Lewinska, Monika. Content Language Integrated Learning in Polish Higher Military Education. *The Quarterly Journal*. 2014 Vol. 13, No. 3. Available at: <<https://www.questia.com/library/journal/1P3-3464333351/content-language-integrated-learning-in-polish-higher>>.
12. Practical use of integrated teaching method, 2015. Aigi Piirimees and Annika Timpka: *Reconsidering the practice Of CLiL and ELT 5 th International elt/CIIL Conference* March 19–20, Narva, Estonia, p.50.
13. Allison Abbe & Stanley M. Halpin, 2009–2010, The Cultural Imperative for Professional Military Education and Leader Development Parameters, pp. 20–31.
14. *Army Culture and Foreign Language Strategy*. Available at: <<http://www.benning.army.mil/mcoe/maneuverconference/content/pdf/Army%20Culture%20%20Foreign%20Language%20Strategy%20Final.pdf>>.
15. House Hearing, 110 Congress «Transforming the U.S. Military's Foreign Language, Cultural Awareness, and Regional Expertise», September 10, 2008. Available at: <<https://www.govinfo.gov/content/pkg/CHRG-110hrg45596/html/CHRG-110hrg45596.htm>>.
16. Shaughnessy, M., 2010. How the military improve its language education [online]. Available at: <<https://boingboing.net/2010/06/06/tactical-language-le.html>>.
17. Zrínyi, Miklós. National Defense University [online]. Available at: <http://www.zmne.hu/index_e.php>.
18. NATO Standardization Agreements № 11 (STANAG-6001). MCJSB, The Bureau for International Language Coordination (BILC), 12 October 2010 [online]. Available at: <<http://www.natobilc.org/stanag/index-eng.asp>>.
19. *Особливе партнерство України з НАТО*. Міністерство закордонних справ України: [офіційний сайт]. Available at: <<http://mfa.gov.ua/ua/about-ukraine/euroatlantic-cooperation/ukraine-nato>>.
20. Sprachlehrgänge [online]. Available at: <http://www.bundessprachenamt.de/deutsch/produkte_und_dienstleistungen/sprachlehrgaenge/sprachlehrgaenge.htm>.
21. Bundessprachenamt. Professioneller Dienstleister für Bundeswehr und öffentlichen Dienst, 2010. Hürth: Wehrwaltung,, s. 1–2.
22. Друга офіційна мова в Канаді [online]. Available at: <<https://www.rmc-cmr.ca/en/language-centre/second-official-language-education-and-training-solet>>.

23. Комарова, А.А., 2003 Сравнительный анализ систем обучения иностранным языкам у военных вузах России и США: автореф. дис. канд. пед. наук. Нижний Новгород: изд-во «Полиграф» ВГИПА.
24. Michael Kelly *Languages after Brexit: How the UK Speaks to the World*, (ed.), 2018.
25. Le centre national de formation aux langues et à International de la gendarmerie [online]. Available at: <https://fr.wikipedia.org/wiki/Centre_de_formation_interarm%C3%A9es_au_renseignement.html>.
26. Langues et international [online]. Web-сайт Ecoles de la Gandarmerie Nationale. Available at: <<http://www.gendarmerie.interieur.gouv.fr/cegn/Formationcontinue/Langues-et-international>>.
27. Баканова, Ю. В., 2015. Современные аспекты языковой подготовки курсантов военных образовательных учреждений. *Вестник Челябинского государственного университета. № 27 (382). Филологические науки. Вып. 98, с. 8–13.*
28. Baker de Altamirano, Y. & Mellor-Clark S., 2005. *Campaign-2: English for the Military. Level 2: Student's Book. Audio CD1.* Macmillian. 143 p.
29. Boyle Ch., Walen R. & Mellor-Clark S. 2005. *Campaign-2: English for the Military. Level 2: Teacher's book.* Macmillan, 160 p.
30. Bowyer, R. *Check Your Vocabulary for Military English: A Workbook for Users*, Peter Collin Publishing, 2001. 64 p.

THE EXPERIENCE OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF MILITARY PERSONNEL IN FOREIGN COUNTRIES

Yevhenii Orlov,

Postgraduate student

Department of Ukrainian language and culture

Chernihiv Taras Shevchenko national university “Chernihivskyi kolehium”

Chernihiv, Ukraine.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0588-3012>

zhekaorlov1993@ukr.net

Abstract. In the article, the experience of foreign language training of the military personnel, methodology and approaches to foreign language acquisition in foreign countries in conditions of military-professional activities are analysed. The necessity of developing foreign language training as an important professional component is indicated.

The peculiarities of content and language learning implementation in the process of acquisition of professional vocabulary in a foreign language are considered. Much attention is given to the need of introduction of advanced methods and methodologies based on modern technologies, multimedia tools and special programs for learning professional vocabulary in a foreign language, which influence on the process of acquiring special vocabulary in a foreign language by military personnel of foreign countries.

The importance of self-motivation in the process of mastering a foreign language, specifics of training in different foreign countries (knowledge of special vocabulary and terms of military sphere) and the development of social-cultural and linguocultural competences are considered. The implementation of distance education of military personnel in educational institutions, participating in online courses to improve professional knowledge of a foreign language is outlined. The importance of working with military-and-political texts, textbooks and military literature for abstracting and annotating, understanding the content and analysis,

translation and mastering the terminology in a foreign language is indicated. The article analyzed the methods of testing and getting feedback used to determine the level of foreign language proficiency by serviceman in countries of NATO as an important component for professional development in the framework of international cooperation.

The specifics of conducting intensive foreign language courses for forming the communicative competences and listening, reading and writing skills for different categories of servicemen according to the formulated tasks and terms of training are revealed.

Keywords: foreign language training; professional vocabulary; communicative competence; serviceman; content and language learning; military-professional activity.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Königs, F. G., 2003. Teaching and Learning Foreign Languages in Germany: a personal overview of developments in research [online] *Cambridge Journals Online. Language Teaching*. Vol. 36. Issue 04, p. 235–251. Available at: <<http://faculty.ksu.edu.sa/yousif/ELT%20Resources/Primary%20ELT/Germany.pdf>>.
2. Bausch, K.R., Christ. H. & Krumm, H.J., 2007. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. UTB-Francke. Çelebi, M.D.;1.
3. Kinsız M., Özenici S. & Demir K., 2013. The barrier to Turkey's foreign language teaching is foreign language policy: Macro-and micro-level planning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 70. pp. 1144–1151.
4. McBeath N. English for Military Purposes in the Age of Information Technology. *TESOL LAW Journal*. January. N 1.
5. Mitchell P.J., 2006. The Storyline Method in Foreign Language Teaching: the History and Main Principles. *Language and culture*. № 2.
6. Namita K., 2006. Revision of Foreign Language Education Policy in Japan [Electronic Resource]. *The Japan Studies Association of Canada (JSAC)*. Thompson Rivers University; Japan Studies Conference (JSAC), October 12–15, Available at: <https://www.tru.ca/jsac2006/pdf/jsac2006_proceedings_namita_katsunoke.pdf>.
7. Gojkov-Rajić A. & Prtljaga J., 2013. Foreign language learning as a factor of intercultural tolerance. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*.–Vol. 93. pp. 809–813.
8. Tănase-Robescu D. & Pop M., 2010. Developing a common framework for foreign language teaching in Romanian technical universities. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 2. pp. 5630–5634.
9. Rahimpour, M., 2010. Current trends on syllabus design in foreign language instruction. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 2. pp. 1660–1664.
10. Amir Mahdavi Zafarghandi & Hojat Jodai, Attitudes toward English & English learning at an Iranian Military University *A preliminary survey*, Guilan University-Iran, January 2012, p. 39.
11. Gawlik-Kobylińska, Malgorzata, Lewinska, Monika. Content Language Integrated Learning in Polish Higher Military Education. *The Quarterly Journal*. 2014 Vol. 13, No. 3. Available at: <<https://www.questia.com/library/journal/1P3-3464333351/content-language-integrated-learning-in-polish-higher>>.
12. Practical use of integrated teaching method, 2015. Aigi Piirimees and Annika Timpka: *Reconsidering the practice Of CLiL and ELT 5 th International elt/CLiL ConferenCe* March 19–20, Narva, Estonia, p.50.

13. Allison Abbe & Stanley M. Halpin, 2009–2010, The Cultural Imperative for Professional Military Education and Leader Development Parameters, pp. 20–31.
14. *Army Culture and Foreign Language Strategy*. Available at: <<http://www.benning.army.mil/mcoe/maneuverconference/content/pdf/Army%20Culture%20%20Foreign%20Language%20Strategy%20Final.pdf>>.
15. House Hearing, 110 Congress «Transforming the U.S. Military's Foreign Language, Cultural Awareness, and Regional Expertise», September 10, 2008. Available at: <<https://www.govinfo.gov/content/pkg/CHRG-110hhrg45596/html/CHRG-110hhrg45596.htm>>.
16. Shaughnessy, M., 2010. How the military improve its language education [online]. Available at: <<https://boingboing.net/2010/06/06/tactical-language-le.html>>.
17. Zrínyi, Miklós. National Defense University [online]. Available at: <http://www.zmne.hu/index_e.php>.
18. NATO Standardization Agreements № 11 (STANAG-6001). MCJSB, The Bureau for International Language Coordination (BILC), 12 october 2010 [online]. Available at: <<http://www.natobilc.org/stanag/index-eng.asp>>.
19. *Osoblyve partnerstvo Ukrainy z NATO. Ministerstvo zakordonnykh sprav Ukrainy: [ofitsiyni sait]*. Available at: <<http://mfa.gov.ua/ua/about-ukraine/euroatlantic-cooperation/ukraine-nato>>.
20. Sprachlehrgänge [online]. Available at: <http://www.bundessprachenamt.de/deutsch/produkte_und_dienstleistungen/sprachlehrgaenge/sprachlehrgaenge.htm>.
21. Bundessprachenamt. Professioneller Dienstleister für Bundeswehr und öffentlichen Dienst, 2010. Hürth: Wehrwaltung, s. 1–2.
22. Druha ofitsiina mova v Kanadi [online]. Available at: <<https://www.rmc-cmr.ca/en/language-centre/second-official-language-education-and-training-solet>>.
23. Komarova, A.A., 2003 Sravnitel'nyj analiz sistem obuchenija inostrannym jazykam u voennyh vuzah Rossii i SShA: *avtoref. dis. kand. ped. nauk*. Nizhnij Novgorod: izd-vo «Poligraf» VGIPA.
24. Michael Kelly *Languages after Brexit: How the UK Speaks to the World*, (ed.), 2018.
25. Le centre national de formation aux langues et à International de la gendarmerie [online]. Available at: <https://fr.wikipedia.org/wiki/Centre_de_formation_interarm%C3%A9es_au_renseignement.html>.
26. Langues et international [online]. Web-сайт Ecoles de la Gandarmerie Nationale. Available at: <<http://www.gendarmerie.interieur.gouv.fr/cegn/Formationcontinue/Langues-et-international>>.
27. Bakanova, Ju. V., 2015. Sovremennye aspekty jazykovoj podgotovki kursantov voennyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij. Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta. # 27 (382). Filologicheskie nauki. Vyp. 98, s. 8–13.
28. Baker de Altamirano, Y. & Mellor-Clark S., 2005. *Campaign-2: English for the Military*. Level 2: Student's Book. Audio CD1. Macmillian. 143 p.
29. Boyle Ch., Walen R. & Mellor-Clark S. 2005. *Campaign-2: English for the Military*. Level 2: Teacher's book. Macmillan, 160 p.
30. Bowyer, R. *Check Your Vocabulary for Military English: A Workbook for Users*, Peter Collin Publishing, 2001. 64 p.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-79-86>

УДК: 37.07:005.95]:123.2-044.325

Поліщук Світлана Вікторівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки та

управління навчальним закладом

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1325-0143>

sunrisemoon@email.ua

НЕОБХІДНІСТЬ І ОСНОВНІ ЕТАПИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ЗМІН У РОБОТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ З ПЕРСОНАЛОМ

Анотація. У статті звертається увага на те, що успіх будь-якого закладу освіти здебільшого залежить від діяльності його керівника, який, уміло управляючи підпорядкованим йому персоналом, зможе добитися високої якості освітнього процесу. Водночас у статті робиться посилання на значні трансформаційні процеси, які мають місце в Українській державі, зокрема посилення демократизації, що сприяє прийняттю самостійних рішень керівником.

У статті вказується на необхідність підвищення професіоналізації керівників навчальних закладів, що є вагомим чинником у впровадженні інновацій у діяльність усього педагогічного колективу. За висловом автора, саме керівнику належить провідна роль у забезпеченні високоефективного ведення навчального процесу. З огляду на це, у статті грамотно обґрунтовано необхідність запровадження змін у діяльності керівника навчальних закладів із персоналом. Розкрито поетапний характер реалізації цих змін.

Цілком справедливим є твердження автора про те, що тільки внесення змін у трудову й педагогічну діяльність керівника, підвищення рівня сформованості управлінської майстерності дає змогу оперативно реагувати на зміни в системі освіти як складової економічного розвитку держави.

Водночас автор статті багато уваги приділяє вагомості організаційної культури, яка визначає типовий для закладу освіти підхід до розв'язання проблем навчання, виховання та розвитку студентської молоді, згуртуванню колективу педагогів і т. ін. Вказано на необхідність розроблення моделі управління закладом освіти.

Заслуговує на увагу також висновок автора про необхідність обґрунтування розподілу функцій між елементами управління.

На основі дослідження й аналізу наукових джерел, які безпосередньо стосуються теми статті, автор робить висновок про те, що сучасний керівник закладу освіти має демонструвати гнучкість у контактах із підпорядкованим йому персоналом, забезпечити швидку модернізацію навчального закладу, тобто відповідати вимогам школи європейського рівня.

Ключові слова: управління; заклад; професіоналізм; процес; керівник; діяльність; роль; колектив; вирішення; проблеми; вдосконалення.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Успіх будь-якого закладу освіти тісно пов'язаний із діяльністю його керівника, який безпосередньо відповідає за якість освіти. У контексті національних та регіональних завдань керівник закладу освіти має здійснювати керівний процес так, щоби максимально забезпечувати постійне вдосконалення та підвищення досягнень студентської молоді, а також ввіреного йому педагогічного колективу загалом і кожного педагога зокрема.

Як вказує вчений В. Пятков, керівник являється провідним і організуючим елементом у системі управління. У цей же час він звертає увагу на те, що управління діяльністю будь-якою організацією, включно з освітніми закладами, здійснюється у формі керівництва й лідерства, яке можна ототожнювати з мотивацією. Ці дві форми, за висловом вченого, мають певну схожість і водночас мають відмінності, що проявляється в тому, що керівник здебільшого реалізує свої офіційні владні повноваження, а лідер виражає неофіційні тенденції міжособистісних відносин у групах [9, с. 92].

Ми поділяємо цю думку. Але водночас хочемо привернути увагу до того факт, що керівник, який не виявляє якостей лідера, не здатен бути хорошим управлінцем. Оскільки успіх управління, особливо закладу освіти потребує злагодженої роботи всього підпорядкованого керівнику персоналу. Тому, призначаючи на посаду керівника освітнього закладу, варто враховувати його лідерські якості. Особливо це важливо враховувати на цьому етапі. Коли відбувається розбудова вітчизняної освітньої системи, здійснюється її модернізація. Саме модернізація освітнього процесу зумовлює необхідність створення універсальних вимог до професійної компетентності всіх керівників будь-якого закладу освіти, включно з вищими закладами освіти педагогічного спрямування.

З огляду на це, ми з впевненістю можемо стверджувати, що розвиток менеджменту освіти, покращення стилю управління закладом освіти є професійно значущим для України, яка переживає сього процес трансформації багатьох суспільних інститутів.

Підтвердженням цьому є слова координатора проекту УДЕМ І. Козіної, яка зазначає, що в освітній системі України на сучасному етапі відбуваються значні трансформаційні процеси: демократизується процес прийняття рішення керівником, заклади освіти набувають більшої самостійності в управлінській діяльності, що визначено основними положеннями Національної доктрини розвитку освіти України. Зокрема, вона підкреслює, що професіоналізація керівників вимагає особливої уваги за нових умов управління освітнім процесом у сучасній школі, де керівник відіграє найважливішу роль у впровадженні інновацій [8, с. 11].

На основі вище сказаного, ми можемо зробити висновок про те, що актуальність піднятої нами теми не викликає сумнівів.

З огляду на те, що головним змістом і завданням Української освіти є забезпечення відповідності української освітньої політики європейському закладу за нових умов функціонування освіти, ми можемо зробити висновок про те, що центральне місце в цьому проекті посідає розроблення стандарту керівництва закладу освіти.

Саме стандарт професійної діяльності керівника закладу освіти має стати базою. Для професійної підготовки керівника та інструментом, який допоможе йому надалі успішно виконувати свої обов'язки з управління освітнім процесом у закладі освіти.

Стандарт визначає ключові аспекти професіоналізму керівника та рівень компетентності, потрібний для ефективного управління, особливо на початку діяльності на посаді керівника [8, с. 11].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі вдосконаленню керівництва сучасним освітнім закладом, підвищенню професіоналізму керівника закладу освіти, його кваліфікаційного рівня згідно з європейськими вимогами адаптованими до наших умов, за модернізованою програмою. Підвищення кваліфікації керівників закладів освіти приділяють увагу провідні вітчизняні й зарубіжні вчені: В. Маслов, В. Паламарчук, В. Семинченко, Л. Даниленко, Л. Карамушка, О. Онаць, І. Козіна, В. Олійник, Є. Чернишова, А. Калініна, А. Остапенко, В. Довбищенко, В. Громов, С. Єфімова, Г. Костильов, Т. Михайленко, Н. Побріченко, Л. Порох, О. Шиян, Г. Андреева, Л. Алексеев, Т. Базаров, І. Вадимова, В. Розанова, І. Кучинська, Н. Антонєць, О. Горбатюк, Г. Тимошко.

Дослідження потенціалу здібностей керівників закладів освіти мають місце в наукових доробках таких вчених: Ю. Васильєва, Г. Габдулліна, В. Кричевського, Ю. Конаржевського, В. Маслова, М. Поташника, Р. Шакурова.

Проблема вдосконалення управлінської майстерності керівника закладу освіти в роботі з персоналом знайшла місце в наукових працях: В. Бондаря, Л. Даниленко, І. Єльнікової, О. Пічугіної, Т. Сорочан, В. Байденко, І. Зязюн, І. Колесникова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Є. Рогова, О. Овчарук, О. Савченко, В. Сластьоніна, Л. Хоружої, С. Петков та інших.

Їхні дослідження, щодо запровадження змін у роботі керівника закладу освіти в роботі з персоналом, пов'язані із сучасним розвитком вітчизняної освітньої системи, внаслідок чого формуються нові умови роботи та професіоналізму. Саме цей розвиток спричиняє і стимулює розвиток формування нової управлінської культури керівника, безпосередньо впливає на мобільні зміни в його особистості [5].

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є обґрунтування необхідності і висвітлення основних етапів, впровадження змін у роботі керівника закладу освіти з персоналом.

Завдання статті:

- 1 дослідити проблеми вдосконалення керівництва сучасним закладом освіти;
- 2 обґрунтувати необхідність запровадження змін у роботі керівника закладу освіти з персоналом;
- 3 проаналізувати, як стиль керівництва впливає на якість управлінської діяльності;
- 4 обґрунтувати необхідність розподілу функцій між елементами управління;
- 5 вказати основні етапи запровадження змін у роботі керівника закладу освіти з персоналом.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Сучасний керівник закладу освіти виступає трансформатором оновленого змісту освіти, освітніх технологій, форм та методів навчання, виховання та розвитку особистості, піклується про власну управлінську діяльність, про впровадження елементів новизни, оригінальності, тобто всього того, що необхідне для забезпечення реформування навчально-виховного та навчально-виробничого процесу в закладі освіти та підвищення результативності управлінської майстерності [11, с. 76].

Дослідження проблеми сприяє створенню цілісної картини вдосконалення системи управління сучасними закладами освіти й підвищення ролі керівника (менеджера) закладу освіти, як фахівця з питань забезпечення підвищення якості

навчального процесу завдяки його професіоналізму та ефективного управління закладом освіти.

Досліджуючи процес управління сучасними закладами освіти і звертаючи увагу на необхідність вдосконалення системи управління, підведення її до європейських стандартів, вказуючи водночас на вагомість ролі керівника закладу освіти, вчена І. Кучинська зазначає: «Україна з часу незалежного розвитку веде пошук узагальнення та використання досвіду, накопиченого розвинутими державами світу щодо впровадження новітніх технологій управління освітніми закладами. Акцентується увага, на важливості управлінського рішення, тобто результату творчої діяльності менеджера організації..., який дає змогу вирішувати проблеми та забезпечувати досягнення поставленої мети. Саме рішення спрямовує, координує і стимулює діяльність колективу. Головний об'єкт його впливу – соціальні, педагогічні, психологічні та економічні відносини, процеси і явища, які виникають у діяльності організації» [5, с. 123].

На основі вищесказаного можемо зробити висновок про важливість професійної діяльності керівника закладу освіти.

Професіоналізм дій керівника у вирішенні управлінських проблем, безперечно, зумовлюється його управлінським умінням.

Досліджуючи професійну діяльність керівника закладу освіти і звертаючи увагу на його провідну роль у забезпеченні високоєфективного ведення навчального процесу, вчена Т. Дуткевич зазначає, що професійна діяльність керівника закладу освіти передбачає наявність певних соціально-психологічних рис і властивостей його характеру: загальногромадські риси, морально-педагогічні якості, соціально-перцептивні якості, індивідуально-психологічні особливості, психолого-педагогічні здібності. Керівникові з активною життєвою позицією властиве більш глибоке розуміння його участі в моделюванні явищ суспільного життя, засвоєння на практиці навичок комунікації, обґрунтуванням власного погляду [5, с. 124].

Певний інтерес становлять і дослідження в галузі вдосконалення управлінської діяльності керівника закладу освіти О. Горбатюк, яка зауважує, що майстерність управління полягає в умінні обирати найбільш ефективні методи управління для конкретного моменту часу й обставин, що склалися, а також управлінської майстерності [1, с. 77].

Звідси і випливає необхідність запровадження змін у роботі керівника закладу освіти з персоналом, яким він управляє.

Варто відмітити, що система управлінської майстерності керівника навчального закладу в роботі з персоналом носить поетапний характер:

1. аналітично-інноваційний етап передбачає, що керівник усвідомлює необхідність перспектив навчального закладу та аналізує власний професійний досвід із метою забезпечення управління процесом реалізації перспективних завдань;

2. професійно-практичний етап полягає в критичному осмисленні управлінської майстерності керівника навчального закладу, відбувається пошук нових можливостей у професійній діяльності завдяки формуванню системи професійної компетентності;

3. ціннісно-результативний етап дає можливість керівникові здійснити аналіз результативності в системі управління навчальним закладом, тим самим регулюючи рівень підвищення змістовності компетенцій [4, с. 87].

Такий алгоритм формування управлінської майстерності керівника навчального закладу дає змогу оперативно реагувати на зміни в системі освіти як складової економічного розвитку держави. Водночас розгалуження системи управлінської діяльності (компетентності) уможлиблює здійснення колегіально-ліберального підходу в

керуванні закладом освіти без негативних наслідків. Саме взаємодія з педагогічним колективом, зокрема через механізм делегування частини управлінських повноважень, допомагає досягти підвищення результатів навчально-виробничого процесу [1, с. 77].

Тобто для активного вирішення управління проблем управління, які мають місце в роботі керівника закладу освіти, необхідно спрямовувати діяльність усього науково-освітнього потенціалу на забезпечення високої ефективності діяльності ввіреного йому закладу, організацію управлінської діяльності у відповідності законодавчими актами України: «Про місцеве самоврядування», «Про соціальні послуги», «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні території», «Про об'єднання громадян»

Для вирішення цієї проблеми необхідно, щоби сучасний керівник закладу освіти практикував введення у свою управлінську діяльність інноваційні підходи щодо вдосконалення стилю керівництва, приділяв увагу пошуку нових ідей, концепцій, парадигм, які б слугували засобом їхнього подальшого розвитку. Водночас варто відмітити, що запровадження змін у діяльності керівника закладу освіти зумовлено передусім вимогами суспільства до якості освіти, викликами сучасними ринку праці, посиленням зв'язку із зовнішнім середовищем, що постійно змінюється та розширюється.

Інноваційним підходом до вдосконалення організації та управління закладом освітні принципи комплектарності, що забезпечують максимальну відкритість, прозорість у виконанні функцій відповідними суб'єктами, участь громадських органів у прийнятті управлінських рішень, посилення відповідальності суб'єктів різних ланок управління за результати діяльності освітнього закладу [6, с. 116].

Крім цього всього, успіх управлінської діяльності керівника закладу освіти залежить від обсягу наданої йому влади, від можливості впливати на поведінку й діяльність підлеглих йому працівників (персоналу закладу). Тобто керівник, який використовує у своїй професійній діяльності авторитарний стиль керівництва, має набагато більше шансів домогтися позитивних зрушень у роботі ввіреної йому організації, ніж за умов застосування ліберального стилю.

Такої ж думки притримуються вчені В. Петков, С. Петков, С. Наливайко, О. Комісаров, які вказують, що кожна людина, через свої психологічні особливості по-різному реагує на вплив керівника, а, отже, відповідно поводить себе. Зокрема, вони зауважують, що є люди, для яких влада керівника поширюється на всі їхні вчинки як на роботі, так і поза нею, інші визначають цю владу тільки до певних меж, а інші, формально підкоряючись владі керівника, фактично чинять на свій розсуд [7, с. 93].

Водночас, варто звернути увагу на те, що кожен керівник, який здійснює процес управління, використовує той стиль керівництва, який властивий тільки його особистості, що, безумовно, впливає на подальше формування позитивної мотивації підлеглого йому персоналу.

Тому недаремно в Концепції «Нова українська школа» зазначається, що засобом удосконалення управління закладом освіти (діяльності керівника ЗО) є перехід на централізоване управління, що дасть можливість створення адекватної організаційної структури управління закладом освіти, забезпечить умови для якісної підготовки випускника, сприятиме посиленню відповідальності закладу за його результати, активізує механізми саморегулювання та саморозвитку. Водночас участь широких кіл громадськості в управлінні опорним закладом освіти забезпечить максимальну відкритість, прозорість у прийнятті управлінських рішень та їхньої реалізації [3].

Запровадження змін у роботі керівника закладу освіти з персоналом повинно здійснюватися на дотриманні таких вимог: лідер має чітко уявляти, що є ключовим у його вимірах; бачення має бути цілеспрямованим, добре обдуманим і практичним; лідер має

вірити в нього, оскільки він отримує «вогонь і натхнення» від цього. Це бачення лідера буде використовувати як пробний камінь, щоби приймати виважені управлінські рішення, визначати пріоритетність тих чи інших напрямів роботи, перевіряти успіх і підвищувати рівень моральності в команді [8, с. 189].

Водночас варто зауважити, що здійснюючи свою управлінську діяльність, використовуючи той чи інший стиль управління, керівник закладу освіти (і не тільки) повинен, безперечно, дотримуватися правового забезпечення, тобто юридичних норм поведінки, які чітко висвітлюються в нормативних актах.

Під час планування змін у роботі з персоналом, як вказують вчені Л. Даниленко і Л. Карамушка, дуже важливо враховувати культуру організації [8, с. 189]. Вони звертають увагу на те, що найбільш вагомим чинником створення реального бачення є ідентифікація його з «духом навчального закладу» (школи).

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Розкриваючи зміст організаційної культури можемо відмітити, що вона включає в себе специфічні дії закладу освіти (школи), сукупність цінностей, стосунків, норм поведінки. Організаційна культура визначає типовий для закладу освіти підхід до розв'язання проблем навчання, виховання та розвитку студентської молоді, згуртування колективу педагогів, специфіки управління та інше.

З огляду на вищесказане, ми з впевненістю можемо стверджувати, що для стабільного розвитку закладу освіти в умовах розбудови вітчизняної освітньої системи необхідно розробити модель управління освітнім закладом, обґрунтувати розподіл функцій між елементами управління, здійснити їхній опис для досягнення спільної мети. Тільки такі заходи забезпечують високу життєздатність навчального закладу і сприятимуть формуванню нового типу керівника, який досить мобільно і швидко зможе пристосуватися до вимог школи європейського рівня та демонструвати гнучкість під час комунікації з підпорядкованим йому персоналом, обирати найефективніші засоби і способи дій у складних умовах перехідного періоду, забезпечить швидку модернізацію закладу освіти.

Отже, запровадження змін у роботі керівника закладу освіти з персоналом, ми можемо розглядати як його інтегровану здатність до вирішення професійних завдань та проблем, що виникають у процесі управління. Впровадження цих змін у життя значною мірою залежить від особистісної характеристики керівника та його здатності на належному рівні виконувати педагогічні й управлінські функції.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Горбатюк, О.В., 2018. Компетентнісний підхід щодо розвитку управлінської майстерності сучасного керівника навчального закладу, *Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика», 24, Ч.1. Кам'янець-Подільський*, с. 77.
2. Дуткевич, Т.В., 2007. *Дошкільна психологія*. Навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 392 с.
3. Колтун, В.С., 2015. *Закономірності та тенденції розвитку місцевого самоврядування: комплементарний підхід*, Монографія. Київ: НАДУ; Фенікс. 367 с.
4. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: бібліотека з освітньої політики, 2004. За заг.ред. О.В. Овчарук. Київ: К.І.С., 112 с.

5. Кучинська, І.О., 2019. Психолого-педагогічні особливості організаційних спрямувань у дошкільній освіті в умовах сучасного реформування, *Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика», 26, Ч.1.* Кам'янець-Подільський, с. 122–123.
6. Мелешко, В.В., 2018. Особливості управління опорними закладами освіти в умовах децентралізації, *Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика», 25, Ч.2.* Кам'янець-Подільський, с. 126.
7. Менеджмент у державному управлінні, 2017. Особлива частина. Навчальний посібник. Київ: КНТ, 216 с.
8. *Освітній менеджмент*, 2003. Навчальний посібник, За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки, Київ: Шкільний світ, 400 с.
9. Петков, С.В., 2004. *Ефективний менеджмент в органах внутрішніх справ.* Монографія. Сімферополь: Таврія, 564 с.
10. Розанова, В.А., 2000. *Психологія управління.* Учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез», С. 211–240.
11. Сергєєва, Л.М., 2010. Сучасні орієнтири змісту управлінської компетентності керівника навчального закладу. *Теорія та методика управлінської освіти. № 3,* с. 23.
12. Тимошко, Г.М., 2016. *Органайзер керівника навчального закладу,* Методичні рекомендації. Вид. 2-ге, переробл. і доповн, Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 188 с.

THE NECESSITY AND THE PRINCIPAL STAGES OF IMPLEMENTATION OF CHANGES IN THE WORK WITH THE STAFF OF THE HEAD OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION

Svitlana Polishchuk,

candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor of the Department of
Pedagogy and Management of Educational Institutions
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
Kamyanets-Podilsky, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1325-0143>
sunrisemoon@email.ua

Abstract. In the article, the attention is focused on the fact that the success of any educational institution depends on the activities of its head, who, by way of skilful staff management is able to achieve a high quality of the educational process. Moreover, the significant transformation processes is taking place in Ukraine, in particular, the strengthening of democratization, which enables decision-making of the leader are referred to. In the article, attention is drawn to the necessity of enhancing the professionalism of heads of Educational Institutions, which is deemed to be a significant innovation in activities of the entire pedagogical staff. According to the author, the head of the institution plays the leading role in ensuring the efficiency of the educational process. Based on this, the need to introduce changes in the activities of the head of an Educational Institution with staff is substantiated. The step-by-step nature of the implementation of these changes is revealed.

It is reasonable to say that the introduction of changes in the pedagogical activities of the head and the enhancement of the development of managerial skills enables prompt response to changes in the education system as a component of the economic

development of the state. The author stresses the importance of organizational culture, which determines the typical for an educational institution approach to solving educational problems, the development of students and uniting the pedagogical staff, etc. The necessity of drafting a model of management of an educational institution is substantiated.

Based on research and analysis of the respective scholarly sources, the author concludes that the modern head of an educational institution should demonstrate flexibility in communication with the subordinate staff and ensure prompt modernization of the educational institution, thus meeting the requirements of a European-level school.

Keywords: management; institution; professionalism; process; manager; activity; role; team; solutions; problems; improvement.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Horbatiuk O.V., 2018. Kompetentnisnyi pidkhdid shchodo rozvytku upravlinskoi maisternosti suchasnoho kerivnyka navchalnoho zakladu, *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka»*, 24, Ch.1. Kamianets-Podilskyi, s. 77.
2. Dutkevych T.V., 2007. *Doshkilna psykholohiia*. Navchalnyi posibnyk. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury, 392 s.
3. Koltun V.S., 2015. *Zakonomirnosti ta tendentsii rozvytku mistsevoho samovriaduvannia: komplementarnyi pidkhdid*, Monohrafiia. Kyiv: NADU; Feniks, 367 s.
4. *Kompetentnisnyi pidkhdid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy: biblioteka z osvitoi polityky*, 2004. Za zah.red. O.V. Ovcharuk. Kyiv: K.I.S., 112 s.
5. Kuchynska I.O., 2019. Psykholoho-pedahohichni osoblyvosti orhanizatsiinykh spriamuvan u doshkilnii osviti v umovakh suchasnoho reformuvannia, *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka»*, 26, Ch.1. Kamianets-Podilskyi, s. 122–123.
6. Meleshko V.V., 2018. Osoblyvosti upravlinnia opornymy zakladamy osvity v umovakh detsentralizatsii, *Zbirnyk naukovykh prats. «Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka»*, 25, Ch.2. Kamianets-Podilskyi, s. 126.
7. *Menedzhment u derzhavnomu upravlinnia*, 2017. Osoblyva chastyna. Navchalnyi posibnyk. Kyiv: KNT, 216 s.
8. *Osvitnii menedzhment*, 2003. Navchalnyi posibnyk, Za red. L. Danylenko, L. Karamushky, Kyiv: Shkilnyi svit, 400 s.
9. Pietkov S.V., 2004. *Efektivnyi menedzhment v orhanakh vnutrishnikh sprav*. Monohrafiia. Simferopol: Tavriia, 564 s.
10. Rozanova V.A., 2000. *Psihologija upravlenija*. Uchebnoe posobie. 2-e izd., pererab. i dop. Moskva: ZAO «Biznes-shkola «Intel-Sintez»», s. 211–240.
11. Serhieieva, L.M., 2010. Suchasni orientyry zmistu upravlinskoi kompetentnosti kerivnyka navchalnoho zakladu. *Teoriia ta metodyka upravlinskoiu osvitoiu*. № 3, s. 23.
12. Tymoshko, H.M., 2016. *Orhanaizer kerivnyka navchalnoho zakladu*, *Metodychni rekomendatsii*. Vyd. 2-he, pererobl. i dopovn, Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M.M., 188 s.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-87-96>
УДК 336:377

Тріпак Мар'ян Миколайович,

заслужений працівник освіти України,
кандидат економічних наук, доцент, директор
Подільського спеціального навчально-реабілітаційного
соціально-економічного коледжу,
Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6924-5469>
tmm.75@ukr.net

Сторожук Наталя Романівна,

викладач кафедри соціальної роботи та психології
Подільського спеціального навчально-реабілітаційного
соціально-економічного коледжу,
Кам'янець-Подільський, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7095-1205>
natalilenik82@gmail.com

**ПСИХОЛОГІЯ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОГО СТРЕСУ СУБ'ЄКТІВ ІНКЛЮЗИВНИХ
ДЕРЖАВНИХ ІНСТИТУЦІЙ В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНОЇ СВІТОВОЇ ПАНДЕМІЇ**

Анотація. Період становлення й запровадження інклюзивного освітнього простору є важливим з огляду на те, що адаптація суб'єктів соціуму з інвалідністю в соціокультурне й фінансово-економічне середовище соціалізації, професійна готовність суб'єкта інклюзивних державних інституцій до надання всебічної допомоги різним верствам населення, збереження власного психічного здоров'я завдяки успішному подоланню дистресів є необхідним.

У статті обґрунтовано теоретично-прагматичні постулати фінансово-економічної, психологічної та соціально-реабілітаційної інклюзивної доктрини спеціалізованих інституцій України, які відображають інклюзивну діяльність у соціально-економічній системі державної установи та її місце й роль у глобалізаційних процесах. Тобто охоплено така парадигма як інклюзивна інституція та її психологічні умови, механізми й закономірності фінансово-економічної діяльності. Визначено, що в сучасних умовах найбільш помітний вплив на розвиток фінансово-економічної психології мають психологія підприємництва, психологія управління та менеджменту.

Метою дослідження є вивчення стресів, що виникають у професійній діяльності суб'єктів інклюзивних державних інституцій в умовах глобальної світової пандемії. Тобто, готовність суб'єкта інклюзивних державних інституцій до надання всебічної допомоги різним верствам населення й необхідність водночас зберегти власне психічне здоров'я завдяки успішному подоланню дистресів на основі відповідних знань про психофізіологію стресу, його причини та наслідки, індивідуальні та групові методи реабілітації, самостійної допомоги, корекції посттравматичних стресових розладів. Крім того, в статті розглядаються ознаки управління, вишколи подолання та зовнішньо-опосередковані способи адаптивної саморегуляції стресом суб'єктів соціуму в тому числі й суб'єктів інклюзивних інституцій.

У цьому дослідженні визначено пріоритетність суб'єктів інклюзивних державних інституцій у фінансово-економічних параметрах подолання відповідних психологічних стресів та кризи в умовах глобальної світової пандемії. Визначено, що сучасна психологія фінансів і фінансово-економічної діяльності інклюзивних інституцій – об'єкт боротьби ідеологій, науково-освітніх доктрин, політичних переконань, соціально-економічних уявлень про соціальну справедливість суб'єкта інклюзивного соціуму.

Ключові слова: інклюзивні державні інституції, інклюзивна вища освіта, психологія, фінансово-економічна психологія, стреси.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Стрімке поширення коронавірусу, падіння біржових індексів, втеча інвесторів із країн, що розвиваються, та зменшення попиту на світових ринках сировини, нафтові війни та інші кризові явища у світі загрожують українській економіці та фінансовій системі. Про це попереджають економічні та фінансові аналітики. Але нинішня непроста ситуація залишає можливості для виходу з кризи з мінімальними втратами, і дає шанси для продовження розвитку.

Отже, психологія і фінанси нині тісно пов'язані з процесом соціально-економічної та господарської діяльності держави, суб'єкта господарювання, домогосподарств і окремого індивідууму – суб'єкта соціуму.

Фінансово-економічні процеси розглядаються як сфера громадського життя й суспільних відносин, у яких психологія відіграє роль «регулятора відносин», які спираються на продуктивні сили й виробничі відносини суспільства, що охоплюють сферу праці й керування, підприємництва, товарно-грошового обміну, розподілу і споживання, являють собою суб'єктивовану форму цих відносин і прав власності [8]. Закономірності психологічного відбиття господарських відносин становлять предмет фінансово-економічної психології. Відбувається поступове формування нового напрямку психологічної науки, яка вивчає й дає відповіді на явища, що відбуваються із суб'єктом соціуму в процесі його економічної діяльності.

У сучасній науці увага частіше акцентується на психологічній складовій фінансово-економічної діяльності індивідів і соціальних груп, отже, йдеться про фінансово-економічну психологію.

Тисячолітній розвиток людства свідчить, що найважливішими інструментами регулювання господарських та загальнодержавних перерозподільчих процесів є вартісні чинники, основа яких – фінанси і психологічні механізми та відносини відповідних суб'єктів економічної системи країни. Саме завдяки їм суспільство може активно забезпечувати належний соціально-економічний розвиток кожного індивідуума нашої країни. За допомогою ефективних фінансово-економічних послуг населення й економічної діяльності суб'єкта господарювання, індивіда чи держави зокрема, здійснюється багатосторонній вплив на організацію ринкових відносин та процеси розширеного відтворення.

Тематика цього дослідження створює підсистему дій, з одного боку «психологія» – як дітище філософських знань, а з іншого – «фінансово-економічна діяльність», як серцевина соціальних і політико-ідеологічних питань, які зосередили в собі фундаментальність економіки та фінансів, прагматизм політики та раціональність ефективності діяльності *інклюзивних інституцій* у процесі надання відповідних послуг, що створюватиме прагматичний механізм соціалізації інклюзивної освіти в Україні.

Світові тенденції моніторингу інклюзивної освіти за даними статистики свідчать, що суб'єктів соціуму з фізичними та обмеженими можливостями збільшилося майже вдвічі й досягло 7 % загальної чисельності населення, а демократична держава, до якої належить і Україна, повинна забезпечити можливості реалізації потенціалу таких людей для того, щоби вони приносили користь суспільству і відчували себе його повноцінними членами [8].

Оскільки ступінь освіти, знання є основою сучасної життєдіяльності людини, її можливостей працювати та задовольнити всебічні потреби, зосередимо увагу на проблемах освіти людей з інвалідністю. Впровадження в життя законів про права вищезазначеної категорії людей є одним з основних елементів відкритого суспільства, спрямованого на подолання соціальної нерівності, який отримав назву «інклюзії», тобто широкого спектру стратегій щодо забезпечення ресурсів, орієнтованих на підтримку груп населення або окремих громадян, які опинилися в несприятливому становищі виключення з економічного, соціального, політичного, культурного життя суспільства [8].

Аналіз останніх досліджень. Наукові дослідження явища стресу вперше розпочав відомий канадський фізіолог Ганс Сельє (1936), який визначив стрес, як те, що прискорює процес старіння, проводячи нас крізь колотнечі життя, душевні потрясіння; це шкода, завдана нашому організмові у відповідь на наш життєвий досвід. Причиною такої шкоди є реакція організму на подію, а не сама подія.

Психологію стресу досліджували: С.Л. Рубінштейн, О.В. Винославська, Н.Є.Водопьянова, Т.В. Зайчикова, Л.В. Куликов, Ю.П. Мельник, Е.С. Старченкова та ін.

Однак питання психології стресів суб'єктів інклюзивних державних інституцій як фінансово-економічного балансу в умовах глобальної світової пандемії, що передбачає формування ефективної системи реформування фінансово-економічного та психологічного вишколу їхнього функціонування, розроблені ще недостатньо.

У сучасному вітчизняному законодавстві та парадигмі прагматизму інклюзивної освіти, науковці констатують серйозні проблеми в її науковому розробленні та практичній адаптації. Ці обставини визначили актуальність теми дослідження та необхідність дослідження фінансово-економічних та психолого-організаційних важелів впливу на активізацію розвитку суб'єктів інклюзивної освіти в Україні через механізм системної взаємодії меценатів, бізнесменів, суб'єктів господарювання, держави й інклюзивної соціалізації спеціальних вищих навчальних закладів.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

З огляду на вищенаведене, **метою** дослідження є вивчення стресів, що виникають у професійній діяльності суб'єктів інклюзивних державних інституцій в умовах глобальної світової пандемії.

Завданнями дослідження є:

- 1) дослідити проблематику впливу психологічних чинників на фінансово-економічний розвиток суб'єктів інклюзивних державних інституцій;
- 2) визначити пріоритетність суб'єктів інклюзивних державних інституцій у фінансово-економічних параметрах подолання відповідних психологічних стресів та кризи в умовах глобальної світової пандемії;
- 3) виявити й обґрунтувати шляхи та методи управління стресом.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Професійна компетентність суб'єктів інклюзивних державних інституцій забезпечує в повсякденній практичній діяльності успішне використання відповідних знань та вмінь для всебічної допомоги різним категоріям населення, що її потребують.

Актуальною є професійна готовність суб'єкта інклюзивних державних інституцій до надання всебічної допомоги різним верствам населення й необхідність водночас зберегти власне психічне здоров'я завдяки успішному подоланню дистресів на основі відповідних знань про психофізіологію стресу, його причин та наслідків, індивідуальних та групових методів реабілітації, самостійної допомоги, корекції посттравматичних стресових розладів.

Психологи [4] умовно поділяють стрес на корисний і шкідливий. Корисний стрес називають евстресом. Він супроводжується позитивними емоційними переживаннями, що пов'язані з несподіваними приємними звітками, закоханістю, нагородами, перемогами тощо. Зазвичай евстрес надихає, дає нові сили, мобілізує на штурм вершин, вселяє впевненість у собі, надає життю нових барв, підвищує рівень суб'єктивного благополуччя [4].

Шкідливий стрес називається дистресом і супроводжується негативними емоційними станами. Він знижує стійкість людини проти несприятливих чинників, виснажує імунну систему, є підґрунтям захворювань.

Т.В. Зайчикова, О.В. Винославська, М.П. Малигіна всі чинники, які спричиняють професійний стрес, поділяють на три групи[1]:

1) зовнішні, щодо організації: зміни в суспільстві (економічних і фінансових умов), зміни в особистому житті (сімейні проблеми, старіння, смерть близького родича, народження дитини тощо);

2) групові: відсутність колективної згуртованості та наявність внутрішньо-особистісних, міжособистісних і внутрішньо-групових конфліктів;

3) внутрішньо-організаційні: фізичні (погані побутові умови, температура повітря, погане освітлення, надмірний шум, больові стимули тощо) та психосоціальні, які зумовлені комбінацією трудових, організаційних і соціальних особливостей робочого місця (характер виконуваної роботи; ставлення працівника до своєї роботи; перевантаження або надмірно мала завантаженість роботою; конфлікт ролей та ін.).

Вчені одноставні в тому, що стрес може бути як короткотривалий, так і довготривалий, як слабкий, так і сильний [2]. З наслідками короткотривалого і слабого стресу більшість людей мають змогу справитися самі, але під час сильних і тривалих стресах потрібна кваліфікована допомога фахівців, наприклад, психологів, психотерапевтів чи психіатрів.

Ознаки стресового стану: посилення тривоги, відчуття кризи або великої перешкоди, неможливість зосередитися на чомусь, занадто часті помилки в роботі, погіршується пам'ять, занадто часто виникає почуття втоми, дуже швидка мова, відчуття втрати контролю над собою, думки часто змінюються, досить часто з'являються болі (голова, спина, шлунок), підвищена збудливість, дратівливість, робота не дає колишньої радості, утрата почуття гумору, різко зростає кількість цигарок, що випалюються, пристрасть до алкоголю, постійне відчуття недоїдання, пропадає апетит, неможливість вчасно закінчити роботу [2].

Дослідники [2] вважають, що навчитися управляти стресом можна такими способами:

- самостійно звернутися до літератури з питань стрес-менеджменту;
- пройти тренінги стрес-менеджменту, засвоївши загальні й індивідуальні техніки протистояння негативним проявам стресу;

- пройти діагностику щодо стійкості до стресу й виробити свою програму найбільшої ефективності поведінки за допомогою консультування.

Існує багато методів боротьби зі стресом на рівні організації та особистісному рівні, які допомагають зняти емоційне напруження, розслабитися, відновити сили та енергію для розв'язання нагальних проблем.

Зовнішньо-опосередковані способи адаптивної саморегуляції стресу[3]:

- нормалізація умов діяльності відповідно до природних для людини умов життя;
- створення здорового соціально-психологічного клімату в колективі, організація різних видів спільного відпочинку;
- складання оптимальних для кожного алгоритмів виконання завдання;
- вироблення оптимальних режимів праці і відпочинку;
- зниження одноманітності виконуваних завдань шляхом зміни різних завдань і зниження перевантаженості;
- антистресова організація робочого місця, простору робітника (колір, форма, розміщення меблів, комп'ютери);
- раціональне і грамотне використання стимулів роботи, підвищення зацікавленості в результатах діяльності;
- відповідність робочого навантаження адаптивним можливостям співробітника;
- чітке визначення ролей і обов'язків співробітників;
- участь співробітників у прийнятті рішень, що впливають на їхню роботу;
- створення умов для оптимальної безконфліктної взаємодії між співробітниками;
- складання гнучких робочих розкладів, чергування роботи з відпочинком.

Для подолання стресу психологи пропонують [3]:

- 1) перерахуйте речі, що викликають у вас стрес – це допоможе уникнути провокуючих ситуацій;
- 2) психічне і фізичне здоров'я людини невід'ємні, а регулярне виконання фізичних вправ урівноважує нервову діяльність. Дозована ходьба, оздоровчий біг, плавання, велоспорт – ідеальні засоби для зняття напруги, покращують сон та не мають вікових обмежень;
- 3) знайдіть час для занять, які приносять Вам задоволення: спілкування з друзями, прогулянки на свіжому повітрі, відпочинок на природі;
- 4) плануйте короткі програми релаксації за будь-якими методиками: аутотренінг, медитація, молитва, дихальна гімнастика, фізичні вправи;
- 5) не намагайтеся робити багато справ одночасно. Розплануйте свій день та виконуйте заплановані завдання залежно від їхньої важливості;
- 6) використовуйте засоби ароматерапії (м'ята, розмарин, сосна) та фітотерапії (валеріана, пустирник, глід, м'ята, меліса, звіробій).

Стверджуємо, що сміх також являється дієвим засобом адаптації проти стресу. За висловами Анрі Рубінштейна, хвилина сміху порівнюється сорока п'яти хвилинами гімнастики або фізичних тренувань.

Отже, розглядаючи психологію стресів людини й зокрема суб'єктів інклюзивних державних інституцій, як фінансово-економічний баланс у сучасних умовах глобальної світової пандемії стверджуємо, що процес управління стресами розглядається дещо однобічно: явище стресу здебільшого оцінюється як негативне, яке призводить до великих збитків практично в діяльності всіх світових підприємств. Але стрес певною мірою є й позитивним, оскільки він дає можливість працівникам адаптуватися до перевантажень, мобілізувати власні можливості долати страх, прийняти зміни.

Економічна психологія – це наука про взаємозв'язок духовного світу індивідів і груп із господарською активністю. Ця галузь науки виявляє і формалізує закономірності економічної поведінки у всіх його формах – від повсякденної господарської діяльності до зовнішньої і внутрішньої політики (економічна психологія макро – та мікроекономіки) [5]. Економічна психологія вивчає психологічні явища, пов'язані з виробничими відносинами людей. Вона виникла на перехресті соціальної психології, психології управління, психології праці з економічною наукою [5].

Витоки економічної психології можна знайти вже за часів рабовласницького ладу – у законах Хаммурапі (1792–1750 рр. до н.е.). У Давньовавилонському царстві були встановлені й діяли юридичні, економічні і психологічні правила та норми рабовласницьких відносин і грошового обігу. Проте виникнення „людини економічної» пов'язують усе ж таки з Новим часом (від XVI – XVII ст. до початку XX ст.), політичними революціями, промисловим переворотом, появою громадянського суспільства, урбанізацією життя [6].

Упродовж останніх десятиліть інтерес учених до проблематики впливу психологічних чинників на фінансово-економічний розвиток зростає, розробляються теорії, що пояснюють поведінку господарюючих суб'єктів у кризових ситуаціях із позиції фінансової психології. Проте, на думку Дейнеки О.С., наукове просування в цьому напрямку ускладнюється кількома обставинами. По-перше, психологія грошей і фінансів є одним із порівняно нових напрямів у психології, яке до того ж відрізняється багатоплановістю й міждисциплінарністю. По-друге, усе ще існують проблеми методичної забезпеченості досліджень у сфері грошово-фінансової психології [7].

Психологію стресів суб'єктів інклюзивних державних інституцій, зокрема в системі вищої освіти України, є ключовим чинником, що впливає на інтенсивне реформування традиційної вищої школи, уможливаючи доступ до якісної освіти особам з особливими освітніми потребами. Збільшення фактичної чисельності дітей, у яких констатовано інвалідність, та інтенсивність інтеграції таких дітей у загальноосвітній простір вимагають ефективного фінансування інклюзивного освітнього середовища. Це дасть змогу забезпечити неперервність навчання, створити можливості для самореалізації дітей та молоді з особливими освітніми потребами [8]. Сьогодні саме якісна освіта є передумовою успішної самореалізації людини в суспільстві. Численні дослідження свідчать про те, що вища освіта входить у десятку цінностей, найбільш важливих для молоді. Освіта для людини з інвалідністю – це шлях до інтеграції, до здобуття економічної незалежності.

Одним із суб'єктів інклюзивних державних інституцій країни є Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж, де інклюзивні процеси впроваджуються відповідно до чинного законодавства України.

Фінансовий стан Подільського спеціального навчально-реабілітаційного соціально-економічного коледжу щорічно зростає (див.рис.1), як із боку держави (загальний фонд) так і власні ресурси (спеціальний фонд) цієї інституції збільшуються. Що створює ефективні умови розвитку соціально-економічного та психологічного клімату в колективі.

Отже, можна стверджувати, що кризові і стресові перипетії коледжу як демографічного, так і інших стресових чинників, наприклад, у класичних вищих навчальних закладах України, зумовили різкий спад контингенту своїх вихованців. Що не можна стверджувати з огляду на аналізований коледж, де кількість студентів зросла втричі.

Отже, з огляду на вищезазначене можемо стверджувати, що в сучасних умовах господарювання суб'єктів інклюзивних державних інституцій з'являються нові тренди, які є відповідями на сучасні виклики, соціальні, технологічні та інші зміни, що

відбуваються в Україні й у світі. До них зараховують будь-які соціальні групи, для яких частка здобувачів вищої освіти істотно менша від середніх показників відповідних вікових груп, у тому числі: родини з низькими доходами; родини, де батьки мають низький соціальний статус; родини, що проживають у важкодоступних і віддалених регіонах та в сільській місцевості; біженців і мігрантів; сиріт; осіб із захворюваннями; мовних, етнічних та релігійних меншин; студентів, що мають доглядати за хворими членами родини чи особами похилого віку тощо [8].

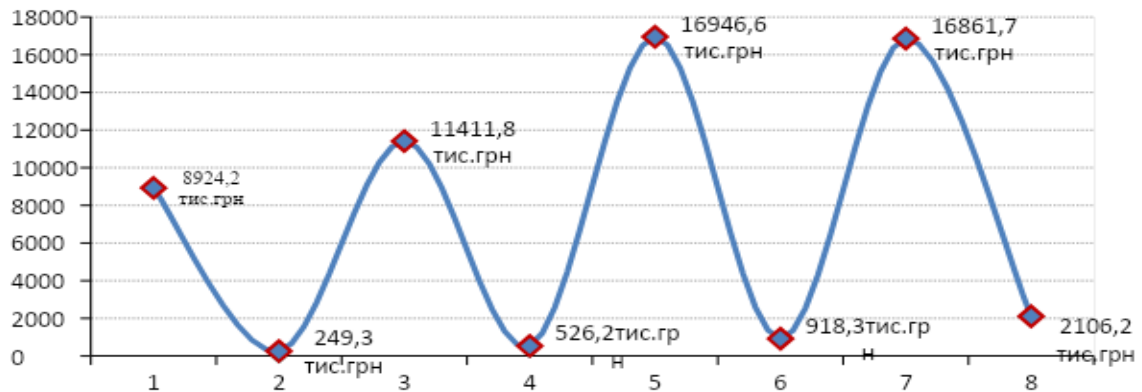


Рис. Фінансове забезпечення Подільського спеціального навчально-реабілітаційного соціально-економічного коледжу за 2016–2019 рр.

Для України апробація соціальної інклюзії – великий виклик. Європейські підходи не передбачають прийом осіб із недопредставлених груп на навчання та їхнє поточне оцінювання із «заплющеними очима». Для кожної з таких груп розробляються деякі інструменти залучення їх до вищої освіти, такі як соціальні стипендії, можливість дистанційного навчання, коригувальні курси, просвітницькі заходи тощо.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, психологія фінансово-економічного стресу Європейських держав та України в умовах глобальної світової пандемії виокремлюється передусім після фінансової кризи 2008 року, де найбільше постраждали прості суб'єкти соціуму та малі й середні підприємці, а великі корпорації так чи інакше ефективно продовжували свою діяльність. Притоку дешевої робочої сили нелегальних мігрантів із Близького Сходу призвів до масштабної міграційної Європейської кризи 2015 року, що зумовило на втрату робочих місць українцями і зменшення відповідних інвестицій у країну. Крім того, вихід Великобританії із складу Європейського Союзу 2016–2020 рр. посилив союз Німеччини та Франції, зменшивши вплив США на європейський континент, що відобразилося на економіці нашої держави.

Сьогодні об'єднана Європа, як і все людство, зустрілася з новим викликом – коронавірусом. Світ після пандемії потребує суб'єктів соціуму, науковців, освітян, психологів, економістів, що будуть глобально освіченими, які розумітимуть взаємопов'язаність економіки, науки, освітніх послуг та психології соціального життя у світі. Освітні послуги стануть гібридними: частину часу студенти навчатимуться у форматі face-to-face – в аудиторії з викладачем, а решту часу вони навчатимуться

самостійно «онлайн». Таке поєднання «офлайн» і «онлайн» освітніх послуг зробить освіту дуже гнучкою на випадок таких криз, але також відкриє можливості та перспективи до новітніх технологій і інформаційних прагматик. По-друге, фінансування державних видатків на освіту буде скорочуватися. Тому вищим навчальним закладам, у тому числі й інклюзивним доведеться трансформувати свою освітню діяльність – із «вишколу викладання» на «вишкіл навчання» тощо.

Отже, у майбутньому необхідно розширити вимоги щодо соціальної освітньої інклюзії, щоби вони охоплювали питання успішного завершення навчання, набуття компетентностей, необхідних для змістовної зайнятості випускників, їхнього особистого і громадського життя. В останніх документах Європейського простору вищої освіти, виступах провідних європейських політиків дедалі частіше згадується, що сьогодні світ переживає час потрясінь. Цінності правди, знань, демократії та наукового методу, властивого вищій освіті, ставляться під сумнів. Не всюди забезпечені академічні свободи та інституційна автономія закладів вищої освіти, не досягнутий рівний доступ до вищої освіти для всіх. Пандемія коронавірусу, військові конфлікти, економічні, політичні та інші кризи створюють істотні загрози як для світу загалом, так і для якості та потенціалу систем вищої освіти [8].

Тим часом вища освіта є одним із ключових інструментів подолання цих проблем. Якщо раніше основну увагу приділяли результатам академічної мобільності та документам про освіту, то сьогодні, поряд із ними, дедалі більшого значення набуває визнання результатів навчання, здобутих у неформальній освіті, під час професійної, волонтерської та громадської діяльності, а також результатів самоосвіти.

У контексті забезпечення соціальної інклюзії, підвищується актуальність навчання впродовж життя і, зокрема, створення можливості визнання результатів попереднього навчання осіб, які роблять перерви в здобутті вищої освіти. Для багатьох країн гострою проблемою є створення прозорих механізмів визнання кваліфікацій та результатів навчання осіб, які з різних причин не мають документів про попередню освіту, насамперед біженців та переміщених осіб [8].

Отже, дистрес є чинник, який негативно впливає на фахову діяльність суб'єктів інклюзивних державних інституцій та їхнього здоров'я. Здійснювати профілактику та подолання стресів можна на робочому місці на двох рівнях – на рівні організації та на рівні особистості. Основними напрямками управління професійним стресом, зокрема профілактики дистресу виступають: інформування персоналу, емоційно-психологічна підтримка працівників, підвищення значущості їхньої професійної діяльності.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Зайчикова, Т.В., 2008. Профілактика та подолання стресів як умова підтримки психологічного здоров'я працівників організацій, *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія, Педагогіка: збірник наукових праць. № 3(24)*, с. 135–137.
2. Павленко, В.М., 2001. Психогенні розлади як наслідок дії екстремальних умов на особистість, *Збірник наукових праць: Актуальні проблеми психології, 3, Т. V*, Київ, с. 105–111.
3. Райгородский, Д.Я., 2001. Практическая психодиагностика, *Учебное пособие: методики и тесты*, Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 672 с.
4. Титаренко, Т.М. та Лепіхова, Л.А., 2004. *Психологічна профілактика стресових перевантажень серед шкільної молоді*, Науково-методичний посібник, Київ: Міленіум, 204 с.
5. Гриценко, А., 2008. Економічна теорія в сучасному світі. *Економіка України, 10*, с. 40-54.

6. Андреева, И.В., 2000. Экономическая психология, Учебник, Питер, 512 с.
7. Дейнека, О.С., 2005. Противоречия и перспективы ресурсного подхода в экономической психологии. Проблемы экономической психологии, Т.2, Москва: ИПРАН, с. 66–97.
8. Тріпак, М.М. Економічна модель інклюзивної соціалізації. *Міжнародний науковий журнал «Науковий огляд»*. Київ, 2019. С. 35–47.

SYCHOLOGY OF FINANCIAL AND ECONOMIC STRESS OF SUBJECTS OF INCLUSIVE STATE INSTITUTIONS IN THE CONDITIONS OF THE GLOBAL WORLD PANDEMIA

Marian Tripak,

Honoured education worker of Ukraine

PhD in Economics, associate professor, director

Podilsky Special Educational and Rehabilitation Socio-Economic College,

Ukraine, Kamianets-Podilsky City

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6924-5469>

tmm.75@ukr.net

Nataliia R. Storozhuk,

the lecturer of the Department of Social work and psychology

Podilsky Special Educational and Rehabilitation Socio-Economic College,

Ukraine, Kamianets-Podilsky City

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7095-1205>

natalilenik82@gmail.com

Abstract. In the modern Ukrainian inclusive space, the special attention is paid to the fact that the integration of people with special needs into the socio-cultural, financial and economic environment of socialization, the professional readiness of the subject of inclusive state institutions to provide complex assistance to different sections of the population and the need to own mental health through the successful overcoming of distress.

In the article, the theoretical and pragmatic postulates of the financial-economic, psychological and social-rehabilitation of inclusive doctrine of specialized institutions of Ukraine, which reflect inclusive activity in the socio-economic system of a state institution and its place and role in globalization processes, are substantiated. That is, such a paradigm as an inclusive institution and its psychological conditions, mechanisms and patterns of financial and economic activity are considered. It is determined that in modern conditions the most significant influence on the development of financial and economic psychology has the psychology of entrepreneurship, the psychology of management and management.

The purpose of the research is to study the stresses that arise in professional activities of subjects of inclusive state institutions in the conditions of a global pandemic. That is, the readiness of the subject of inclusive state institutions to provide complex assistance to different sections of the population and the need to maintain their own mental health due to the successful elimination of distress on the basis of relevant knowledge about the psychophysiology of stress, its causes and effects, individual and group methods of self-rehabilitation assistance, correction of post-traumatic stress disorders. Also, the article deals with the signs of governance, high school methods of overcoming and externally mediated ways of adaptive self-regulation of stress by subjects of society including subjects of inclusive institutions.

This research identifies the priority of subjects of inclusive state institutions in the financial and economic parameters of overcoming relevant psychological stresses and crises in the conditions of global pandemic. It is determined that the modern psychology of finances and financial and economic activity of inclusive institutions is the object of the struggle of ideologies, scientific and educational doctrines, political beliefs, socio-economic imaginations about the social justice of the subject of the inclusive society.

Keywords: inclusive state institutions, inclusive higher education, psychology, financial and economic psychology, stress.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Zaichykova, T.V., 2008. Profilaktyka ta podolannia stresiv yak umova pidtrymky psykhologichnoho zdorovia pratsivnykiv orhanizatsii, *Visnyk NTUU «KPI». Filosofiia. Psykholohiia, Pedagogika: zbirnyk naukovykh prats. №3(24)*. s. 135–137.
2. Pavlenko, V.M., 2001. Psykhohenni rozlady yak naslidok dii ekstremalnykh umov na osobystist, *Zbirnyk naukovykh prats: Aktualni problemy psykhologii, 3*, T.V, Kyiv, s. 105-111.
3. Raihorodskiy D. Ia., 2001. Praktycheskaia psikhodyahnostyka, *Uchebnoe posobyе: metodyky y testy*, Samara: Yzdatelskyi Dom «BAKhRAKh-M», 672 s.
4. Tytarenko, T.M. ta Liepikhova, L.A., 2004. Psykhologichna profilaktyka stresovykh perevantazhen sered shkilnoi molodi, *Naukovo-metodychnyi posibnyk*, Kyiv: Milenium, 204 s.
5. Hrytsenko, A., 2008. Ekonomichna teoriia v suchasnomu sviti. *Ekonomika Ukrainy, 10*, s. 40–54.
6. Andreeva, Y.V., 2000. Ekonomicheskaya psikhologiya, *Uchebnyk, Pyter*, 512 s.
7. Deineka, O.S., 2005. Protivorechiya y perspektivy resursnoho podkhoda v ekonomicheskoi psikhologii. *Problemy ekonomicheskoi psikhologii, T.2*, Moskva: YPRAN, s. 66–97.
8. Tripak M.M. Ekonomichna model inkliuzyvnoi sotsializatsii. *Mizhnarodnyi naukovyi zhurnal «Naukovyi ohliad»*. Kyiv, 2019, s. 35–47.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-97-105>
УДК 37.035.6

Харченко Сергій Якович,

доктор педагогічних наук, професор,
заслужений діяч науки й культури України,
завідувач кафедри соціальної педагогіки
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка,
Старобільськ, Україна.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0310-6287>
hk.sergey2014@ukr.net

Петришин Людмила Йосипівна,

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка,
Тернопіль, Україна.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4506-1523>
ludmyla.petryshyn@gmail.com

СОЦІАЛІЗУЮЧИЙ ВПЛИВ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА МОЛОДЬ В УКРАЇНІ

Анотація. Статтю присвячено дослідженню особливостей соціалізуючого впливу патріотичного виховання на молодь в Україні. Висвітлюється особлива роль соціально-педагогічних основ патріотичного виховання в становленні особи як громадянина. Конкретизується, що соціально-виховна діяльність передбачає не лише створення певних педагогічних умов для соціалізації особистості, а й діагностику та розвиток соціальної спрямованості особистості. Патріотичне виховання молоді визначається як організований, планомірний і цілеспрямований процес засвоєння особистістю національних цінностей і норм культури, спрямований на позитивну інтеграцію особистості в соціумі. Патріотизм є однією з найбільш значущих вічних цінностей, притаманних усім сферам життя суспільства й держави, адже він розвивається і формується як почуття, усе більше соціалізуючись на основі духовно-морального збагачення спільноти, будучи глибоко соціальним за своєю природою, патріотизм є не тільки ознакою суспільства, а і джерелом його існування й розвитку, є атрибутом життєздатності, водночас першоосновою патріотизму має бути особистість, пріоритетним соціально-моральним завданням якої є усвідомлення своєї історичної, культурної, національної, духовної та іншої приналежності до Батьківщини як вищого принципу, що визначає зміст і стратегію її життя, сповненого служіння Батьківщині. Зосереджується увага на тому, що соціалізація може носити безпосередній (менш осмислений, більш некерований) й опосередкований (осмислений, більш керований) характер. Патріотичне виховання молоді розглядається як процес щодо соціально контролюючої соціалізації, який здійснюється в спеціально створених виховних організаціях, які допомагають розвинути можливості особистості, включно з її здібностями, знаннями, зразками поведінки, цінностями, відносинами, позитивно цінними для суспільства, у якому вона живе.

Ключові слова: патріотизм; патріотичне виховання; соціалізуючий вплив, особистість, молодь, учні.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Кожна епоха характеризується своїм історичним розвитком, а отже, і різними ознаками суспільної свідомості, суспільної психології, історичної пам'яті народу, способу виробництва, державного й суспільного ладу. Проте, основним, справді гуманістичним виміром кожної доби, є спосіб взаємозв'язку та взаємодії особистості й соціуму, специфіка умов життя, можливостей формування та реалізації соціальних якостей особистості, її здібностей і обдарувань, перспектива індивідуальної самореалізації як суб'єкта життя. Різні епохи різняться мірою стабільності умов людського життя. Природно та суспільно-історично сформувалася розгалужена система біологічних, психологічних і соціальних механізмів пристосування, адаптації людини до кліматичних, виробничих, соціально-психологічних, громадських умов життєдіяльності. У свідомості та підсвідомості індивіда збереглися і діють ще стереотипи, уявлення, настанови й цінності, світоглядні орієнтації, моральні нормативи, система мотивів соціальної поведінки та інше, які мають забезпечувати певну лінію життя, усталеність стосунків із навколишнім світом, психічну та фізичну рівновагу [1, с. 98–100].

Сьогодні важливо відтворити в українському суспільстві почуття істинного патріотизму як духовно-моральної та соціальної цінності, сформувати в молоді громадянсько активні, соціально значущі якості, які вона зможе проявити в усіх видах діяльності, і пов'язаних передусім із захистом інтересів своєї родини, рідного краю, народу та Батьківщини, реалізації особистого потенціалу на благо української держави. У різні часи та епохи, в усіх цивілізованих державах сім'я, школа, соціум ставили перед собою завдання – виховати громадянина, патріота своєї країни.

Нормативні документи, зокрема державні освітні стандарти, передбачають модернізацію системи науково-методичних і педагогічних заходів для успішної соціалізації та самореалізації молоді, відповідальності, громадянської активності, формування патріотизму, поваги до державної мови та державних символів України, дбайливого ставлення до національних, історичних, культурних цінностей, усвідомленого обов'язку захищати суверенітет і територіальну цілісність України.

Необхідно зазначити, що молоді люди, які здобули освіту вже в незалежній Україні, щорічно приходять на роботу в різні сфери діяльності українського суспільства. Патріотичні якості цих фахівців уже визначають, а надалі багато в чому визначатимуть напрями розвитку різних галузей суспільного життя й політики держави загалом. Природно, що ці питання не можуть не перебувати у сфері пріоритетних досліджень педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку та мають керуватися певними державними законами та актами.

Саме тому, вимоги до патріотичного виховання знайшли відображення в Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Концепції національно-патріотичного виховання молоді, Концепції патріотичного виховання учнівської молоді, Програмі патріотичного виховання дітей та учнівської молоді, матеріалах Національної доктрини розвитку освіти, Державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ століття), Концепції національного виховання, а також міжнародних документах (рекомендаціях ЮНЕСКО «Про виховання в душі миру», «Резолюції з прав людини», «Конвенції про права дитини»).

З огляду на нові суспільно-політичні реалії в Україні все більшої гостроти набуває виховання в молодого покоління національної свідомості та почуття патріотизму. Свідченням цього є Указ Президента України від 18 травня 2019 року

№ 286/2019 «Про Стратегію національно-патріотичного виховання», у якому зазначено, що в Україні національно-патріотичне виховання є одним із пріоритетних напрямів діяльності держави та суспільства щодо розвитку національної свідомості на основі суспільно-державних цінностей, формування в громадян почуття патріотизму, поваги до Конституції й законів України, готовності до виконання обов'язку із захисту незалежності України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність дослідження полягає в тому, що патріотичне виховання забезпечує соціалізацію особистості, програмує параметри її всебічного розвитку. Певні аспекти патріотичного виховання розроблені О. Бандурою, І. Бехом, Н. Волошиною, В. Гонським, Я. Калакурою, А. Капською, С. Козловою, Т. Куліковою, К. Чорною та іншими.

Складові національного та морально-патріотичного виховання розкрито в сучасних наукових дослідженнях «Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття (1950–2000 рр.)» (О. Адаменко); «Розвиток вітчизняних систем виховання кінця ХVІІ – початку ХХІ століття (цивілізаційний підхід)» (Р. Андрійчук); «Теоретико-методичні засади виховання духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей засобами літературного мистецтва» (С. Гуров); «Соціально-педагогічні засади розвитку дитячого руху в Україні (початку ХХ – середини 30-х рр. ХХ століття)» (Н. Коляда); «Розвиток ідей громадянського виховання у вітчизняній суспільно-педагогічній думці (друга половина ХІХ – 30-ті рр. ХХ століття)» (І. Кучинська); «Теоретичні й методичні засади виховання національних цінностей студентів вищих навчальних закладів» (О. Лисенко); «Теоретико-методичні засади патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників» (В. Мірошніченко); «Підготовка майбутнього вчителя до виховної роботи у вітчизняній педагогіці ХХ століття» (М. Пантюк); «Моральне виховання учнів в історії шкільної освіти України другої половини ХХ століття» (Ю. Підборський); «Духовно-моральне виховання дітей у вітчизняній школі (ХХ – перша чверть ХХІ століття)» (І. Сіданіч) та ін.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – визначити особливості соціалізуючого впливу патріотичного виховання на молодь в Україні.

Завдання дослідження: обґрунтувати патріотичне виховання молоді як організований, планомірний і цілеспрямований процес засвоєння особистістю національних цінностей і норм культури; охарактеризувати патріотичне виховання як процес, спрямований на позитивну соціалізацію особистості в соціумі; виокремити основні компоненти патріотичного виховання під час соціалізації сучасної молоді в Україні.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Проблема патріотичного виховання як соціального явища цікавила людей із давніх часів та особливо актуальною є сьогодні. Сучасне суспільство висунуло на перший план проблему соціалізації особистості, її пристосування до нових умов, що змінюються. Для того, щоб особистість могла виявляти гнучкість до соціальної адаптації, розвивати самостійність у виборі професійної діяльності та була готовою до самоосвіти впродовж життя, всебічно підготовленою до комфортного й ефективного існування в умовах постіндустріального суспільства, вона має передусім опанувати духовну культуру свого народу та бути громадянином-патріотом своєї держави.

На сучасному етапі суспільного розвитку патріотизм є однією з найбільш значущих вічних цінностей, притаманних усім сферам життя соціуму й держави, адже він розвивається і формується як почуття, усе більше соціалізуючись на основі духовно-морального збагачення спільноти, будучи глибоко соціальним за своєю природою, патріотизм є не тільки ознакою суспільства, а і джерелом його існування й розвитку, стає атрибутом життєздатності. Водночас першоосновою патріотизму має бути особистість, пріоритетним соціально-моральним завданням якої є усвідомлення своєї історичної, культурної, національної, духовної та іншої приналежності до Батьківщини, як вищого принципу, що визначає зміст і стратегію її життя, сповненого служіння Батьківщині. Аналіз наукових джерел дає змогу констатувати, що патріотизм постає найбільш важливим соціально-історичним феноменом, який у різні історичні епохи мав неоднаковий соціальний і класовий зміст, окрім того його можна розуміти як певний рівень інтеграції людини в суспільне життя, як готовність жертвувати собою задля своєї держави, як певний духовно-етичний стрижень особистості.

У цьому контексті вагомим, є те що в соціально-історичному розумінні патріотизм постає наявним у буденній свідомості явищем, яке є яскравим прикладом того, що психологія патріотизму передує його ідеології. Загалом його можна охарактеризувати як складне, багатоконпонентне в змістовному плані, структуроване явище, яке має різні етапи та рівні розвитку й наявне в найважливіших сферах життя суспільства в різних формах [2, с. 32–40].

Ідеї патріотизму опосередковані системами понять і теоріями, тому формуються під впливом різних форм суспільної свідомості. Патріотичні ідеї та поняття на науково-теоретичному рівні тісно пов'язані з політичними і правовими поглядами. Це виявляється в тому, що патріотичні почуття й поняття патріотичного обов'язку закріплені в нормативно-правових актах (конституціях, кодексах, законах). Однак це не скасовує морального походження, соціального характеру патріотичних ідей і почуттів. У цьому випадку зв'язок суспільної психології та ідеології полягає в тому, що патріотичні почуття, ідеї, поняття патріотичного обов'язку формуються під впливом відповідного соціального, політичного та культурного середовища, а під впливом ідеології вони набувають політичного змісту і стають частиною політичної ідеології [3, с. 123–128].

Саме тому, поняття «патріотизм» можна вважати міждисциплінарною категорією, адже є предметом дослідження низки соціально-гуманітарних наук (філософії, історії, соціології, психології, педагогіки). Аналіз різних наукових підходів до визначення поняття патріотизму дає змогу виокремити такі аспекти цього явища: патріотизм як вище моральне почуття; патріотизм як один із мотивів соціальної діяльності; патріотизм як система поглядів, ідей, що є результатом засвоєння культури, традицій, звичаїв свого народу.

Патріотизм як почуття особливої любові до Батьківщини є ознакою духовності. Бездуховна людина не може мати патріотичних почуттів узагалі. Патріотизм як любов до свого народу, нації, Батьківщини є рисою внутрішньої свободи добровільного самовизначення особистості молодшої людини; означає духовну зрілість, усвідомлення безперечної цінності своєї країни [4, с. 124].

Якщо ж говорити про освітню складову, то необхідно також зазначити, що специфіка педагогіки та її важливої частини – теорії виховання полягає в тому, що вона з урахуванням даних інших наук розглядає виховання як педагогічне явище, як педагогічний процес і педагогічну систему. Традиційно виховання визначалося як процес цілеспрямованого, навмисного та тривалого впливу вихователів на виховуваних в інтересах розвитку в них бажаних якостей. У підручниках із педагогіки, у спеціальних наукових роботах можна зустріти чимало інших визначень, які відрізняються від

наведеного окремими словами, але не суттєво. У них знаходять відображення найбільш істотні зв'язки і відносини цього складного явища.

Зазначимо, що категорія виховання – одна з основних у педагогіці. Історично склалися різні підходи до її розгляду. Характеризуючи обсяг поняття, чимало дослідників виділяють виховання в широкому соціальному сенсі, включаючи в нього вплив на особистість суспільства загалом (тобто ототожнюючи виховання із соціалізацією), і виховання у вузькому сенсі – як цілеспрямовану діяльність, покликану формувати в дітей систему якостей особистості [8; 9].

Окрім того, варто зазначити, що виховання є складним, багатограним процесом, у якому тісно переплетені внутрішні (стосуються особи вихованця) та зовнішні (стосуються виховного середовища) суперечності.

Внутрішні суперечності процесу виховання:

– між необмеженими можливостями розвитку людини й обмежувачими умовами соціального життя. Передбачає створення оптимальних умов (побутових, психологічних, організацію навчально-виховного процесу) для розвитку, життєдіяльності дитини;

– між зростаючими соціально значущими завданнями, які потрібно вирішувати вихованцю, і можливостями, що обмежують його дії, спрямовані на їхнє вирішення. Це означає, що розвиток особистості може призупинитися, якщо не ставити перед вихованцем нових, ускладнених, завдань;

– між зовнішніми впливами й завданнями виховання. Виховний процес потрібно будувати так, щоби його зміст і форми реалізації не породжували спротиву у вихованця [5, с. 674].

Зовнішні суперечності процесу виховання:

– невідповідність між виховними впливами школи й сім'ї. Інколи батьки не дотримуються вимог, які висуває до їхніх дітей школа, внаслідок чого порушується єдність вимог, що негативно позначається на вихованні учнів;

– зіткнення організованого виховного впливу школи зі стихійним впливом на дітей оточення. Негативні чинники: вуличні підліткові групи, теле-, відеопродукція та ін. Усунути цю суперечність можна, формуючи в учнів внутрішню стійкість і вміння протистояти небажаним впливам;

– між деякими впливами вчителів, які працюють в одному й тому ж класі. Вони не завжди дотримуються принципу єдності вимог, унаслідок чого в учнів формується ситуативна поведінка, пристосовництво, безпринципність;

– між набутим негативним досвідом поведінки й новими умовами життя та діяльності. Передбачає існування сформованого стереотипу негативної поведінки, який характеризується наявністю стабільних негативних взаємозв'язків. На їхнє подолання спрямована виховна робота [5, с. 675].

З урахуванням нових наукових відомостей, практики й досвіду останніх років, а також таких, що мали місце в минулому наукових підходів виховання можна визначити як цілеспрямовану діяльність суспільства, держави, її установ і організацій, посадових осіб щодо формування та розвитку особистості, спонуканню її до самовдосконалення відповідно до вимог сучасності. Принципова відмінність такого розуміння виховання від наявних визначень полягає в тому, що в ньому, по-перше, уточнено суб'єкт. По-друге, замість впливу вводиться найбільш широке поняття активності людини – «діяльність». Водночас діяльність не виключає вплив і активність об'єкта виховання – самої людини. Ця обставина спеціально посилюється вказівкою на спонукання особистості до самовдосконалення як обов'язковому та істотному елементу процесу виховання. По-третє, підкреслюється об'єктивна спрямованість цього процесу – вимоги життя, суспільства. За такого розуміння виховання видається не педагогічним, а соціально-

педагогічним системним процесом [2]. Так само зміст соціально-педагогічного процесу визначається концептуальними засадами освітньо-виховної системи. Головною метою його є раціональна організація навчально-виховної роботи, спрямованої на всебічний розвиток дитини в умовах конкретного соціуму. Через те, що соціально-педагогічний процес здійснюється для розв'язання проблем соціалізації, у його змісті відбивається специфіка цього явища. Соціалізація може носити безпосередній (менш осмислений, більш некерований) й опосередкований (осмислений, більш керований) характер [6, с. 84].

Найбільш прийнятною для української педагогіки, зокрема, другої половини ХХ століття, з теоретичної та прикладної точок зору була пропозиція вважати метою виховання всебічний розвиток особистості. Це ідеал, до якого треба прагнути. Досвідом перевірено, що всебічний розвиток особистості є вагомим для суспільства та держави. Тому правомірно визнати спільною метою виховання всебічний розвиток особистості, що має високими морально-патріотичними якостями. Мета визначає зміст виховання, вибір форм, методів, засобів і прийомів, служить орієнтиром для самовиховання учнів.

На сучасному етапі суспільного розвитку, мета патріотичного виховання переплітається із завданнями соціалізації й індивідуалізації особистості, які полягають у тому, щоби розвивати в особистості, поряд зі спадковістю й середовищем, позитивні загальнолюдські якості, сприяти його адаптації в суспільному житті. Водночас патріотичне виховання забезпечує соціалізацію особистості, програмує параметри її розвитку з урахуванням багатогранності впливу різних чинників [6; 7].

Виховання в усі часи розумілося і як необхідна умова соціалізації особистості, і як найважливіша функція суспільства. Найважливішою складовою частиною виховного процесу в школі є формування патріотизму та культури міжнаціональних відносин, які мають особливе значення в соціально-цивільному й духовному розвитку особистості. Тільки на основі високих почуттів патріотизму зміцнюється любов до Батьківщини, з'являється почуття відповідальності за її могутність, честь і незалежність, збереження матеріальних і духовних цінностей соціуму, розвивається гідність особистості.

Важливою передумовою ефективності патріотичного виховання в Україні є своєчасне залучення дітей та молоді до традицій, що були зароджені в школі й націлені на підготовку патріотів. Отже, в організації патріотичного виховання молоді педагогічного процесу необхідно враховувати, що освітній заклад є соціальним інститутом з притаманними йому специфічними ознаками (підпорядкованість суспільним потребам, скерованість на виконання соціального замовлення суспільства, керованість на державному та локальному рівнях, наявність певних характеристик, які сприяють єдності, наступності й послідовності виховних впливів навчального процесу та позаурочної виховної роботи). Соціально-виховна діяльність передбачає не лише створення певних педагогічних умов для соціалізації особистості, а й діагностику та розвиток соціальної спрямованості особистості. Отож, соціально-педагогічна складова патріотичного виховання допомагає досягати двох цілей: успішності соціалізації підростаючих поколінь як громадян-патріотів і саморозвитку людини як суб'єкта діяльності і як особистості [6, с. 85; 11].

Аналіз наукових робіт дослідників проблеми виховання дає змогу виокремити низку положень, які можна конкретизувати як особливості соціалізуючого впливу патріотичного виховання на підростаюче покоління в Україні:

– патріотичне виховання органічно поєднує потребами суспільства, держави й самої особистості громадянина-патріота; інтереси й потреби особистості вихованця детермінують зміни у виховному процесі;

- процес патріотичного виховання постійно трансформує зовнішні впливи у внутрішні мотиви особистості;
- установки в ціннісні орієнтації, ціннісні ставлення особистості;
- діяльність і спілкування, поєднуючи свідомість і поведінку, є визначальними чинниками патріотичного виховання;
- патріотичне виховання здійснюється тільки на основі активної діяльності особистості та націлене на повну самореалізацію, у взаємодії з патріотично спрямованим виховним простором [12, с. 109–116; 6, с. 85].

Однак, важливо вказати, що детермінантами зовнішнього впливу на виховання патріотичних якостей особистості є макро-, мезо- та мікрофактори соціалізації. Зокрема, найбільший вплив на особистість мають мікрофактори соціалізації, а саме, особливості сімейного виховання, навчання в школі та спілкування з однолітками. Проте, на нашу думку, виховання патріотизму у учнів буде більш ефективним тільки тоді, коли будуть враховуватися індивідуально-психологічні особливості школяра у взаємодії з впливом зовнішніх мікрофакторів соціалізації. Зазначимо, що основними джерелами впливу макрофакторів на соціалізацію особистості є країна, нація, суспільство, держава. Так, держава здійснює соціально контролюючу соціалізацію своїх громадян, створюючи для цього відповідні організації.

Необхідно вказати, що в Україні другої половини ХХ століття склалося так, що вплив держави як джерела соціалізації на формування патріотичної свідомості молоді був надзвичайно вагомим. Розглядаючи вплив мезофакторів, науковець Л. Ніканорова наголошує, що становлення особистості передбачає виникнення власного життєвого світу в межах певних культурно-моральних рамок. У виникненні, формуванні свідомості визначальними виявляються два чинники – механізми духовно-морального становлення самого індивіду, його власного життєвого світу та культурної діяльності, яка вказує на можливі межі такого становлення [13, с. 76]. Проте, зазвичай, найбільший вплив на особистість дитини мають мікрофактори соціалізації. Так, учені В. Бехтерев, Л. Ніканорова наголошують, що підготовка особистості до соціальної діяльності та пристосування її до соціального середовища починається вже в ранньому віці одночасно з розвитком і регуляцією її дій [11]. Саме в соціальних системах особистість стає мікросистемою, структурною одиницею суспільства, а процес виховання виступає як соціально-педагогічний, спрямований на формування цілісної (внутрішньої й зовнішньої) мікросистеми [11, с. 297].

Розглядаючи духовний світ особистості, педагогіка завжди спирається на психологію. На нашу думку, не можна поставити чітку межу між суб'єктивними та об'єктивними детермінантами. До того ж, ми вважаємо, що мікрофактори соціалізації мають найбільший вплив на дитину, за умови врахування індивідуально-психологічних особливостей. Отже, пропонуємо розглядати зовнішні та внутрішні чинники впливу на процес формування патріотичних почуттів у взаємодії [12; 13].

Крім того, патріотичне виховання молоді можна розглядати як соціально-педагогічний процес щодо соціально контролюючої соціалізації, який здійснюється в спеціально створених виховних організаціях, які допомагають розвинути можливості людини, включно з її здібностями, знаннями, зразками поведінки, цінностями, відносинами, позитивно цінними для суспільства, у якому вона живе. Головною домінантою патріотичного виховання молоді є формування патріотичних рис у особистості та ціннісного ставлення до навколишньої дійсності та самої себе, активної за формою та моральної за змістом, життєвої позиції.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Патріотичне виховання учнів та молоді в Україні передбачає виділення таких основних компонентів у процесі соціалізації особистості: формування духовного світу особистості; врахування основних засад становлення та розвитку особистості, світогляду, переконань; постійне збагачення пам'яті, розвиток громадянського мислення, вироблення свідомого ставлення до навчання, самоосвіти; розвиток позитивних емоцій та громадянської гідності; формування творчої особистості як могутнього стимулу духовного життя громадянина-патріота.

Як наслідок, результативність патріотичного виховання значною мірою залежить від того, наскільки ті чи інші форми й методи виховної діяльності стимулюють розвиток самоорганізації, самоуправління дітей, підлітків, юнацтва, молоді. Чим доросліші вихованці, тим більші їхні можливості до критично-творчого мислення, самоактивності, творчості, самостійності, до усвідомлення власних світоглядних орієнтацій, які є основою життєвого вибору, громадянського самовизначення. Отже, соціалізація як процес входження особистості в суспільство, нерозривно пов'язана із патріотичним вихованням в Україні.

Перспективними напрямками цієї теми залишаються організаційний та ідеологічний вплив патріотичного виховання на формування національно-патріотичної компетентності учнів та молоді в Україні. Окрім того, подальшої розвідки потребує питання формування національної самосвідомості та ідентичності сучасної молоді в Україні.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Бехтерев, В. М., 1994. *Избранные работы по социальной психологии*. Москва, Наука, 400 с.
2. Губанова, М., 2002. Педагогическое сопровождение социального самоопределение старшеклассника. *Педагогика*. (9), с. 32–40.
3. Каплуновська, О.М. 2015. Патріотичне виховання дошкільників: особливості організації в сучасній школі. *Виховання особистості: національно-патріотичний вимір*: матеріали всеукр. наук.-метод. конф. (м. Херсон, 16-17 квіт. 2015 р.). Херсон, с. 123–128.
4. Костюк, Г. С., 1989. *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості* / під ред. Л. М. Проколієнко. Київ, Радянська школа, 608 с.
5. *Педагогічна енциклопедія*. 1996. Москва: Вид-во Радянська енциклопедія, Т. 3. 879 с.
6. Петришин, Л. Й., Кульчицький, В. Й., 2019, Патріотичне виховання молоді як соціально-педагогічний процес. *Social work and education*, Vol. 6, No.1, pp. 80-85.
7. Петришин, Л. Й., Кульчицький, В. Й., 2019. Науково-методичний складник супроводу патріотичного виховання молоді в Україні другої половини ХХ століття. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: збірник наукових праць*. Запоріжжя: КПУ, № 65. Т. 1. с. 21–25.
8. Кульчицький, В. Й., 2019, *Патріотичне виховання учнів у загальноосвітніх школах України (1945–1991 рр.)*: монографія / за ред. проф. А. В. Вихруща. Тернопіль: Вектор, 408 с.

9. Зоря, Ю. Н., 2013. Сущность и структура процесса патриотического воспитания старшеклассников во внеклассной деятельности. *Воспитание подрастающего поколения в современных социокультурных условиях: проблемы и перспективы развития*: материалы междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 22–23 октября 2013 г.). Москва, с. 109–116.
10. Никонорова, Л. В., 1989. *Мировоззрение личности и возрастные особенности его формирования* / отв. ред. Е. К. Быстрицкий. Київ: Наукова думка, 116 с.
11. Албул, І. В., 2016, Проблеми соціального виховання на шпальтах періодики. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери*: матеріали наук.-метод. семінару (м. Умань, 26 квіт. 2016 р.). Умань, с. 28–32.
12. Вольфовська, Т. О., 2005. Соціальні уявлення молоді про способи й моделі взаємодій у суспільстві. *Педагогіка і психологія*. (3), с. 98–107.
13. Гапон, Ю. А., 1990. *Социально-педагогическая концепция воспитания*: учебное пособие. Київ: УМК ВС, 152 с.

SOCIALIZING INFLUENCE OF PATRIOTIC EDUCATION ON YOUTH IN UKRAINE

Sergey Kharchenko,

doctor of pedagogical sciences, professor,
Honored Worker of Science and Culture of Ukraine,
Head of the Department of Social Pedagogy
Luhansk Taras Shevchenko National University,
Starobilsk, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7202-7243>
hk.sergey2014@ukr.net

Lyudmila Petryshyn,

doctor of pedagogical sciences, associate professor,
Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work
Ternopil National Pedagogical
Volodymyr Hnatiuk University,
Ternopil, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4506-1523>
ludmyla.petryshyn@gmail.com

Abstract. In are article, the study of peculiarities of socializing influence of patriotic education of students and young people in Ukraine is addressed. The special role of socio-pedagogical foundations of patriotic education in becoming a citizen is highlighted. The focus is on the patriotic upbringing of young people as an organized, planned and purposeful process of assimilation of national values and norms of culture by the person, aimed at positive socialization of the individual in society. The focus is on the fact that socialization can be immediate (less meaningful, more unmanageable) and indirect (meaningful, more manageable). Patriotic upbringing of young people can be seen as a process of relatively socially controlling socialization, which is carried out in specially created educational organizations, which help to develop opportunities of the individual, including his abilities, knowledge, behaviors, values, attitudes, positive values for the society in which he lives. Patriotic upbringing of young people is defined as an organized, planned and purposeful process of assimilation of national values and cultural norms, aimed at positive socialization of the individual in society. patriotism is one of the most significant eternal values inherent in all spheres of society and the state,

because it develops and is formed as a feeling, increasingly socializing on the basis of spiritual and moral enrichment of society, being deeply social in nature, patriotism is not only a sign of society. but also the source of its existence and development, acts as an attribute of viability, while the basis of patriotism should be a person whose priority socio-moral task is to realize their historical, cultural, national, spiritual and other belonging to the Motherland as the highest principle that determines the content and the strategy of her life, full of service to the Motherland. Patriotic upbringing of young people is seen as a socio-pedagogical process in relation to socially controlling socialization, which is carried out in specially created educational organizations that help develop human capabilities, including his abilities, knowledge, behavior, values and attitudes positively valuable to society in which he lives. The main dominant of patriotic upbringing of young people is the formation of patriotic traits in the personality and values to the surrounding reality and oneself, active in form and moral in content, life position.

Keywords: patriotism; patriotic education; socialization; personality; youth; students.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Behterev, V. M., 1994. *Izbrannye raboty po social'noj psihologii*. Moskva, Nauka, 400 s.
2. Gubanova, M., 2002. Pedagogicheskoe soprovozhdenie social'nogo samoopredelenie starsheklassnika. *Pedagogika*. (9), s. 32–40.
3. Kaplunovska, O. M., 2015. Patriotychne vykhovannia doshkilnykiv: osoblyvosti orhanizatsii v suchasni shkoli. *Vykhovannia osobystosti: natsionalno-patriotychnyi vymir: materialy vseukr. nauk.-metod. konf. (m. Kherson, 16–17 kvit. 2015 r.)*. Kherson, s. 123–128.
4. Kostiuk, H. S., 1996. *Navchalno-vykhovnyi protses i psykhični rozvytok osobystosti / pid red. L. M. Prokoliienko*. Kyiv: Radianska shkola, 1989. 608 s.
5. *Pedahohichna entsyklopediia*, 1996. Moskva: Vyd-vo Radianska entsyklopediia, T. 3. 879 s.
6. Petryshyn, L. Y., Kulchytskyi, V. I. 2019. Patriotychne vykhovannia molodi yak sotsialno-pedahohichni protses. *Social work and education*, Vol. 6, No.1, pp. 80–85.
7. Petryshyn, L. Y., Kulchytskyi, V. Y., 2019. Naukovo-metodychni skladnyk suprovodu patriotychnoho vykhovannia molodi v Ukraini druhoi polovyny XX stolittia. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh: zbirnyk naukovykh prats*. Zaporizhzhia: KPU, № 65. T. 1. s. 21–25.
8. Kulchytskyi, V. Y., 2019. *Patriotychnne vykhovannia uchniv u zahalnoosvitnikh shkolakh Ukrainy (1945–1991 rr.)*: monohrafiia za red. prof. A. V. Vykhruhcha. Ternopil: Vektor, 408 s.
9. Zorja, Ju. N., 2013. Sushhnost' i struktura processa patrioticheskogo vospitaniia starsheklassnikov vo vneklassnoj dejatel'nosti. *Vospitanie podrastajushhego pokoleniia v sovremennykh sociokul'turnykh uslovijah: problemy i perspektivy razvitija: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Moskva, 22–23 oktjabrja 2013 g.)*. Moskva, s. 109–116.
10. Nikonorova, L. V., 1989. *Mirovoztvorenie lichnosti i vozrastnye osobennosti ego formirovaniia (otv. red. E. K. Bystrickij)*. Kyiv: Naukova dumka, 116 s.
11. Albul, I. V., 2016. Problemy sotsialnoho vykhovannia na shpaltakh periodyky. *Aktualni problemy pidhotovky fakhivtsiv sotsialnoi sfery: materialy nauk.-metod. seminaru (m. Uman, 26 kvit. 2016 r.)*. Uman, s. 28–32.
12. Volfovska, H., 2005. Sotsialni uiavlennia molodi pro sposoby y modeli vzaiemodii u suspilstvi. *Pedahohika i psykholohiia*. (3), s. 98–107.
13. Gapon, Ju. A., 1990. *Social'no-pedahogicheskaja koncepcija vospitaniia: uchebnoe posobie*. Kyiv: UMK VS, 152 s.

Розділ 2

ДОШКІЛЬНА ТА ПОЧАТКОВА ОСВІТА: АДАПТИВНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ТА НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-108-116>
УДК 371.013

Бабаян Юлія Олександрівна,

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки та інклюзивної освіти

Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського,

Миколаїв, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2136-7982>

julia33@i.ua

ТЕНДЕНЦІЇ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ

Анотація. У наш час великих перетворень освіта відіграє важливу роль у розвитку суспільства, його економічному та духовному процвітанні. Прогрес людства, розвиток соціуму, національна безпека держав сьогодні обумовлюються саме розвитком освітньої сфери. Людські ресурси, особистісний капітал стають тим важелем, тим виміром, від якого залежить конкурентоспроможність будь-якої держави. Головне завдання сьогодення – підготувати підростаюче покоління до вирішення непередбачуваних ситуацій, до конструктивної ролі в майбутньому світі: адже мова сьогодні йде саме про виживання людства і формування цінностей, важливих для кожної людини. Зміст освіти становить особливе значення для успіху цієї місії. Він має забезпечити необхідні знання та компетентності для життя у світі, який знаходиться під глибоким впливом науки, але також має сприяти належному ставленню до науки, щоби відновити баланс між наукою та етикою, матеріальним та духовним. Вивчення змісту початкової освіти є частиною загального мислення щодо майбутнього освіти, що є одним із багатьох постійних завдань, які сьогодні вимагають свого розв'язання.

У статті акцентовано увагу на тому, що Україна, як європейська держава, на сучасному етапі змінює політику та пріоритети в освіті, що відображається в зміні цілей, результатів, змісту, підходів до оцінювання якості освітнього процесу. Розкрито актуальність модернізації системи освіти в Україні, зокрема першої її ланки – початкової освіти. Питання оновлення змісту початкової освіти розглянуто в більш ширшому контексті основних економічних, соціальних, культурних та моральних змін, що відбуваються в усьому світі. Виявлено неминучі наслідки цих змін для початкової освіти. За допомогою методів аналізу наукової, навчально-методичної літератури, вивчення джерельної бази автор здійснив спробу докладно визначити основні тенденції реформування змісту початкової освіти в Україні.

Ключові слова: освіта; початкова освіта; зміст початкової освіти; державний стандарт початкової освіти; освітня програма; компетентності; наскрізні вміння; досвід; розвиток; особистість.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Кількість джерел, що використовуються для оновлення змісту освіти, сьогодні значно збільшилась, і їм приділяється серйозна увага. Аналіз широкого спектру літератури (тематичні дослідження, порівняльні дослідження, підсумкові доповіді, резолюції, прийняті конференціями тощо) та численні зустрічі із фахівцями, дослідниками та освітніми органами багатьох країн дали змогу науковцям оцінити бажані зміни та ймовірні проекти, що відображають, з одного боку, рішучість до вдосконалення та інновацій, з іншого боку, труднощі, які необхідно долати.

Роздуми про освіту майбутнього з'явилися як невід'ємна частина глобальних проектів соціально-економічного та культурного розвитку, розроблених або започаткованих у багатьох країнах в останні роки.

Зараз усе частіше здійснюються спроби глобального аналізу всіх джерел, які можуть забезпечити актуальність навчального змісту, тим самим надаючи освіті більш широку основу та глибшу суть. Отже, ми можемо сказати, що нова форма філософії виникає у виборі та організації змісту освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зміст освіти досліджується не одне десятиліття, здійснена численна кількість спроб зробити його ефективним відповідно до потреб та перспектив розвитку суспільства (В. Андрущенко, Л. Березівська, Л. Бондар, О. Петренко, Л. Пироженко тощо). Реформування змісту початкової освіти на початку XXI століття зумовлено суспільно-історичними, культурними, педагогічними чинниками. Питаннями його модернізації у вітчизняній науці займалися М. Богданович, Н. Побірченко, О. Савченко тощо.

На сучасному етапі проведена низка досліджень, які певним чином висвітлюють проблеми змісту початкової освіти. Н. Ключко, аналізуючи питання розвитку початкової освіти в Україні, визначила кінець XX століття періодом оновлення національної початкової освіти [1]. Дослідниці Т. Гавриленко [2], Л. Пироженко [3] характеризували загальні тенденції розвитку змісту початкової освіти в другій половині XX ст.

Аналіз опублікованих досліджень показав, що, зважаючи на третє тисячоліття, в Україні, як і в багатьох інших країнах світу, розпочали підготовку проектів, щоби узгодити характеристики своїх систем освіти із соціальними вимогами та прагненнями молоді. Прогрес науки, зокрема, та існування проблем сучасного світу стають загальними знаменниками під час визначення змісту загальної освіти, зокрема її початкової ланки.

Незважаючи на частково невизначений характер майбутнього, погодимося, що безпрецедентний розвиток науки й техніки надає в розпорядження свободи людини дуже потужні інструменти, які можуть бути використані для формування майбутнього людства. Освіта відіграє головну роль у цій свідомій побудові майбутнього. Ось чому ми вважаємо важливим вивчати соціально-економічний та культурний контекст, який обов'язково є фоном для будь-якого освітнього розвитку. Потреби та прагнення людства та події в галузі науки й техніки – це всі чинники, які впливатимуть на зміст освіти, і на які освіта, у свою чергу, буде покликана діяти.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета дослідження – проаналізувати тенденції оновлення змісту початкової освіти в Україні. **Завдання** дослідження: окреслити чинники, що впливають на розвиток системи початкової освіти, зокрема на її зміст; виявити загальні напрями розвитку змісту початкової освіти на сучасному етапі.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODOLOGY

Методологічну основу дослідження становили джерелознавчий підхід, який забезпечив аналіз, систематизацію та узагальнення різних типів джерел; системний підхід, який уможливив розгляд змісту початкової освіти як ланки загальної середньої освіти; синергетичний підхід, який сприяв висвітленню динаміки розвитку змісту початкової освіти під впливом різних чинників.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Зміст освіти – той аспект процесу передачі життєвого та професійного досвіду людства від покоління поколінню, який у всякий час залишається відкритим і вимагає переосмислення, трансформації щодо нових вимог, напрямів розвитку держави.

Найбільш поширене трактування змісту освіти пропонується в педагогічному словнику: «зміст освіти – система знань, умінь та навичок, оволодіння якими сприяє розвитку розумових та фізичних здібностей учнів, формування в них основ наук, світогляду та моралі, належної поведінки, підготовці до життя та праці» [4, с. 211].

Наше дослідження зосереджується на змісті загальної (формальної освіти), зокрема її початкової ланки. Але прийнявши цю головну тему, ми виявили, що як відповідальним за освітні програми, так і вчителям стає все складніше визначати зміст освіти. Сорок-п'ятдесят років тому заклад загальної освіти все ще можна було вважати головною, незалежною сферою освіти та унікальним заповідником викладання науки. Нині основні факти дізнаються поза закладом загальної освіти, і велика частка нової інформації про космос або сучасну фізику, технологію та мистецтво передається через засоби масової інформації. Звісно, виникає питання: яку роль тепер варто відводити закладам загальної освіти, і наскільки оптимально ми можемо пов'язати знання з інформацією, здобутою поза ними. Ці питання, які, без сумніву, було задано з більшою чи меншою наполегливістю в інші часи, тепер вимагають нагальних відповідей.

Цілком очевидно, що просування нового змісту початкової освіти (вмінь, цінностей, ставлення, поглядів на світ) та їхньої інтеграції в освітні програми передбачає широкий перегляд усієї системи освіти, оскільки це впливає на структури, підготовку вчителів, ставлення та менталітет. Тому важливо розуміти інструменти, необхідні для здійснення трансформації системи, зокрема підсистем освітніх досліджень та підготовки вчителів та викладачів.

Кожна система освіти – це жива реальність, на цілі якої, структури, процеси, зміст і методи впливають два типи чинників: зовнішні чинники, або соціально-економічні та культурні джерела, і внутрішні чинники, або властива їм система. Між цими двома типами факторів існує постійна взаємодія, зовнішні чинники вбудовані внутрішньою динамікою, що, у свою чергу, впливає на сприйнятливості системи до зовнішніх впливів.

Ч. Гуммель справедливо сказав, що майбутнє освіти залежить більше від зовнішніх чинників, ніж від ендогенних елементів освітніх систем [5]. На захист такого твердження можна викласти низку аргументів. Вони включають вирішальний вплив економічного зростання чи застою на майбутній розвиток освіти, зростаючий вплив політичних цілей на цілі освітніх систем та вплив науково-технічного прогресу на шкільні програми. Необхідно також визнати, що здебільшого ендогенні елементи освітніх систем стають швидше перешкодами, ніж факторами, що сприяють необхідним змінам у відповідних системах.

Дослідниця І. Дичківська також звертає увагу на те, що на сучасному етапі розвиток змісту освіти обумовлюється глобальними освітніми тенденціями (мегатенденціями), з-поміж яких найвпливовішими є:

- масовий характер освіти та її неперервність як нова якість;
- значущість освіти для індивіда й суспільства;
- орієнтація на активне освоєння людиною способів пізнавальної діяльності;
- адаптація освітнього процесу до запитів і потреб особистості;
- орієнтація навчання на особистість, забезпечення можливостей її саморозкриття [6, с. 9].

Сьогодні показує, що й розробники освітніх програм, і вчителі на сучасному етапі стикаються з новим і надзвичайно складним набором проблем. Якість реакцій та відповідей на ці проблеми визначатиме здатність освіти відігравати активну роль у прийдешні десятиліття.

По-перше, джерела відповідних освітніх програм стали більш численними. Цілком зрозуміло, що століттями зміст початкової освіти виходив із небагатьох джерел – науки, релігії чи етики, рідної мови та іноземних мов, а іноді й фізичних вправ. В останні десятиліття, тобто за дуже короткий проміжок часу, джерела, що потенційно можуть спричинити зміни традиційної структури та змісту початкової освіти, значно зросли.

По-друге, унаслідок наукових та технологічних відкриттів у житті кожної людської спільноти ці джерела чинять реальний тиск на зміст; цей тиск відчувається все сильніше, оскільки кожна людина та кожна сім'я стикаються в повсякденному житті зі складними проблемами глобального характеру, які вони не завжди в змозі вирішити. Ці труднощі потім стають підґрунтям для критики закладів загальної освіти, особливо предметів, що викладаються там. Розуміння повідомлень та потреб, що випливають із цих джерел, та задоволення очікувань учнів та користувачів (у різних галузях суспільного життя) стає важливим завданням, яке безпосередньо стосується не лише освітніх органів, а й розробників освітніх програм, вчителів, учнів, батьків тощо.

Проблема змісту початкової освіти, як зауважують сьогодні науковці, особливо актуалізується у зв'язку з надзвичайно різким зростанням інформаційного потоку, що ставить сучасний заклад перед важливістю відповідного своєчасного добору та використання необхідної інформації. Впровадження в освітній процес новітніх інформаційно-комунікативних технологій потребує якісно нового підходу до проблеми змісту освіти [7, с. 220]. Цілком очевидно, зауважує С. Поліщук, що суспільні потреби спонукають сучасні освітні заклади, педагогів, науковців до пошуку інновацій, до впровадження передового зарубіжного і вітчизняного педагогічного досвіду [8, с. 83].

Проблема полягає не в ролі чи легітимності освіти, а в її розвитку, актуальності та спроможності до інновацій. Багато дослідників стурбовані ефективністю та справжньою гуманізацією освіти, а також стійкістю освітніх систем до інновацій. Початкова освіта знаходиться на перехресті: їй потрібно сміливо відкриватися до нового змісту, принципів та методів.

Академік І. Зязюн у цьому контексті наголошує, що смислом і метою сучасної освіти має стати людина в постійному розвитку, її духовне становлення, гармонізація її відносин із собою та іншими людьми, зі світом... Зокрема, підкреслює, що система освіти створюється для людини, функціонує й розвивається в її інтересах, слугує національному розвитку особистості і в ідеалі її призначення – щастя людини [9, с. 4–6].

За такого підходу, зміст освіти визначають не знання, а суб'єкт, який має свободу вибору змісту освіти для задоволення своїх освітніх, духовних, культурних, життєвих потреб, що позначається на становленні його індивідуальності, можливості самореалізації в культурно-історичному просторі [10, с. 35].

Коли ми аналізуємо тенденції, що виникають сьогодні у визначенні змісту початкової освіти, варто зробити кілька попередніх зауважень щодо обережності та властивих труднощів такого починання. Сам термін «тенденція» є досить складним, оскільки його можна застосувати до різних рівнів освіти, до різних складових, що беруть участь в освітньому процесі – викладачів, студентів, дослідників, осіб, які приймають рішення – а також до різних аспектів освітньої програми: змісту, методів, оцінювання. До того ж, існують безсумнівні відмінності від одного регіону до іншого; хоча можна вказати й на загальні тенденції, є також такі, які є більш обмеженими у своєму розповсюдженні, та інші, інтенсивність яких коливається в часі. Так, наприклад, іноді запозичуються привабливі та оригінальні сучасні підходи без відповідного аналізу їхньої відповідності національним традиціям та вимогам. Часом це призводить до «відторгнення» чужорідного тіла. Також виникає ризик не оцінити важливість деяких нових досягнень, які, хоча й ненав'язливі, зрештою чинять глибокий вплив на освітянську практику; з іншого боку, дослідник може бути схильним переоцінювати важливість нововведення.

Ми вже говорили про вплив на зміст початкової освіти швидкого та постійного зростання обсягу інформації та знань, що циркулюють у суспільному житті. Зокрема, цей вплив ускладнює вибір та впорядкування змісту: виводити фундаментальні поняття, організувати навчання відповідно до практичних завдань, що вирішуються тощо. Також не можна заперечувати важливість ставлення та здібностей, які можуть допомогти людині знайти своє призначення, а також добирати та використовувати наукові знання. Звідси випливає думка про те, що освіта не має обмежуватися лише наданням учням міцного запасу знань та вихованням інтересу до подальшого навчання; вона також мусить формувати ставлення та цінності, які охоплюють духовне життя особистості. Такі особистісні якості, як розсудливість, почуття відповідальності, щедрість, чутливість та дух незалежності так само важливі, як і інтелектуальні можливості, зокрема здатність визначати центральне питання, узагальнювати відповідним чином, розрізняти цілі та засоби, зіставляти причину та наслідки тощо.

На думку Г. Бойко, однією із тенденцій оновлення змісту початкової освіти й гармонізацію його із сучасними потребами, інтеграцією до європейського та світового освітнього простору є орієнтація освітніх програм на набуття учнями наскрізних умінь, ключових та предметних компетентностей і на визначення ефективних механізмів їхнього запровадження [11, с. 65].

Зростаюче значення ключових компетентностей підкреслюється також іншими тенденціями: швидкою еволюцією та мобільністю робочої сили, зростаючою кількістю практичних проблем, які потрібно вирішувати тощо. Цей зовнішній тиск системи поєднується з іншим, внутрішнім, діючи в тому ж напрямі: учні, батьки та ті вчителі, які здатні бачити за горизонтом власного предмета, усе більше відчують потребу в навчанні, зосередженому не лише на основоположних поняттях, але також на навичках, які можуть забезпечити оволодіння отриманими знаннями, їхнього збагачення та оновлення. Ця тенденція чітко виражена, насамперед, на рівні освітніх цілей та завдань.

Прагнення до більшої актуальності змісту у функціонуванні як характеристик учнів, так і потреб суспільства стало постійною турботою органів управління освітою, розробників освітніх програм та вчителів. У попередні десятиліття зміст залишався в централізованих системах на національному рівні для всіх учнів цього рівня. У результаті зростання очікувань та прагнень людей та диверсифікації оточуючого світу цей дещо спрощений підхід, що складається з оприлюднення єдиних освітніх програм, поступився місцем більш гнучким підходам. У більшості країн сьогодні існує тенденція до розмежування двох частин у змісті початкової освіти: з одного боку, загальне ядро, обов'язковий мінімум для всіх; а, з іншого боку, різні варіанти. Спільне ядро включає

знання, концепції та цінності, які суспільство вважає необхідними для всіх своїх членів. Варіанти складають низку конкретних змістів, які можна визначити з урахуванням прагнень, інтересів та схильностей учнів та з урахуванням потреб соціально-економічного та культурного середовища. Такий підхід підтримує фундаментальну єдність системи початкової освіти, а отже, зберігає рівність можливостей, одночасно уможливаючи забезпечення кращої відповіді на індивідуальні очікування та вимоги розвитку. Координація конкретного змісту та загального ядра дає змогу, особливо на рівні початкової освіти, пом'якшити серйозні недоліки, що виникають унаслідок авторитетного та єдиного визначення ідентичного змісту незалежно від умов, що склалися.

Як нова форма організації змісту загальнообов'язкового навчання, загальне ядро та система диференціації дають відповідь на різні очікування учнів та вимоги сучасних суспільств. З-поміж останніх можна вказати наступні: необхідність зробити навчання більш ефективним та забезпечити ефективну демократизацію освіти, особливо з погляду доступу до навчання та його успішного завершення; необхідність забезпечення всього населення країни якісною базовою освітою, основою моральної та інтелектуальної самостійності та постійного самонавчання; рішучість підготувати всіх молодих людей до активної участі в соціально-економічному розвитку та соціокультурному житті громади, у якій вони живуть.

За словами О. Савченко, початкова школа раніше за інші рівні освіти стала об'єктом оновлення освітнього процесу на засадах дитиноцентризму, партнерства, врахування життєвих потреб дітей, розроблення нових Державних стандартів, освітніх програм, оцінювання навчальних результатів [12, с. 26]. У відповідь на зазначені вимоги сьогодення відбулося оновлення змісту Державного стандарту початкової загальної освіти та вдосконалення Базового навчального плану початкової загальної освіти.

У процесі роботи над новою редакцією Державного стандарту початкової загальної освіти було опрацьовано зарубіжний досвід і удосконалено кращі доробки вітчизняної освіти.

Новий Державний стандарт початкової загальної освіти, розроблений у відповідності з цілями початкової школи з урахуванням можливостей і потреб молодших школярів, визначає зміст початкової освіти, що базується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, системності, інтегрованості, полікультурності, єдності навчання, виховання й розвитку на засадах гуманізму, громадянської свідомості, взаємоповаги в інтересах держави, суспільства, родини, людини.

Така зміна пріоритетів вимагає отримання багатьох коментарів та подальших роз'яснень. Далеко не недооцінюючи постійно зростаючу кількість інформації, що циркулює на різних рівнях суспільного життя, новий порядок важливості відповідає еволюції самого знання та його впливу на суспільство та життя людей. На сьогодні ми знаємо, що людина, яка володіє чітко сформованими установками (зацікавленість у змінах та інноваціях, критичний світогляд, почуття солідарності, почуття відповідальності та моральна самостійність), і яка за потреби знає, як знайти нову інформацію, виявляється і краще готовою до отримання своєї культурної та професійної підготовки.

Формування цінностей, розвиток необхідних компетентностей та наскрізних умінь молодших школярів мають надалі посідати важливе місце в змісті початкової освіти. Але дослідники уточнюють, що віддавати перевагу духовним цінностям та формувати ставлення не означає й не повинно означати ігнорування корисної інформації та сприяння розвитку творчості.

Але традиційно початкова школа розглядає процес навчання з погляду звичайної тріади навчальних цілей, тріади, яка надає перевагу здобуттю знань і оцінюванню

кількості набутих знань. Тому, зауважує О. Савченко, найбільшим оновленням змісту початкової є «феномен нових результатів освіти»: ключових і предметних компетентностей, спільних для всіх компетентностей (наскрізних) умінь [12, с. 28].

Інновації, що стосуються змісту початкової освіти, поєднуються із впровадженням активних методів та сучасних прийомів навчання: формальна трансляція знань усе більше замінюється діалогом, навчанням через «відкриття», консультацій із бібліотеками тощо. Хоча метод експозиції, який, до того ж, має певні переваги, не повністю зник із закладів загальної середньої освіти, він зазнав вагомих змін, поєднуючись з іншими методами та більше покладаючись на аудіовізуальні методи. Але пріоритет надається евристичним методам, які можуть розвивати компетентності та якості, які ми згадували раніше: допитливість, критичне ставлення, креативність, відповідальність перед наслідками застосування науково-технічного прогресу тощо.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Підсумовуючи ситуацію з освітою, зазначимо, що ми не маємо нехтувати роллю систематичної освіти впродовж століть, включно з її роллю в створенні нашого постіндустріального суспільства, заснованого, по-суті, на науці та техніці. У системі змісту початкової освіти ми знаходимо світогляди та структури, які потребують модифікації; але ми також виявляємо ресурси та потенціал для розв'язання основних проблем сучасності. В умовах економічного, соціального та культурного тиску й нових розробок здатність системи освіти реагувати зумовлюється низкою чинників, що залежать від освітніх традицій, доступності та якості навчальних видань, культурно-освітнього рівня вчителів, їхнього матеріального та морального статусу, якості освітніх програм, підручників та навчальних посібників.

Перспективами подальших досліджень у цьому напрямку ми вважаємо розв'язання проблеми вимірювання й оцінювання сформованості компетентностей, здійснення порівняльного аналізу генези змісту початкової освіти в Україні та зарубіжних країнах, проведення історіографічного аналізу розвитку і становлення змісту початкової освіти в Україні в ХХ столітті.

6. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Клочко, Н., 2010. *Реформування початкової освіти України в ХХ столітті: посібник*, Вінниця: ВДПУ, 117 с.
2. Пироженко, Л., 2013. *Реформування змісту загальної середньої освіти (середина 60-х – початок 80-х рр. ХХ століття): монографія*, Київ: Педагогічна думка, 304 с.
3. Гавриленко, Т., 2019. *Розвиток початкової освіти в Україні в другій половині ХХ - на початку ХХІ століття: історико-педагогічний аспект: Монографія*, Київ: Фенікс, 384 с.
4. Ярмаченко, М. (ред.), 2001. *Педагогічний словник*, Київ: Пед. думка, 516 с.
5. Hummel, C., 1977. *Education Today for the World of Tomorrow*, Paris/Geneva, Unesco/IBE, 196 p.p.
6. Дичківська, І., 2012. *Інноваційні педагогічні технології: підручник*, Київ: Академвидав, 352 с.
7. Хименець, В., 2009. *Інноваційна освітня діяльність*, Тернопіль: Мандрівець, 360 с.

8. Поліщук, С., 2019. Інноваційний розвиток вітчизняної освітньої системи в умовах незалежності й демократизації суспільства, *Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика»*, Кам'янець-Подільський, 27, с. 82–87.
9. Зязюн, І., 1996. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексології, *Світло*, № 1, с. 4–6.
10. Степанова, Т., 2012. Компоненти й чинники змісту освіти, *Вісник Інституту розвитку дитини, Серія: Філософія, педагогіка, психологія*, Київ: Вид-во національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, № 12, с. 35–41.
11. Бойко, Г., 2015. Тенденції розвитку сучасної початкової освіти, *Проблеми сучасного педагогічного образования*, 49, № 2, с. 63–69.
12. Савченко, О., 2018. Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи й учнів, *Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії»*, 19 (3), с. 26–32.

DEVELOPMENTS IN THE RENEWAL OF THE CONTENT OF PRIMARY EDUCATION IN MODERN UKRAINE

Yuliia Babaian,

Candidate of Psychological Sciences,

Associate Professor of the Department of Pedagogics and Inclusive Education

Mykolaiv V.O. Sukhomlynsky National University

Mykolaiv, Ukraine.

ORCID ID: 0000-0002-2136-7982

julia33@i.ua

Abstract. Education plays a very important role in the development of the society, its economic and spiritual prosperity. Nowadays, the progress of mankind, the advancement of the society and the national security of states are determined by the development of the educational sphere. Human resources, personal capital become the lever, the dimension which determines the competitiveness of any state. At the present time, the main task is to prepare the younger generation to face the challenges, to play a meaningful role in the future world, since we are facing the problem of survival of the humankind and the formation of values important for every person. The content of education is of particular importance for the success of this mission. It should ensure the acquisition of knowledge and competences necessary for living in a world that is under the deep influence of science, but should also contribute to the formation of proper attitudes to science, restore the balance between science and ethics, the material and the spiritual. The review of the content of primary education is a part of general understanding of the future of education, which is one of the many consistent task needed to be addressed.

The article focuses on the fact that Ukraine as a European state at the current stage is transforming policies and priorities in education, which is reflected in the shift in the objectives, outcomes, content and approaches to assessment of the quality of the educational process. The topicality of the the renewal of the content of primary education is addressed. The issue of the renewal of the education system is considered in the broader context of major economic, social, cultural and moral changes that are taking place in the world and the imminent influence of the aforementioned changes on the system of primary ducation.

The application of methods of the analysis of scientific and methodical literature and the review of the relevant sources enable the determination the trends and main developments in the revision of the content of primary education in Ukraine.

Keywords: education; primary education; content of primary education; state standard of primary education; educational program; competencies; cross-cutting skills; experience; development; personality.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Klochko, N., 2010. *Reformuvannia pochatkovoї osvity Ukrainy v XX stolitti: posibnyk* (Reforming Ukrainian Primary Education in the Twentieth Century), Vinnytsia: VDP, 117 s.
2. Pyrozhenko, L., 2013. *Reformuvannia zmistu zahalnoi serednoi osvity (seredyna 60-kh – pochatok 80-kh rr. XX stolittia): monohrafiia* (Reforming The Content of General Secondary Education in mid-1960s – mid-1980s in the Twentieth Century), Kyiv: Pedahohichna dumka, 304 s.
3. Havrylenko, T., 2019. *Rozvytok pochatkovoї osvity v Ukraini u druhii polovyni XX – na pochatku XXI stolittia: istoryko-pedahohichni aspekt: Monohrafiia* (The Development of Primary Education in Ukraine in the Second Half of the Twentieth – Early Twentieth Centuries: Historical and Pedagogical Aspect), Kyiv: Feniks, 384 s.
4. Yarmachenko, M. (red.), 2001. *Pedahohichni slovnyk* (Pedagogical Dictionary), Kyiv: Ped. dumka, 516 s.
5. Hummel, C., 1977. *Education Today for the World of Tomorrow*, Paris/Geneva, Unesco/IBE, 196 p.p.
6. Dychkivska, I., 2012. *Innovatsiini pedahohichni tekhnologii: pidruchnyk* (Innovative Pedagogical Technologies), Kyiv: Akademvydav, 352 s.
7. Khymenets, V., 2009. *Innovatsiina osvithna diialnist* (Innovative Educational Activity), Ternopil: Mandrivets, 360 s.
8. Polishchuk, S., 2019. *Innovatsiinyi rozvytok vitchyznianoї osvithnoi systemy v umovakh nezalezhnosti i demokratyzatsii suspilstva* (Innovative Development of the National Education System in Conditions of the Independence And Democratization of the Society), *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka», Kamenets-Podolsky*, 27, s. 82–87.
9. Ziazun, I., 1996. *Osvithni tekhnologii u vymirakh pedahohichnoi refleksolohii* (Educational Technologies in the Dimensions of Pedagogical Reflexology), *Svitlo*, № 1, s. 4–6.
10. Stepanova, T., 2012. *Komponenty i chynnyky zmistu osvity* (Components and Factors of Educational Content), *Visnyk Instytutu rozvytku dytyny, «Seriia: Filosofiia, pedahohika, psykholohiia»*, Kiev: Vyd-vo natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M. P. Drahomanova, № 12, s. 35–41.
11. Boiko, H., 2015. *Tendentsii rozvytku suchasnoi pochatkovoї osvity* (Trends in the Development of Modern Elementary Education), *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia*, 49, № 2, s. 63–69.
12. Savchenko, O., 2018. *Pochatkova osvita v konteksti idei Novoi ukrainskoi shkoly i uchniv* (Primary education in the context of the ideas of the New Ukrainian school and students), *Vseukrainskyi nauково-praktychnyi zhurnal «Dyktor shkoly, litseiu, himnaziï»*, 19 (3), s. 26–32.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-117-126>
УДК 37.091.4:37(092)(477)"8/19":373.2.016:087.5

Ватаманюк Галина Петрівна,

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри теорії та методик дошкільної освіти

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4236-107X>,

galinavatamanuk@gmail.com.

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ ПРОСВІТИТЕЛІВ МИНУЛОГО В КОНТЕКСТІ РОБОТИ З ДИТЯЧОЮ КНИГОЮ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті зроблено короткий екскурс в історію становлення методики художнього читання й розповідання дітям дошкільного віку, названо історичні періоди та імена педагогів-мислителів і вчених, пов'язаних із ними. З'ясовано, що фундаментальними для сучасної методики вважаються педагогічні напрацювання К. Ушинського, С. Русової, І. Огієнка, Є. Фльоріної, які приділяли значну увагу розвитку мовлення дитини, читанню, розповіді й вивченню поетичних творів. Розкрито сутність педагогічних поглядів на проблему таких діячів культурно-просвітницького спрямування, як Б. Грінченко, І. Франко, О. Ольжич, Олена Пчілка. Висвітлено аспекти сучасної методики, які ґрунтуються на трансформації ідей попередників.

З педагогічної спадщини Б. Грінченка в практику дошкільної освіти інтегрували такі: залучення дітей до читання художньої літератури через дитячу пресу; стимулювання літературної творчості; проведення словникової роботи під час ознайомлення з твором; створення домашньої бібліотеки, виготовлення саморобних книг. Ідеї І. Франка, що стосуються казки (визначення поняття, врахування специфіки сприймання змісту залежно від віку дітей), трансформувалися в методику ознайомлення дітей із казкою, а вимоги до мови казки, сюжету та її функцій лягли в основу принципів добору художніх творів для читання й розповідання дітям, якими користується сучасна методика. Положення О. Ольжича визначають джерела читання дітям, методи і прийоми закріплення вражень від прочитаного в різних видах творчої діяльності та цінність емоційно-виразного читання художніх творів дітьми і для дітей. Олені Пчілці належить ідея визначення кола дитячого читання, яке забезпечувало б пізнання різногалузевих наук, моральних вчинків і людських почуттів. Вимоги до сюжету й мови літературних творів, їхнього художнього оформлення стали підґрунтям для виокремлення в сучасній методиці принципів добору літературних творів таких як: висока художня майстерність, цікавий сюжет, доступність дитячому сприйманню, врахування конкретних педагогічних завдань, для вирішення яких добирається художній твір. Міркування щодо ілюстрацій дитячої книги – обов'язкова вимога до її оформлення.

Ключові слова: літературно-педагогічна спадщина; педагогічні ідеї; просвітителі; дитяча література; робота з дитячою книгою; педагог; діти; заклад дошкільної освіти.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. В умовах розбудови української держави, реформування всіх галузей суспільного життя особливого значення набуває процес модернізації змісту та вдосконалення якості освіти, дошкільної й початкової, зокрема як фундаментальних в оволодінні знаннями і вміннями на інших рівнях. Унікальним засобом, невичерпним джерелом їхнього здобуття завжди була і є дитяча книга – першооснова розвитку рідного мовлення, національної свідомості й культури. Про це свідчать численні дослідження науковців, педагогічний досвід практиків, зрештою – саме життя. Відповідно до цього, на кожному з етапів розвитку суспільства формувалося своє ставлення до книги як носія ідей, і бачення того, наскільки важливо прищепити любов до неї зростаючим поколінням, виховати нетлінний інтерес і потребу в ній. Вирішити ці та інші питання покликана методика роботи з дитячою книгою в закладі дошкільної освіти, яка, будучи складовою дошкільної лінгводидактики, художньо-мовленнєвої діяльності, зокрема, має свою історію становлення та особистостей, які її творили.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз історико-педагогічних джерел із теми дослідження свідчить про те, що методика художнього читання й розповідання дітям дошкільного віку бере свій початок з IX століття. Становлення й розвиток освіти в Україні в цей період тісно пов'язаний з іменами таких українських сподвижників культурно-просвітницького спрямування, як Х. Алчевська, Б. Грінченко, О. Духнович, М. Коцюбинський, І. Огієнко, С. Русова, К. Ушинський та ін. Плекаючи ідею національного виховання, педагоги-мислителі доклали чимало зусиль, щоб українські діти оволодівали елементами грамоти, навчалися й розмовляли рідною мовою, мали змогу користуватися літературою, яка б відповідала їхнім інтересам, віковим можливостям, ідейному спрямуванню суспільства, виконувала освітню і виховну функції, сприяла формуванню всебічно-розвиненої особистості.

У першій половині XX століття з'являються науково-методичні праці Є. Фльоріної, які охоплюють широкий спектр питань, пов'язаних із дитячою книгою й дошкільним періодом дитинства, зокрема, яка книжка потрібна дошкільнику, яку роль відіграє техніка виразного читання в сприйманні літературних творів дітьми, тематика і джерела розповідання літературних творів у дитячому садку, методи роботи з художнім словом, створення «дитячих книжок», як результат дитячої творчості тощо [1, с. 102-104]. У цей же період, проблему літературної освіти дошкільників вивчали і психологи (Л. Виготський, О. Запорожець, Д. Ельконін), які у своїх працях зазначали її помітну роль в особистісному розвитку дитини. Завдання ознайомлення дошкільників із літературою Л. Виготський вбачав у тому, щоби розкрити перед ними світ словесного мистецтва, залучити дитину до постійного спілкування з ним, показати різноманітність жанрів художньої літератури, викликати інтерес, любов і потяг до книги, закласти практичну, сенсорно-емоційну основу повноцінного сприймання й розуміння художньої літератури. О. Запорожець, Д. Ельконін, досліджуючи психологічні особливості сприймання дітьми творів художньої літератури, вказували на такі його властивості, як емоційна активність, здатність до співпереживання з героями, розуміння образної побудови літературного твору [2]; [3]; [4].

У другій половині XX століття проблема роботи з дитячою книгою досліджувалася в контексті художньо-естетичного виховання (Н. Ветлугіна, І. Дзержинська, Н. Карпинська, Н. Сакуліна), яке здійснювалося через виховання здатності естетично сприймати явища довкілля і твори мистецтва та шляхом залучення дітей до діяльності, пов'язаної з різними видами мистецтва – співів, танців, читання

віршів, розповідання казок, ігор-драматизацій, малювання, ліплення. У 50-х роках було введено в дитячих садках обов'язкові організовані заняття з музики, малювання, ліплення, конструювання, художнього читання.

Невичерпною скарбницею педагогічного досвіду й методичних порад щодо ролі дитячої книги й художнього слова в становленні особистості є й літературно-педагогічна спадщина В. Сухомлинського. За його переконанням «шлях до серця дитини йде з двох начебто протилежних сторін: від книжки, від прочитаного слова до усного мовлення, і від живого слова, що вже оселилось у дитячій душі, до книги, читання й письма» [5, с. 166]. «Читання, за словами педагога – це вікно, через яке діти бачать і пізнають світ і самих себе. Воно відкривається перед дитиною лише тоді, коли разом із читанням, одночасно з ним і навіть раніше, ніж уперше розкрита книга, розпочинається кропітка робота над словом, яка має охопити всі сфери активної діяльності, духовне життя дітей – працю, гру, спілкування з природою, музику, творчість [5, с. 165].

Теоретичний аналіз психолого-педагогічних джерел кінця ХХ початку ХХІ ст. з проблем роботи з дитячою книгою в закладі дошкільної освіти й сім'ї свідчить про інтерес до цього питання зарубіжних (Л. Гурович, Л. Берегова, В. Логінова, О. Талер, С. Чемортан) і вітчизняних науковців (І. Білан, Г. Беленька, А. Богуш, Н. Гавриш, А. Зрожевська, Н. Кирста, О. Лещенко, О. Монке, Т. Постоян, А. Просенюк, Ю. Руденко, Л. Фесенко та ін.), а також про важливість і цінність попереднього досвіду (К. Ушинського, С. Русової, І. Огієнка, В. Сухомлинського) у розробці нових ідей і підходів до сучасної дошкільної практики, адже, як зазначав Гегель – без розуміння минулого, неможливо зрозуміти теперішнє й побачити майбутнє. Завдяки віковому досвіду робота з дитячою книгою набула подальшого розвитку в дошкільній педагогіці і стала невід'ємною складовою освітнього процесу в сучасних закладах дошкільної освіти. Однак, на часі, недостатньо висвітленими в ній залишаються погляди й інших українських сподвижників культурно-просвітницького спрямування минулого, чиї погляди й досі слугують теоретичними підґрунтям для означеного напрямку роботи в умовах закладу дошкільної освіти. За таких умов заявлена тема дослідження є актуальною для освітнього простору дошкільця.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – висвітлити педагогічні погляди Б. Грінченка, І. Франка, О. Ольжича та О. Пчілки на літературну освіту дітей та їхню трансформацію в сучасну методику роботи з дитячою книгою в закладах дошкільної освіти.

Завдання:

- розкрити сутність теоретичних положень Б. Грінченка про вимоги до створення дитячого журналу, співзвучні з вимогами до дитячої книжки;
- описати розвивально-виховні аспекти дитячої казки та вікові особливості її сприйняття в контексті літературно-педагогічної спадщини І. Франка, що лягли в основу принципів добору художніх творів для читання й розповідання дітям;
- виявити квінтесенцію виховних і дидактичних суджень О. Ольжича на літературну освіту дітей, що полягають у визнанні пріоритету національного виховання крізь призму національної культури, окресленні засобів, методів і прийомів закріплення вражень від прочитаного в різних видах творчої діяльності;
- висвітлити основні ідеї педагогічних міркувань Олени Пчілки (О. Драгоманової-Косач) на зміст, спрямування художніх творів для дітей дошкільного віку й оформлення дитячої книжки та вплив означених компонентів на сприймання літературного сюжету й літературну освіченість загалом.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Фундаментальними для становлення й розвитку сучасної методики роботи з дитячою книгою в закладі дошкільної освіти є погляди й напрацювання вітчизняного вченого й педагога К. Ушинського (1824–1870), який у своїх працях приділяв значну увагу розвитку мовлення дитини, читанню, розповіді й вивченню поетичних творів, а також науковця з дошкільної педагогіки і громадського діяча Є. Фльоріної, якою вперше було створено методику читання й розповідання дітям художніх творів. Велику просвітницьку роботу було проведено й іншими педагогами, письменниками, просвітителями. Серед них – Б. Грінченко, О. Ольжич, Олена Пчілка, І. Франко. Розглянемо їхні погляди на проблеми роботи з дитячою книгою.

Борис Дмитрович Грінченко (1863–1910) – письменник, педагог, мовознавець, драматург, літературний критик, фольклорист, громадський діяч, який прагнув допомогти українцям стати освіченими, піднятися до того рівня життя, яким живуть інші цивілізовані народи. Усі свої дії він спрямовував, насамперед, на освіту дітей. З цією метою обстоював право на заснування народних шкіл і бібліотек, народного театру, сприяв розвитку справжньої української літератури та періодики. «Кожна нова українська книжка, кожен номер української газети, стверджував він, – усе далі й далі посуватиме національну свідомість, усе більше й більше захоплюватиме людей хвилиною національного воскресіння» [6, с. 22]. Як педагог, Б. Грінченко був переконаний, що «навчання тільки читання та письма не дасть бажаних результатів. Важливо те, що саме читає дитина, як впливає на неї прочитане» [7, с. 27]. Теоретичні положення про вимоги до дитячого журналу, які повною мірою стосуються й дитячої книжки, письменник виклав у статті «К вопросу о журнале для детского чтения в земской народной школе». Просвітитель вважав, що зміст ідеального дитячого журналу має відповідати віковим особливостям читачів, включати літературний (фольклор, оригінальні твори, переклади) і науковий (історія, географія, природознавство) матеріали, зображувати реальне життя, висвітлене ідеальним світоглядом автора, або якщо фантастика, – то на серйозну тему. Мова повинна бути цілком зрозумілою для читачів, тому, що найкращий за змістом твір буде найгіршим для дитини, якщо він написаний незрозумілою мовою. Видання для дітей мають бути написані великими друкованими літерами на якісному папері й супроводжуватися ілюстраціями [7, с. 40]. Головний принцип дитячого журналу – «систематизація» видання й розміщення в ньому запланованого матеріалу [7, с. 49]. Для того, щоби забезпечити потребу дітей у книгах і періодиці, яких на той час в Україні майже не було. Б. Грінченко створював власні рукописні збірники для читання на рідній мові. У його творчому доробку було 30 рукописних хрестоматійних книг, куди входили прислів'я, вірші Т. Шевченка, Я. Щоголіва, П. Куліша та власні поетичні твори для дітей. Б. Грінченко був переконаний, що саме змалечку в дитячій душі засівається зерно любові до книжки на всі літа.

Перебуваючи на посаді вчителя Олексіївської школи, Б. Грінченко ініціював видання рукописного журналу «Думка», куди входили сюжети власних оповідань та розгорнутих розповідей його учнів. Пізніше, він створив у Чернігові перше в східній Україні видавництво, яке видавало недорогі книги для читання. До цих видань входили – художні та фольклорні твори, науково-популярні книги, твори ужиткового та розважального характеру, завдяки яким читачі звикали до української книги, вчилися вчитися, ставали освіченішими. Для своєї доньки Насті, Б. Грінченко видавав два рукописні журнали – «Квітка. Настина читанка», призначений для віку до 8 років та «Проліски». Настин часопис», призначений для дев'ятирічного віку. У «Проліску» батько-редактор і видавець одночасно рецензував Настину газету «Зірка» та її твори в ній. Співпрацюючи з журналом «Дзвінок» (Львів, 1890 р.) Б. Грінченко опублікував там чимало художніх творів для дітей (казки, оповідання, художні мініатюри, байки) та

науково-популярні розповіді доступні дитячому сприйняттю. Зважаючи на перевагу образного мислення дошкільника, складні наукові поняття він пояснює зрозумілою дитині мовою, використовуючи аналогії, порівняння, життєвий досвід, відомі факти. У часописі «Дзвінок» друкувалися також біографії письменників, композиторів, художників. Згодом журнал почали видавати з «Додатком для малих читачів». Після смерті Б. Грінченка в 1912 році дружина Марія Загірня доповнила незавершену автором читанку (прообраз сучасних дитячих енциклопедій) під назвою «Рідне слово» і видала її. Зібрані й видані книги подружжям Грінченків стали основою для створення першої публічної бібліотеки України імені В. Вернадського. Таки чином, літературно-педагогічна діяльність Б. Грінченка хоч і була спрямована на шкільний вік, та окремі її аспекти інтегрували і в практику дошкільної освіти. Це – залучення дітей до читання (слухання) художньої літератури через дитячу пресу, стимулювання дитячої літературної творчості, проведення словникової роботи під час ознайомлення з художнім твором, приклад родинного виховання для сучасних батьків, які також можуть створювати для власної дитини подібні «книжки» різного змісту й оформлення, спонукати її до створення домашньої бібліотеки, формувати читацькі інтереси. Сформульовані Б. Грінченком вимоги до дитячого журналу цілком відповідають вимогам і до дитячої книжки.

Важливу епоху в історії української педагогіки та літературознавчої пропедевтики дошкільників і школярів становлять літературно-педагогічні погляди І. Франка (1856–1916), які вивчали мовознавці, літератори, педагоги – В. Гуменна, О. Гончар, Ю. Бондаренко, Я. Закревська, М. Коцюбинський, Г. Сабат, Н. Тихолоз та ін. Результати досліджень свідчать, що Іван Франко – науковець, письменник, перекладач, літературний критик, упродовж усього свого життя велику увагу приділяв літературно-естетичному вихованню дітей, пов'язуючи його з розширенням кола пізнання дитини і виробленням у неї гуманістичних принципів та ідеалів. Тому й літературно-педагогічна спадщина проникнута «дитячою темою» й умовно поділяється на дві групи текстів: наукових розвідок і публіцистичних статей, художньо-критичних творів, присвячених проблемі виховання засобами мистецтва та проблемам дитячого читання (результати теоретичного осмислення проблеми); а також група літературних творів, написаних спеціально для дітей і юнаків, чи адаптованих до дитячого сприймання як практичне втілення теорії.

Особливо великого значення письменник надавав казці – як засобу виховання й розвитку дітей віком 6–12 років. «Казки заставляють їх сміятися й думати, розбуджують їх цікавість та увагу до явищ природи, але не розбуркують молоді фантазії дивоглядними образами клятих замків, царів, розбійників, драконів тощо» [8, с. 612]. Діти до п'яти років, писав І. Франко, зазвичай краще сприймають літературні твори про взаємини людей і тварин, які найкраще передають життєвий досвід. Після семи років вони обожають казки про богатирів, їхню силу, мужність, відвагу, що збагачує дитину духовно й морально. У віці дванадцяти років багато дітей люблять казки-страшилки. Читаючи їх, дитина звільняється від стану тривожності, реальних страхів [9, с. 277].

Своїми художньо-поетичними творами І. Франко показував, якою має бути мова навчання дітей (лаконічна, без зайвої багатослівності й риторики), з якими чеснотами потрібно знайомити їх (справедливість, щирість, доброзичливість, чесність), радив ретельно добирати твори для дитячого читання, брати з них ті, які спрямовані на формування кращих моральних рис, любові до праці, любові до людей, а також ті, які розвивають мислення читачів. У своїх працях письменник не заперечував важливості виховної ролі дитячої книги, однак зауважував, що виховна функція не має бути самоціллю. Книга, на його думку, має забезпечувати реалізацію комплексу комунікативно-регулятивних функцій (пізнавальна, розвивальна, естетична) і впливати

з конкретного змісту та ситуацій, описаних у творі; вона повинна сприйматися й усвідомлюватися читачем самостійно – через аргументованість, переконливість оцінок, через етичні та моральні моделі стосунків між героями, їхні вчинки. Він багато писав про цікавість та яскравість викладу змісту літературного твору, як необхідні естетичні вимоги до нього. Бо нецікаву дитячу книжку діти не читатимуть. Цікавість книги – не самоціль автора, а наслідок уваги до психології дитини. Звертав увагу І. Франко й на неприпустимість у дитячому творі ознак так званої «псевдо дитячої» мови (слова зі зменшувальними суфіксами, імітація звуків та звуконаслідувань, сюсюкання), а також сентиментальних (чуттєвих) прикрашань. Він вважав, що немає тем і сюжетів, неприйнятних для дітей, немає спеціальної «дитинячої» манери розмови з маленькими читачами, тому й гостро висміював видання, що демонстрували недовірливе ставлення до дитячого розуму і світосприймання й були здатні притлумити в дитині «здоровий смак». У творах для дітей повинні відображатися живі проблеми без спрощення реальності й ідеалів [1, с. 97].

Усі вищезазначені вимоги І. Франка до дитячої літератури лягли в основу принципів добору художніх творів для читання й розповідання дітям, якими користується сучасна методика роботи з дитячою книгою в закладі дошкільної освіти. Ознайомлення дошкільників із літературними творами І. Франка передбачено освітніми чинними програмами, як взірці української літературної класики (віршовані, прозові, оригінальні авторські казки та оповідання).

У центрі педагогічної спадщини українського науковця Олега Ольжича (1907–1944) (публіцистичні статті «Українське дошкілля», «Дошкілля») лежить ідея про національне виховання, змістом якого має стати українська народна культура. З поміж засобів національного виховання вчений-практик радить використовувати народні іграшки, «цяцьки», твори українського фольклору (насамперед байки, казки та пісні), п'єси українських письменників, які б діти могли інсценізувати, українські народні хоровадні ігри й танці, «руханки» та «гуртові вправи» в супроводі народних мотивів, дитячий театр і вертеп, закріплювати враження від прочитаного або прослуханого в образотворчій діяльності (малювання, ліплення дійових осіб із байок, казок, пісень, легенд, оповідань). Для розвитку рідного мовлення О. Ольжич рекомендує використовувати «слово, слухане й читане – приказки, байки, казок, перекази та авторські вірші, оповідання, казки, які формували б «поправну та чисту мову дитини». Водночас, зазначав О. Ольжич, дітей потрібно знайомити з кращими зразками класиків зарубіжної літератури, якщо вони перекладені вишуканою українською мовою» [10, с. 133]. Положення О. Ольжича лягли в основу принципів добору джерел для читання й розповідання дітям, методів і прийомів закріплення вражень від прочитаного в різних видах творчої діяльності, емоційно-виразного читання художніх творів дітьми і для дітей.

Вагомий вклад у науку про літературну освіченість дітей дошкільного віку внесла Ольга Петрівна Драгоманова-Косач (1849–1930), більше відома під псевдонімом Олена Пчілка, яка важливого значення надавала змісту і спрямуванню літературних творів для дітей. Письменниця вважала, що книга повинна давати дітям матеріал для пізнання дійсності, розвивати їхню увагу, позитивні риси характеру і водночас відповідати їхнім запитам та інтересам. У коло дитячого читання мають входити як твори вітчизняних авторів, так і тих, чиї імена є окрасою світової літератури. Акцентуючи увагу на загальнолюдських гуманістичних цінностях, художня література для дітей має виховувати національно свідому людину, яка шанує історію, традиції, звичаї народу і відчуває відповідальність за його долю. Творчість самої Олени Пчілки для дітей відповідала всім цим вимогам.

У 1908 році, для реалізації власне висунутих вимог до літературної освіти дітей, Олена Пчілка заснує в Києві український дитячий журнал «Молода Україна», у якому

друкуються високохудожні твори освітньо-виховного спрямування вітчизняних (Лесі Українки, Б. Грінченка, М. Старицького, С. Черкасенка, Х. Алчевської, Л. Старицької-Черняхівської, Т. Шевченка, О. Олеса, О. Романової та ін.) та закордонних авторів (Ч. Дікенса, Р. Кіплінга, В. Гауфа, В. Гюго, Г. Андерсена, О. Пушкіна, Л. Толстого, М. Гоголя, І. Тургенева, М. Лермонтова). Переважну більшість останніх переклала українською мовою сама письменниця, і кожен із них несе в собі пізнавальне й виховне значення, бо призначений, за її словами, «для втіхи і для науки». Прагнучи, щоби діти відчули красу рідної мови і глибину мудрості літературних творів, Олена Пчілка збирала фольклорні твори – казки, дитячі пісні, ігри та забавки, приповідки, жартівливі вірші, коліскові пісні, шаради, загадки, прислів'я, приказки, швидкомовки-спотиканки, сміховинки, щедрівки та колядки, різдвяні привітання, великодні жарти й публікувала їх у журналі. Зміст кожного такого твору ніс заряд морального виховання. Зокрема, про казку вона писала: «Візьми дитину з найінтелігентнішої сім'ї – і та хоче казки!.. Казкою так само можна провадити ідею добра, як і реальною мовою, тільки, що при тім, казка має більше рельєфних образів і глибше врізується в думку» [11]. Завдяки казкам та приповідкам на все життя у свідомості дитини закарбовується розуміння добра, справедливості, краси, співчуття та жалю, водночас виховується неприйняття зла, нетерпимості, жорстокості, підступності. Чимало різноманітних за жанрами творів належать перу Олені Пчілки.

Як досвідчений педагог Олена Пчілка вважала, що в коло дитячого читання повинні входити твори, що несуть наукові відомості про природу й навколишній світ, тому і друкувала у своєму журналі цікаві матеріали про землю та зміни на її поверхні, про море, вулкани, життя тварин та тропічні рослини, про пригоди дослідників тощо. Завдяки такому широкому інформативному спектру пропонованого матеріалу формувалися пізнавальні інтереси дітей, розвивалися інтелектуальні здібності. Олена Пчілка не визнавала книжок такого змісту, який орієнтував лише на пасивне сприйняття дійсності. Дитяча книжка, на її думку, повинна вчити мислити, стимулювати самостійні висновки, формувати світогляд, естетичні смаки, моральні переконання молодого покоління.

Велику увагу Олена Пчілка приділяла й ілюстраціям, які, на її думку, мали бути органічно пов'язані з текстом, відповідати рівню сприйняття, що допомагатиме дітям розуміти текст, збуджуватиме уяву, виховуватиме естетичні смаки. Найкращим подарунком для дитини Олена Пчілка завжди вважала цікаві й корисні книги, а тому часто дарувала їх як своїм, так і дітям друзів, знайомих. Книги для подарунка мали мати педагогічну мету, наприклад: викликати серед дітей дискусію з якогось питання, спонукати їх мислити, аналізувати, порівнювати, шукати істину.

Короткий аналіз інтелектуально-творчої спадщини Олені Пчілки свідчить про вагомий внесок у сучасну методику роботи з дитячою книгою, адже їй належить ідея визначення джерел і кола дитячого читання (твори вітчизняних і закордонних класиків, фольклор), різноманітності тематики творів, яка забезпечувала б пізнання різногалузевих наук, моральних вчинків і людських стосунків та почуттів (почуття гумору). Ідеї О. Пчілки щодо мови викладу художніх творів, ілюстративного оформлення, цікавості для дітей сюжету літературного твору і відповідності сприйняттю дитини стали підґрунтям для виокремлення в сучасній методиці таких принципів добору художніх творів для читання дітям, як: висока художня майстерність твору (образність, жвавість, відповідність літературним нормам): цікавий сюжет, доступність художнього твору дитині, врахування конкретних педагогічних завдань, для вирішення яких добирається художній твір. Ідея про книгу-подарунок – добра порада сучасним батькам, а міркування щодо ілюстрацій дитячої книги – обов'язкова вимога до оформлення книги для дитини XXI століття.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Аналіз історико-педагогічних, літературознавчих і психологічних досліджень засвідчив глибокий інтерес просвітителів минулого до освіти зростаючих поколінь. У педагогічних поглядах Б. Грінченка, О. Ольжича, О. Пчілки, І. Франка дитячу книгу й дитячий журнал (матеріальні носії літературної інформації) розглянуто як основне джерело пізнання світу дитиною, висвітлено ідеї щодо спрямованості їхнього змісту, врахування вікових особливостей сприйняття, важливості словникової роботи під час ознайомлення з літературним твором; сформовано вимоги до визначення кола дитячого читання, мовного викладу та художнього оформлення дитячої книги; запропоновано ідеї залучення батьків до роботи з книгою для прищеплення любові до неї змалку, вихованні потреби в ній і бережливого ставлення, формування вмінь користуватися нею, – це: спільна художня й літературна творчість дітей і батьків, виготовлення саморобних книг, читання й розповідання художніх творів у домашніх умовах, створення домашньої бібліотеки). Особливу роль відведено народно-поетичним творам як основному засобу виховання моральних цінностей та національної свідомості. Усе це є доказом того, що кожна наука має свою історію і джерела становлення, кожен новий виток її розвитку не відбувається без врахування попередньо набутого досвіду, який майже у всіх випадках визначає її розвивальний поступ і зміст роботи з різними віковими категоріями здобувачів освіти.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні ідей закордонної педагогічної думки щодо змісту і вдосконалення роботи з дитячою книгою та їхньої трансформації в практику вітчизняних закладів дошкільної освіти.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Ватаманюк, Г. П., 2018. *Робота з дитячою книгою в закладі дошкільної освіти: теорія і практика* : навчально-методичний посібник. Київ: КНТ, 480 с.
2. Выготский, Л. С., 1997. *Психология искусства*. Москва: Лабиринт, 416 с.
3. *Вопросы психологии художественного восприятия в трудах А. В. Запорожца*. Доступно: <<http://www.psychiatry.ru/stat/136>> [Дата звернення 24 Квітня 2020].
4. Эльконин, Д. Б., 2007. *Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. 4-е изд. Москва: Академия, 384 с.
5. Сухомлинский, В. О., 1987. *Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну*. 2-е изд. Киев: Рад. школа, 544 с.
6. Грінченко, Б. Д., 1906. *Народні вчителі і українська школа*. Київ, 50 с.
7. Грінченко, Б. Д., 1895. «К вопросу о журнале для детского чтения в земской народной школе». *Земский сборник Черниговской губернии*, № 4–5, с. 27–50.
8. Франко І. Я., 2005. Коли ще звірі говорили В: А. М. Богуш. *Дошкільна лінгводидактика : хрестоматія* : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів, Київ: Слово, С. 612–613.
9. *Історія української літератури XIX століття* : у 2 кн., 2006. Кн. 2, Київ: Либідь, 712 с.
10. Ольжич, О., 1994. Українське дошкілля. *Незнаному воякові*. Київ: Фондація ім. О. Ольжича, с. 132–135.
11. Новаківська, Л. В., «Молода Україна Олени Пчілки» та її погляди на проблеми дитячого читання. Доступно: <<http://litmisto.org.ua/?p=25603>> [Дата звернення 30 Квітня 2020].

TRANSFORMATION OF PEDAGOGICAL IDEAS OF EDUCATORS OF THE PAST IN THE CONTEXT OF WORK WITH CHILDREN'S BOOK IN PRESCHOOL INSTITUTIONS

Halyna Vatamaniuk,
candidate of Pedagogic Sciences,
Senior Lecturer of Department of Theory
and Methods of teaching in Pre-school,
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University
(Kamianets-Podilskyi, Ukraine),
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4236-107X>,
galinavatamanuk@gmail.com

Abstract. In the article, a brief excursus into the history of forming the methods of artistic reading and telling to preschool children is accomplished, the historical periods and names of educators, thinkers and scientists associated therewith are presented. It was established the pedagogical achievements of K. Ushinsky, S. Rusova, I. Ohienko and E. Florina who paid much attention to the development of the child's speech, reading, stories and the study of poetry are considered fundamental to the modern methodology. The essence of pedagogical views on the problem of such cultural and educational figures as B. Grinchenko, I. Franko, O. Olzhich, Olena Pchilka is revealed. The aspects of modern methods based on the transformation of the ideas of predecessors are highlighted.

The following aspects of B. Grinchenko's heritage were introduced into preschool education: involving children to read fiction through the children's press; stimulation of literary creativity; conducting vocabulary work while familiarizing with a literary work; creating a home library and making home-made books. I. Franko's ideas relating to a fairy tale (definition of a concept and consideration of the peculiarities of children's perception of content due to the age of children) were transformed into a methodology of familiarizing children with fairy tales, and the requirements to the language of fairy tales, the plot and functions formed the basis for the selection of literary works for reading and telling to children, which are used by modern methodology. The provisions drafted by O. Olzhich determine the sources of reading for children, methods and techniques of consolidating the impressions of what was read in various types of creative activities as well as the value of emotionally expressive reading of literary works by children and for children. The idea of determining the scope of children's reading belongs to Olena Pchilka. This would provide knowledge in diverse spheres of science, moral acts and human feelings. In the modern methodology, the requirements to the plot and language of literary works, their design became the basis for defining the principles of selecting artistic works, notably high artistic skill, an interesting plot, accessibility to children's perception and consideration of specific pedagogical tasks to be solved by a literary work.

Keywords: pedagogical ideas; educators; children's literature; work with a children's book; teacher; children; institution of preschool education.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Vatamaniuk, H. P., 2018. *Robota z dytiachoiu knyhoiu v zakladi doshkilnoi osvity: teoriia i praktyka: navchalno-metodychnyi posibnyk*. Kyiv: KNT, 480 s.
2. Vygotskij, L. S., 1997. *Psihologija iskusstva*. Moskva: Labirint, 416 s.

3. *Voprosy psihologii hudozhestvennogo vosprijatija v trudah A. V. Zaporozhca*. Dostupno: <<http://www.psychiatry.ru/stat/136>> [Data zvernennja 24 Kvitnja 2020].
4. Jel'konin, D.B., 2007. *Detskaja psihologija: uceb. posobie dlja stud. vyssh. uceb. zavedenij*. 4-e izd, Moskva: Akademija, 384 s.
5. Suhomlinskij, V. O., 1987. *Serdce otdaju detjam. Rozhdenie grazhdanina. Pis'ma k synu*, Kiev : Rad. shkola, 544 s.
6. Hrinchenko, B. D., 1906. *Narodni vchyteli i vkrainska shkola*, Kyiv, 50 s.
7. Hrinchenko, B., 1895. «*K voprosu o zhurnale dlja detskogo chtenija v zemskoj narodnoj shkole*». *Zemskij sbornik Chernigovskoj gubernii*, № 4–5, s. 27–50.
8. Franko, I. Ya., 2005. *Koly shche zviru hovoryly*. In: A. M. Bohush, 2005. *Doshkilna lnhvodydaktyka : khrestomatiia : navchalnyi posibnyk dlja studentiv vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv*, Kyiv: Slovo, s. 612–613.
9. *Istoriia ukrainskoi literatury XIX stolittia : u 2 kn.*, 2006. Kn. 2 Kyiv: Lybid, 712 s.
10. Olzhych, O., 1994. *Ukrainske doshkillia. Neznanomu voiakovi*, Kyiv: Fundatsiia im. O. Olzhycha, s. 132–135.
11. Novakivska, L. V., «*Moloda Ukraina Oleny Pchilky*» ta yii pohliady na problemy dytiachoho chytannia, Dostupno: <<http://litmisto.org.ua/?p=25603>> [Data zvernennia 30 Kvitnia 2020].

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-126-135>
УДК 373.2.015.31:17

Зімакова Лілія Василівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти

Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка,
Полтава, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8066-5181>

lilyazimakova1976@gmail.com

Манжелій Наталія Михайлівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти

Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка,
Полтава, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1030-764X>

manzheliinata@gmail.com

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ОРГАНІЗОВАНІЙ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. У статті розглянуто важливу проблему сучасної дошкільної освіти – формування моральних якостей у дітей дошкільного віку. У цей віковий період закладаються підвалини низки моральних якостей особистості: гуманність, доброта, чесність, працелюбність, повага до батьків, чуйність, милосердя, дисциплінованість, скромність, порядність, справедливість. Авторами наголошено, що саме в спілкуванні з дорослими дитина здобуває досвід моральної поведінки. З цією метою заклади дошкільної освіти мають активно організовувати комунікативно-мовленнєву діяльність дітей дошкільного віку на засадах моральних цінностей. З огляду на це авторами виокремлено сутність

ключових понять дослідження: «комунікативно-мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку», «комунікативно-мовленнєвий розвиток старших дошкільників», «моральне виховання».

Важливими засобами формування моральних якостей дітей дошкільного віку визначено ігрову та комунікативно-мовленнєву діяльність. Автори висвітлюють ефективні ігри на сюжети з життя дітей, дидактичні ігри та ігри-емпатії, які дозволяють дошкільникам засвоювати правила моралі й культури поведінки в громадських місцях, вчать доброзичливості в спілкуванні, бути ввічливими, вихованими, охайними, поважати один одного та в разі потреби надавати допомогу.

З-поміж ефективних засобів морального виховання виокремлено твори мистецтва – художню літературу та мультиплікаційні фільми соціально-комунікативної проблематики, які насичені моделями соціальних дій морального змісту.

Окреслено результати педагогічного експерименту з формування моральних якостей у організованій комунікативно-мовленнєвій діяльності старших дошкільників. Автори презентують ефективність впровадження авторської програми комунікативно-мовленнєвого розвитку старших дошкільників «Мульт_Ком_Мод» у формуванні моральних якостей дітей; висвітлюють дидактичні засоби її реалізації в умовах ЗДО. З-поміж дієвих форм використання мультиплікаційних фільмів виокремлено інтегровані заняття та дні морально-етичної проблематики.

Ключові слова: комунікативно-мовленнєва діяльність, дитина дошкільного віку, моральне виховання, гра, художня література, мультиплікаційні фільми.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку суспільства стрімко змінюються моральні цінності, ідеали, життєві настанови і пріоритети підростаючого покоління. Спостерігаємо зневажання елементарними нормами моралі, сплеск агресивності й егоїзму, спад інтересу до навчання та праці. У країні з нестійкою політикою зменшується цікавість до національної культури, мистецтва, літератури, молодь своє майбутнє часто вбачає в еміграції. Погіршення умов виховання дітей у сім'ї, насилля та жорстокість, непорозуміння батьків і дітей штовхають їх на втечу з дому, бродяжництво.

В умовах глибокої кризи духовності та моралі значної частини нашого суспільства проблема морального виховання є однією із найважливіших. Вона серйозно хвилює педагогів, батьків, громадськість, а це, у свою чергу, сконцентровує зусилля на вихованні нової людини з високим рівнем загальної культури та моральними ідеалами. Сьогодні проблема виховання та освіти підростаючого покоління набуває особливої вагомості, адже від її розв'язання значною мірою залежить майбутнє української держави.

Особливого значення надають формуванню моральності упродовж дошкільного дитинства, адже цей період життя має надзвичайну цінність для формування моральних засад особистості. Науковці доводять, що у дошкільному віці дитина збагачує свій соціальний досвід, засвоює чималий обсяг знань про зміст і значення моральних норм, активно розвивається її емоційна сфера, формуються моральні почуття, якості та навички моральної поведінки в комунікативно-мовленнєвій діяльності.

Проблема виховання моральних почуттів є об'єктом наукового дослідження відомих філософів, багатьох психологів та педагогів, тому що моральні почуття не закладені генетично, їх потрібно виховувати, і саме вони є основою формування моральних якостей особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню особливостей морального виховання дітей у різні періоди приділяли увагу багато вітчизняних та зарубіжних учених. Фундаментальні проблеми морального розвитку особистості розробляли відомі корифеї: І. Бех [1], Я. Корчак, А. Макаренко, І. Огієнко, Ж-Ж. Руссо, С. Русова, К. Ушинський, В. Сухомлинський та ін. Теоретичні та прикладні аспекти проблеми морального виховання досліджували сучасники: С. Козлова, О. Кононко, Т. Куликова, Л. Масол, О. Сухомлинська.

Наукові праці Л. Артемової, І. Бега [1], Н. Волощенко [2], В. Короленко [3], Т. Поніманської [4], О. Сторонська [5] та інших розкривають специфіку формування моральних почуттів, якостей дітей дошкільного віку. Комунікативно-мовленнєву діяльність як специфічний вид дитячої діяльності, що синтезує велику кількість освітніх завдань, зокрема морального виховання радять організовувати в закладах дошкільної освіти А. Богуш [6], М. Лісіна [7], Н. Луцан [6], Т. Піроженко [8] та ін.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – на основі аналізу наукових джерел обґрунтувати необхідність морального виховання дітей дошкільного віку, визначити та експериментально перевірити ефективні форми, методи та засоби формування в них моральних якостей в організованій комунікативно-мовленнєвій діяльності.

Завдання дослідження: шляхом аналізу психолого-педагогічних джерел визначити сутність понять «комунікативно-мовленнєва діяльність», «комунікативно-мовленнєвий розвиток» та «моральне виховання»; висвітлити актуальність морального виховання дітей у дошкільні роки; визначити форми, методи та прийоми формування моральних якостей у дітей в організованій комунікативно-мовленнєвій діяльності; експериментально перевірити їхню ефективність в умовах ЗДО.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODOLOGY

Методологічну основу дослідження склали наукові положення філософії про явище соціалізації, моралі, їхні механізми, види, соціалізуючий вплив мистецтва, його вплив на моральне виховання особистості, роль спілкування в становленні та розвитку особистості; основні науково-педагогічні підходи, а саме: комунікативний, синергетичний, особистісно орієнтований, діяльнісний. Опорними методами дослідження обрані аналіз та синтез джерел із досліджуваної проблеми (наукової літератури, педагогічного досвіду тощо); визначення критеріїв, показників та рівнів комунікативно-мовленнєвого розвитку, моральної поведінки старшого дошкільника; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний) та ін.

Ключовими поняттями дослідження є комунікативно-мовленнєва діяльність, комунікативно-мовленнєвий розвиток та моральне виховання. У розумінні комунікативно-мовленнєвої діяльності ми спираємося на визначення подане А. Богуш, Н. Луцан як цілеспрямований процес мовленнєвої взаємодії дітей у системах: «вихователь-діти», «діти-вихователь», «діти-діти», встановлення й підтримка контактів з іншими мовцями за допомогою мови й немовних засобів у процесі безпосереднього спілкування (обмін інформацією, досвідом, уміннями, навичками, результатами діяльності), спрямованого на підтримання розмови, тобто на сам комунікативний акт

[6, с. 19]. Синтезуючи тлумачення наступного ключового поняття різних авторів [6], [8], ми ідентифікували поняття комунікативно-мовленнєвого розвитку старших дошкільників у такій інтерпретації: поступальний багаторівневий процес якісних змін, що відбувається на засадах соціальних, когнітивних, мовленнєвих особливостей дошкільника, специфіки його взаємодії з дорослими та дітьми й забезпечує функціонування дитини в соціумі за умови позитивно налаштованих учасників спілкування, що прагнуть до взаємодії зі співрозмовником [9, с. 18]. Послугуючись поняттям «моральне виховання», ми використовуємо загальноприйняте в дошкільній педагогіці тлумачення [10].

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

На всіх етапах розвитку суспільства мораль, як і право, політика, традиції, звичаї, є важливим регулятором людської поведінки, людських відносин, а моральність – одним із критеріїв оцінки чеснот людини. У широкому значенні мораль – це відображення соціальної дійсності у вигляді специфічних уявлень про добро і зло, що закріплені у свідомості людей як принципи, норми, ідеали, покликані регулювати людську поведінку для збереження й розвитку суспільства як цілого. У більш вузькому розумінні мораль є засобом регулювання спільного життя й діяльності людей та соціалізації особистості, засвоєння накопиченого суспільством соціально-історичного морального досвіду [4, с. 5]

У складному процесі гармонійного розвитку особистості дошкільника чільне місце посідає моральне виховання, яке визначають як цілеспрямовану взаємодію дорослого та дитини для формування моральних почуттів і якостей, засвоєння моральних норм і правил, розвитку моральних мотивів і навичок поведінки [1]. Моральне виховання формує моральні поняття, погляди та переконання й покликане також сприяти розвитку моральних почуттів, що виражають запити, оцінки, спрямованість духовного розвитку особистості.

В основі змісту морального виховання лежать загальнолюдські та національні морально-духовні цінності. На цій основі можна окреслити коло якостей особистості, які становлять зміст морального виховання: гуманність, доброта, чесність, працелюбність, повага до батьків, чуйність, милосердя, дисциплінованість, скромність, порядність, справедливість. Це ті безцінні якості, які не тільки визначають моральний рівень особистості, але й формують гуманістичні ідеали, культуру суспільства.

Саме дошкільний вік є сенситивним періодом, коли найактивніше можуть розвиватися соціально значущі якості особистості, це період підвищеної емоційності, чутливості, сприйнятливості, розвитку позитивних потреб та інтересів.

Він є початковим у становленні особистості, формуванні уявлень про світ, стосунки людей, добро і зло, чесність, порядність, повагу, норми поведінки та моральні еталони.

Моральні якості починають формуватися в ранньому дитячому віці і вирішальну роль у цьому відіграють батьки. Від того, яка моральна атмосфера панує в оточенні дитини, залежить і засвоєння нею знань і формування уявлень про моральні цінності та норми моральної поведінки, оскільки саме в сім'ї відбувається первинне ознайомлення з моральними нормами та правилами, формуються перші уявлення про те, що добре, що погано, чесно, справедливо чи ні, чого варто уникати. У процесі спілкування з дорослими в дітей виховується прихильність і любов до них, бажання поводитися відповідно до їхніх вказівок, робити їм приємне, утримуватися від вчинків, що засмучують близьких людей.

Емоційна чуйність дитини складає основу для формування в неї моральних якостей: задоволення від хороших вчинків, схвалення дорослих, сорому, засмучення, неприємних переживань від свого поганого вчинку, від зауваження, незадоволеності дорослого. У дошкільному віці активно формуються чуйність, співчуття, доброта, радість за інших. Моральні відчуття спонукають дітей до активних дій: допомогти, проявити турботу, увагу, заспокоїти тощо. Дошкільники здатні максимально емоційно переживати і співпереживати, вони сприймають слова та дії дорослих, не ставлячи їх під сумнів [3, с. 101–103].

Надзвичайно важливі безпосередні контакти батьків із дитиною, що є істотним чинником розвитку її моральної та емоційної сфер. У процесі спільної діяльності, виконанні повсякденних справ, дитина має можливість спостерігати й пізнавати моделі моральної поведінки та соціальної взаємодії дорослих. В умовах сім'ї важливо створювати середовище, яке б стимулювало розвиток моральних і соціальних почуттів дошкільників та оволодіння ними навичками моральної поведінки й забезпечувало можливість вільної праці, оскільки особистість дитини, у тому числі її моральні якості, формуються лише в процесі активної діяльності [5, с. 123].

Однією з перших моральних потреб дитини є потреба в спілкуванні. Задовольняється вона в процесі взаємодії з дорослими, які добирають педагогічно доцільні зміст і засоби спілкування. У спілкуванні дитина здобуває перший досвід моральної поведінки, вона вчиться обмінюватися думками, почуттями, переживаннями на засадах загальнолюдських цінностей. Спілкування розглядають не тільки як характерний для дошкільників вид діяльності (в онтогенезі), а й засіб організації та збагачення інших видів діяльності. Спілкуючись у ігровій, художньо-мовленнєвій, трудовій, мистецькій діяльності, дошкільник вчиться обмінюватися інформацією в системі взаємодії «дитина-дорослий», «дитина-дитина» за допомогою вербальних і невербальних засобів спілкування на засадах морально-етичних норм; вчиться організації взаємних дій з учасниками спілкування – узгодженню, коригуванню спільної діяльності, досягненню спільної мети. Важливо відмітити, що саме в цей час він здобуває перший досвід співробітництва і здорової (моральної) конкуренції. Навчання морально-етичним комунікативно-мовленнєвим діям дошкільників не оминає перцептивну складову спілкування – процес сприйняття партнерами один одного, їхнє взаємопізнання як основи взаєморозуміння. Навички соціальної перцепції виявляють в уміннях визначати контекст (зміст) ситуації спілкування, розуміти настрій партнера за моральним характером вербальної й невербальної поведінки, враховувати «психологічні ефекти» сприйняття під час аналізу моральності комунікативної ситуації. Завдяки цим умінням спілкування виконує функцію регуляції емоційного життя дитини, яке за віковими психологічними характеристиками досить нестійке.

Дорослий стає провідником у царину спілкування на засадах моралі. Як вказує відомий психолог М. Лісіна, орієнтувальні дії, спрямовані на розуміння ситуації спілкування та партнера по спілкуванню, спостерігають уже в дітей раннього віку [7]. Але на думку О. Аматыєвої, А. Богуш, О. Монке, Т. Репіної, Т. Піроженко [10], [8], саме дорослий під час спеціального навчання дітей дошкільного віку формує в них уміння, пов'язані з розрізненням моральних почуттів, які передають оптико-кінетичними засобами – мімікою, жестами, пантомімікою й паралінгвістичними – звучанням голосу, його тональністю.

Реалізація завдань морального виховання в ЗДО передбачає використання педагогами різноманітних форм, методів, прийомів і засобів. З огляду на те, що провідним видом діяльності дошкільників є гра, вихователі в процесі морального виховання активно залучають їх до ігрової діяльності. Важливо, щоби вона завжди породжувала в дітей

позитивний емоційний стан, радісні переживання, задоволення від виконання ігрових правил, ролей, привчала дружно діяти в колективі, піклуватися про інших гравців, погоджувати свої дії з ними, формувала позитивні моральні якості: чесність, правдивість, рішучість, ініціативність, наполегливість, була неможливою без взаємодопомоги і взаємовиручки.

Ігри з дітьми дошкільного віку доцільно використовувати як вправи для формування позитивних моральних якостей, а також для перевірки й закріплення засвоєних норм та правил поведінки, формування колективних взаємовідносин, встановлення атмосфери взаєморозуміння й доброзичливості між дітьми та вихователями. У дошкільному віці для формування моральних якостей вихователі використовують різні види ігор. Заслужують на увагу ігри на сюжети з життя дітей «Дитячий садок», «Лікарня», «Бібліотека», «Школа», «Театр», «У магазині іграшок», «Подорож у країну ввічливості», «Чудо – дерево» та інші. У процесі їхнього проведення дошкільники засвоюють правила моралі й культури поведінки в громадських місцях, вчать доброзичливості спілкування, бути ввічливими, вихованими, охайними, поважати один одного та в разі потреби надавати допомогу [2].

Закріпленню уявлень дошкільників про моральні норми і правила поведінки сприяють дидактичні ігри «Що погано, а що добре», «Чарівне слово», «Мудра сова», «Добрий колобок». Доречним є також використання ігор-емпатій, метою яких є уміння відчувати настрій, характер, стан людини чи певного об'єкта. Такі ігри як «Ведмедики одужали», «Сміливий заєць», «Сонечко і хмарка», «Квіточка прокинулась» розвивають емоційну сферу дітей, формують моральні почуття та якості дітей. Доцільно залучати дошкільників до ігор-емпатій на основі творів В. Сухомлинського, орієнтуючись на інтереси дітей, «Соловей і жук», «Як здивувався Мурко», «Яке щастя» та інші.

На нашу думку, важливо використовувати твори художньої літератури та сучасні мультиплікаційні фільми. Проаналізувавши твори педагогів-письменників, філософів, науковців у галузі соціальної педагогіки, ми прийшли до думки про існування в художньому творі «моделі соціальної дії», доступної для сприйняття, розуміння дошкільником та його як соціального, так і морального пізнання. У нашому розумінні, модель соціальної дії – це тип, варіант соціальної взаємодії. Вона може мати як позитивний, так і негативний характер, оскільки суспільне життя має багато прикладів зовсім протилежних вчинків людей, їхніх наслідків, із якими ми знайомимося і з якими вчимося жити. Вони можуть входити в протиріччя з моральними нормами. Це складні соціальні завдання не тільки для дітей, а і для дорослих. Твори мистецтва виступають балансом між законами моралі та вимогами життя, психологічними, фізіологічними та соціальними можливостями людини. Навчання спілкування засобами мистецтва сприяє розширенню діапазону життєвих можливостей дітей. Воно передбачає оволодіння широким спектром моральних репертуарів, оскільки здатне виступати засобом інтерналізації певних норм, позицій і ролей [11, с. 7].

Ми дібрали казки К. Ушинського морально-етичного та соціалізуючого потенціалу «Ліс і струмок», «Бджола й мухи», «Півник та його сім'я», «Скарги зайчика», «Васько», «Мишки», «Умій почекати», «Півень та собака», «Діти в гаю» тощо. Знайшли моделі соціальних та моральних дій в оповіданнях та билинах Л. Толстого (короткі оповідання з «Азбуки» – «Спала кішка на даху», «У Розки були цуценята», «Розумна гава», «Прийшла весна...»; билини «Кошеня», «Кістка», «Дівчинка та гриби», «Філіпок», «Два товариша», «Мишка вийшла гуляти», «Старий дід та онук», «Лев і собачка») та В. Сухомлинського «Два метелики», «Лисячий хвіст», «Флейта і Вітер» та ін. Вони відповідають принципам відбору творів художньої літератури для дітей дошкільного віку (А. Богуш).

З-поміж сучасних видів мистецтв, які сприяють формуванню моральних якостей дошкільників та стають моделями соціальних дій, ми виділяємо мультиплікаційні фільми. У час тотального засилля візуальних видів мистецтва з доступних для дітей гаджетів (смартфонів, планшетів, ноутбуків, телевізорів) дорослі, зокрема педагоги мусять навчитися використовувати їхню популярність у дітей на користь їхнього морального виховання. Міжособистісну комунікацію в мультфільмах ми розглядаємо у вигляді моделей комунікативно-мовленнєвої взаємодії і пропонуємо використовувати моделювання в пізнанні дошкільників моральності ситуацій спілкування в системі «людина-людина», а саме: дитина-дорослий; діти-дорослі; дитина-дитина; діти-однолітки й малюки. Кінцевим результатом морального виховання стає адекватність дій дошкільника в різноманітних ситуаціях спілкування, що виражається у взаєморозумінні між учасниками комунікації. Сучасні мультиплікаційні фільми соціально-комунікативного змісту насичені різноманітними моделями комунікативно-мовленнєвої взаємодії, з якими необхідно не тільки ознайомити старших дошкільників, а і проаналізувати їх із погляду моралі, сформувавши виконавчий репертуар моральних зразків поведінки.

Реалізацію важливих освітніх завдань із морального виховання старших дошкільників шляхом використання мультиплікаційних фільмів ми здійснили під час запровадження в ЗДО авторської програми комунікативно-мовленнєвого розвитку «Мульт_Ком_Мод» (Л. Зімакова, Ю. Сонник). З-поміж основних дидактичних засобів її впровадження в практику закладу дошкільної освіти були педагогічні умови (збагачення змісту освітнього процесу ЗДО мультиплікаційними фільмами; інтегрований підхід до організації сприймання моделей соціальних та моральних дій; максимальний творчо-ігровий характер роботи; освіченість батьків із питань комунікативно-мовленнєвого розвитку засобами мультиплікації), форми, методи та прийоми [10]. Мета програми – сприяти підвищенню рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку старших дошкільників, використовуючи мультфільми в освітньому середовищі ЗДО. Завдання програми: 1. Сформувавши соціально-комунікативні, когнітивні та лінгвістичні уміння старшого дошкільника засобами мультиплікації. 2. Забезпечити цілісне сприймання моделей комунікативно-мовленнєвих взаємодій системи «людина – людина»: «дитина – дорослий», «діти – дорослі», «дитина – дитина», «діти – однолітки й малюки» засобами мультфільму. 3. Вчити диференціювати емоції (моральні, інтелектуальні, естетичні) у конкретних сценах мультфільму та переносити ці вміння в реальні життєві ситуації.

Ми розробили конспекти інтегрованих занять і днів з організації комунікативно-мовленнєвої діяльності засобами мультиплікації на такі теми, щоби їхня проблематика сприяла вирішенню завдань і морального виховання: «Твоє майбутнє – у твоїх руках» (за мультфільмом «Балерина»); «Поводити себе, як справжні брати» (за мультфільмом «Бєбі Бос»); «Я – твій друг, і ти – мій друг!» (за мультфільмом «Зоотрополіс»); «Добре бачить тільки серце. Найголовнішого очима не побачиш» (за мультфільмом «Маленький Принц»); «Дорослі та малі: дружба і мрії» (за мультфільмом «Вперед і вгору!»); «Якщо ти дуже захочеш, то в тебе вийде що завгодно» (за мультфільмом «У пошуках Дорі»); «Яблучко від яблуні недалеко падає» (за мультфільмом «Смурфики. Загублене містечко»); «Чи далеко від радості до суму, від спокою до страху» (за мультфільмом «Думками навиворіт»); «Уроки доброти в Лісовій школі» (за мультфільмом «Уроки тітоньки Соє. Уроки доброти». Серія 8 «Нічна пригода»); «Гарні манери» (за мультфільмом «Лунтик», серія 250).

Для перевірки ефективності обраних форм, методів та засобів морального виховання під час організації комунікативно-мовленнєвої діяльності старших дошкільників нами було організовано та проведено експериментальне дослідження. Кожен етап експерименту передбачав виконання запланованих завдань та отримання очікуваного результату. Так, на контрольному етапі нами було визначено критерії та показники комунікативно-мовленнєвого розвитку старших дошкільників з урахуванням показників сформованості моральної поведінки (психоемоційний, соціально-когнітивний, мовленнєвий) та перевірено їхні рівні. Під час проведення формувального етапу проводилося заняття зі старшими дошкільниками у відповідності з розробленою нами авторською методикою комунікативно-мовленнєвого розвитку старших дошкільників «Мульт_Ком_Мод». На контрольному етапі здійснювалася повторна перевірка рівня моральної поведінки в комунікативно-мовленнєвій діяльності старших дошкільників. Її результати свідчать, що в дошкільників експериментальної групи низький рівень, за середньостатистичними даними, був виявлений у 14,49 % дітей, що стало на 20,31 % менше. Також значними є показники середнього рівня – від 43,5 % до 55,07 %. Високий рівень зріс від 21,7 % до 30,44 %. На основі цієї інформації можна констатувати, що використання ігор, творів художньої літератури, засобів мультиплікації морально-етичної тематики сприяло підвищенню рівня моральної поведінки старших дошкільників у комунікативно-мовленнєвій діяльності.

На нашу думку, цілеспрямована педагогічна робота за авторською програмою комунікативно-мовленнєвого розвитку «Мульт_Ком_Мод» уможливила формування моральної зрілості дошкільника, показником якої є комунікативно-мовленнєві вміння та навички морально-етичного змісту.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH.

На формування моральних якостей у дітей дошкільного віку спрямовані зусилля великої когорти науковців та педагогів. Для реалізації завдань морального виховання дошкільників добираються як традиційні підходи, так і сучасні засоби та програми. Зазвичай вихователі ЗДО використовують твори художньої літератури, ігрову діяльність дошкільників у формуванні моральних рис особистості. Також педагогам закладів дошкільної освіти рекомендовано використовувати сучасні соціально-комунікативні мультфільми як моделі моральних дій, проводити на їхній основі інтегровані заняття та дні морально-етичної тематики. **Подальші** зусилля спрямовано на педагогізацію батьків у напрямі морального виховання дошкільників засобами мультиплікації, залучення їх до спільної зі ЗДО комунікативно-мовленнєвої діяльності для формування моральних якостей дітей дошкільного віку.

6. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Бех, І. Д., 2008. *Виховання особистості*. Київ: Либідь.
2. Волощенко, Н., 2020. Роль сюжетно-рольової гри у формуванні моральних норм поведінки дітей старшого дошкільного віку, *Збірник наукових праць «Освітній дискурс», 13(5)*, Київ, с. 68–78.
3. Короленко, В. Л., 2015. До проблеми морального виховання дітей дошкільного віку, *Науковий вісник МНУ імені В.О.Сухомлинського «Педагогічні науки», 2 (49)*, с. 101–103.
4. Поніманська, Т. І., 1993. *Моральне виховання дошкільників*. Київ: Вища школа.

5. Сторонська, О., 2010. Моральне виховання дітей дошкільного віку в контексті ідей Марії Монтессорі, *Молодь і ринок*, № 6 (65), с. 121–125.
6. Богуш, А. М., Луцан, Н. І., 2008. *Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи*. Київ: Видавничий Дім «Слово».
7. Лисина, М. И., 1986. *Проблеми онтогенеза общения*. Москва: Педагогика.
8. Піроженко, Т. О., 2010. *Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника*. Тернопіль: Мандрівець.
9. Зімакова, Л., 2019. Комунікативно-мовленнєвий розвиток старших дошкільників засобами мультиплікації: технологічний підхід, *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*, 74, Полтава, с. 17–20.
10. Зімакова, Л. В., Ковалевська, Н. В., Сонник, Ю. А., 2018. *Особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку старших дошкільників засобами мультиплікації*. Полтава: ПНПУ.
11. Зімакова, Л. В., 2004. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціалізації учнів засобами театрального мистецтва. *Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України*.

FORMATION OF MORAL QUALITIES OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF THE ORGANIZED COMMUNICATIVE AND SPEECH ACTIVITY

Liliia Zimakova,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Preschool Education
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University,
Poltava, Ukraine,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8066-5181>
liliyazimakova1976@gmail.com

Nataliia Manzhelii,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Preschool Education
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University,
Poltava, Ukraine,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1030-764X>
manzheliinata@gmail.com

Abstract. The article deals with an essential issue of modern preschool education – the formation of moral qualities of preschool children. At this age, the bases of a whole spectrum of moral qualities of a person are laid down: humanity, kindness, honesty, diligence, and respect for parents, responsiveness, mercy, discipline, modesty, and justice. The authors emphasize that a child gains experience of moral behaviour in the process of communication with adults. For this purpose, preschool education institutions should actively organize communicative and speech activities of preschool children based on moral values. In this regard, the authors define the essence of the key concepts of the study: “communicative and speech activity of preschool children”, “communicative and speech development of senior preschoolers”, and “moral education”. Gaming and communicative activities are defined as essential means of the formation of the moral qualities of preschool children. The authors highlight useful children’s real-life games, educational games,

and empathy games, which allow preschoolers to assimilate the rules of morality and culture of behaviour in public. They teach children to be sympathetic, polite, educated, and neat, to respect each other, and, if necessary, help others.

Among the effective means of moral education, the works of art are distinguished, in particular fiction and cartoons of social and communicative issues, which are filled with models of social actions with moral content.

The results of the pedagogical experiment on the formation of moral qualities in the process of organized communicative and speech activity of senior preschool children are outlined. The authors present the effectiveness of the usage of the author program of communicative and speech development of senior preschool children, called "Cartoon_Com_Mod" in the process of moral qualities formation. They clarify didactic means of its implementation in the preschool educational institutions. Integrated lessons and days of moral and ethical issues are distinguished as effective forms of cartoon usage.

Keywords: communicative and speech activity, a preschool child, moral education, game, fiction, cartoons.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Bekh, I. D., 2008. *Vykhovannia osobystosti*. Kyiv: Lybid.
2. Voloshchenko, N., 2020. Rol suzhetno-rolovoi hry u formuvanni moralnykh norm povedinky ditei starshoho doshkilnogo viku, *Zbirnyk naukovykh prats «Osvitnii dyskurs»*, 13(5), Kyiv, s. 68–78.
3. Korolenko, V. L., 2015. Do problemy moralnogo vykhovannia ditei doshkilnogo viku, *Naukovyi visnyk MNU imeni V.O.Sukhomlynskoho «Pedahohichni nauky»*, 2 (49), s. 101-103.
4. Ponimanska, T. I., 1993. *Moralne vykhovannia doshkilnykiv*. Kyiv: Vyshcha shkola.
5. Storonska, O., 2010. Moralne vykhovannia ditei doshkilnogo viku v konteksti idei Marii Montessori, *Molod i rynok*, № 6 (65), s. 121–125.
6. Bohush, A. M. ta Lutsan, N. I., 2008. *Movlennievo-ihrova diialnist doshkilnykiv: movlennievi ihry, sytuatsii, vpravy*. Kyiv: Vydavnychi Dim «Slovo».
7. Lisina, M. I., 1986. *Problemi ontogeneza obshhenija*. Moskva: Pedagogika.
8. Pirozhenko, T. O., 2010. *Komunikatyvno-movlennievi rozvytok doshkilnyka*. Ternopil: Mandrivets.
9. Zimakova, L., 2019. Komunikatyvno-movlennievi rozvytok starshykh doshkilnykiv zasobamy multiplykatsii: tekhnolohichni pidkhid, *Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichni nauky»*, 74, Poltava, s. 17–20.
10. Zimakova, L. V., Kovalevska, N. V. ta Sonnyk, Yu. A., 2018. *Osoblyvosti komunikatyvno-movlennievoho rozvytku starshykh doshkilnykiv zasobamy multiplykatsii*. Poltava: PNPJ.
11. Zimakova, L. V., 2004. Pidhotovka maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv do sotsializatsii uchniv zasobamy teatralnogo mystetstva. *Avtoreferat dysertatsii kandydata pedahohichnykh nauk. Instytut pedahohiky i psykholohii profesiinoi osvity Akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-136-144>
УДК 373.3.016:797.2]:796

Зубко Валентина Володимирівна,

викладач кафедри фізичного виховання
факультету біомедичної інженерії
Національного технічного університету України «Київський політехнічний
інститут імені Ігоря Сікорського»,
Київ, Україна.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7114-6707>
v.zubko@kubg.edu.ua

Парахонько Вадим Миколайович,

викладач кафедри фізичного виховання
факультету біомедичної інженерії
Національного технічного університету України «Київський політехнічний
інститут імені Ігоря Сікорського»,
Київ, Україна.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9166-1928>
pvm63swim@gmail.com

Смірнов Константин Миколайович,

старший викладач кафедри фізичного виховання
факультету біомедичної інженерії
Національного технічного університету України «Київський політехнічний
інститут імені Ігоря Сікорського»,
Київ, Україна.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0806-7176>
smirnovkpi56@gmail.com

**ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВОГО МЕТОДУ ПРИ ПОЧАТКОВОМУ НАВЧАННІ
ДІТЕЙ ПЛАВАННЮ В УМОВАХ ПОГЛИБЛЕНОГО БАСЕЙНУ**

Анотація. Одними з найважливіших чинників, що забезпечують успішність навчання плаванню, визначено вікові особливості дітей молодшого шкільного віку, провідний вид діяльності (ігрова) і початок формування довільних механізмів вольової сфери особистості, коли молодший школяр практично не в змозі змусити себе виконувати цілеспрямовані дії тривалий час. У зв'язку з цим, навчання плаванню повинно будуватися в грі й через гру. Визначено стан розробленості проблеми застосування ігрового методу в початковому навчанні дітей плаванню в умовах поглибленого басейну. Зважаючи на специфіку роботи з дітьми молодшого шкільного віку, необхідно враховувати педагогам те, що в них переважає мимовільна увага, а в центрі її їхньої уваги є все яскраве, незвичайне, нове й цікаве. Ці особливості слід враховувати, використовувати гру як форму навчальної діяльності, яка викликає прямий інтерес. Під час організації ігор і розваг потрібно зважати на умови їхнього проведення (глибина, температура води, наявність інвентарю тощо), кількість учасників, вік, загальну і спеціальну підготовленість, а також чітко знати умови гри, правила, передбачуваний результат і продумувати зміст.

© Зубко Валентина Володимирівна, Парахонько Вадим Миколайович,
Смірнов Константин Миколайович, 2020

Встановлено, що ігри для навчання плаванню і використання ігрових прийомів на глибині поділяються на групи: ігри на увагу, прості, з використанням гумових іграшок (проводяться з новачками на перших уроках плавання), які спрямовані на подолання опору води, з зануренням під воду, пірнанням, стрибками у воду, з ковзанням і плаванням; ігри сюжетного характеру, які є основним навчальним матеріалом на заняттях, їх вводять після освоєння дітьми води, навчилися пересуватися і впевнено почувати себе в новому середовищі; командні ігри, де гравці об'єднуються в рівні за силою команди, вимагають прояв самостійності, значних вольових зусиль, вміння керувати собою, особливо під час вирішенні ігрових конфліктів.

З'ясовано, що застосування ігор і розваг у навчально-тренувальних заняттях із молодшими школярами сприяє підвищенню емоційності та зменшенню монотонності; вихованню морально-вольових якостей (активність, самостійність, ініціативність), зміцненню колективу та вихованню почуття товариства, вмінню застосовувати набуті навички в різних умовах.

Ключові слова: плавання; молодший шкільний вік; ігровий метод; басейн.

1. ВСТУП /INTRODUCTION

Постановка проблеми. У процесі навчання плаванню особливе місце займає гра та ігрові вправи. Гра – одна з форм природної діяльності дітей. Вона дає можливість весь час утримувати інтерес дітей на занятті, створює веселу атмосферу, стимулює фантазію, посилює бажання дізнатися щось нове. Сприяє мобілізації пам'яті, руховому досвіду, адаптує до водного середовища, покращує координацію рухів і допомагає краще засвоїти елементи і способи плавання. Також гра розвиває навички соціального партнерства, формує комунікативні та особистісні якості: справедливість, сміливість, рішучість, впевненість у своїх силах [9, с. 21]. Варто зауважити, що на сучасному етапі фахівці здебільшого дотримуються думки про необхідність врахування психофізіологічних і морфофункціональних особливостей розвитку дітей у процесі фізичного виховання [3, с. 13]. Ігри застосовують для вирішення різних завдань під час навчання плавання, у тому числі і для формування плавальних навичок через гру. Щоби привчити дітей зануренню у воду з просуванням уперед, закріпити навичку ковзання на грудях, виховувати сміливість і рішучість. Зауважимо, що досліджень, які висвітлюють навчання плаванню дітей молодшого шкільного віку, у глибокому басейні, недостатньо. Трапляються дослідження, присвячені початковому навчання плаванню в певних ситуаціях, але вони не є досить ефективними, тому залишається актуальним питання про добір найбільш ефективних прийомів навчання плаванню освоєння плавальних рухів дітьми молодшого шкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Традиційний процес навчання дітей молодшого шкільного віку початкового плавання в глибокому басейні спортивними способами передбачає порівняно тривалий період навчання й довгострокову адаптацію до водного середовища. Тому, у сучасну систему освіти впроваджується технологічний підхід навчання плаванню дітей молодшого шкільного віку. Розробленням методик навчання плаванню дітей молодшого шкільного віку займалися як українські, так і зарубіжні дослідники [4; 14; 18]. Наприклад, Г.А. Жук вважає, що вибір гри залежить від педагогічних завдань навчання, кількості учнів у групі, їхнього віку та підготовленості, умов для проведення гри / глибини, температури води, можливості використовувати обладнання та інвентарю тощо [8].

У дослідженні Ю. С. Герасимової зазначено, що застосування сюжетно-рольових ігор на основі казкових сюжетів на заняттях плавання з дітьми 5-6 років сприяє успішному засвоєнню ними плавальних навичок і підвищенню рівня фізичної підготовленості, а також позитивного психічного й емоційного стану молодших школярів. Правильно підібрані ігри допоможуть дітям, які не вміють плавати, більш швидко освоїтися у воді, а плаваючим – з успіхом закріплювати вже наявні навички [5].

Заслужують на особливу увагу наукові дослідження Г.В. Волоскова, Д.В. Дьякова, С. А. Максимова, метою яких було створення ефективної методики початкового навчання плаванню дітей 5–7 років в умовах глибоководного басейну, яка включала в себе використання ласт на ногах школярів із перших занять [4].

Зазначимо, що багато дослідників вказують на доцільність використання під час навчання плаванню, в умовах глибоководного басейну дітей молодшого шкільного віку, різних ігрових матеріалів та інвентаря. Це дозволяє зробити заняття цікавіше, варіювати ігри, придумувати нові. Обов'язковою умовою має бути обладнання басейну відповідним плавальним інвентарем: плавальними дошками, нудл, гімнастичними палицями, обручами, пластиковими м'які м'ячами, кеглями, плаваючими й тонучими іграшками, які в процесі навчання плаванню допомагають вирішувати певні завдання. Так, щоби зацікавити дітей зануритися у воду з головою, кидають яскраві іграшки на дно басейну, і пропонують зібрати їх якомога швидше, якомога більше. Яскраву, привабливу іграшку добре видно під водою й бажання отримати пересилює страх перед водою.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета дослідження полягає у визначенні на основі наявних наукових даних стану розробленості проблеми, пов'язаної із застосування ігрового методу під час навчання дітей молодшого шкільного віку плаванню в умовах поглибленого басейну.

Відповідно до зазначеної мети в статті поставлено такі **завдання**: з'ясувати шляхом вивчення літературних джерел необхідність залучення дітей до занять у басейні; визначити класифікацію ігор, важливість умов проведення, правил, передбачуваного результату та їхнього змісту.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Плавання в басейні – унікальний засіб впливу на організм дитини, який загартовує і зміцнює, сприяє вдосконаленню рухів, зміцненню нервової системи, підвищенню витривалості, самостійності, наполегливості, закріпленню умінь і навичок самообслуговування, тобто впливає не тільки на фізичний розвиток дитини, а й на його всебічний розвиток. До того ж, уміння плавати належить до життєво-необхідних навичок [20].

У молодшому шкільному віці закладається фундамент здоров'я, фізичного розвитку, а також культури рухів дитини. Тому, важливим є залучення дітей цього віку до занять у басейні [19]. Діти у віці 6–8 років за своїми руховими можливостям в основному готові до освоєння первинних плавальних рухів. У зв'язку з цим, навчання плаванню повинно будуватися в грі й через гру. Висока емоційність, музичний супровід, велика різноманітність цікавих вправ і елементів має сприяти розвитку плавальної підготовленості, розвитку фізичних якостей, творчих і психічних здібностей дітей.

Під час проведення гри, на думку Д.М. Білик необхідно дотримуватися таких правил: пояснюючи гру, чітко розповісти її зміст і правила, вибрати ведучого (капітана) і

розділити учнів на групи, рівні за силою; у кожній грі повинні брати участь усі, хто займається й перебуває у воді; дозволяється включати тільки ті вправи й рухи, які виконуються всією групою; якщо вода в басейні прохолодна, гра повинна бути активною і проводитися у швидкому темпі [2].

Різні автори класифікують ігри по-різному. І. М. Булах дає таку класифікацію [3]: командні й особисті; з зіткненням із партнерами-суперниками й без дотику; сюжетні й безсюжетні. Також ігри класифікують за складністю, за системою і значенням і т. ін. Принцип класифікації визначається метою, з якою ця класифікація проводиться.

У дисертаційному дослідженні Р.Н. Шлячкова представлена авторська методика прискороного навчання плаванню дітей молодшого шкільного віку, у якій зосереджені на навчанні основні положення техніки плавання кролем на животі, і на спині з використанням інтегрального методу й окремого освоєння основних елементів у спортивному плаванні, підвищення технічних вправ і використання допоміжних пристроїв у басейні [16].

Е.М. Бердичівська на етапі початкового навчання плаванню, описала у своїх працях таку закономірність, як «рухова вибірковість», тобто якщо учень не володіє плавальними навичками, щоби він не замислювався про виконання рухів, він починає виконувати такі рухові дії ногами й руками у воді, які йому максимально зручні, як показує практичний досвід досить ефективний із погляду просування тіла плавця вперед [1].

У роботі Д.А. Лаврентевої розкрито проблема створення методики початкового навчання плаванню дітей молодшого шкільного віку з урахуванням моторних асиметрій і порівняння її з класичними загальноприйнятими методиками початкового навчання плаванню [11].

Г.О. Жук, під час навчання плаванню дітей молодшого шкільного віку, використовувала аквааеробіку, де є багато різних рухів у воді під музику, які виконуються для оздоровлення організму загалом, особливо в дітей із надмірною вагою. Заняття цим видом аеробіки допомагають розвинути гнучкість, спритність і витривалість, силу, швидкість і координацію рухів [9].

Крім того, заняття у воді дозволяють розвантажити хребет і, якщо додати спеціальні вправи, то можна виправити поставу. Автори В.А. Єрмаков, Н.Н. Птушко, Д.В. Гричик вказують на ефективність використання диференційованого підходу до навчально-виховного процесу навчання плавання, що забезпечує цілісний розвиток кожного учня з урахуванням його індивідуальних особливостей, можливостей і потреб [6; 7; 14].

Дослідження присвячені використанню комп'ютерних технологій у процесі навчання плаванню висвітлюють роботу А.В. Скалія, який створив мультимедійну комп'ютерну програму навчання плаванню учнів молодших класів «Акватренер», спрямовану на диференціацію процесу фізичного виховання, а також науково обґрунтував методику її використання [17].

Також, під час навчання плаванню дітей використовуються образні вислови, жести, які мають важливе значення в оволодінні рухів у воді. За педагогічної спрямованості їх ділять на 3 групи: вказівку під час освоєння водного середовища; у процесі виправлення загальних помилок у техніці плавання; конкретних помилок за окремими способів плавання [10; 12].

Е.В. Шишкова рекомендує включати в навчання молодших школярів елементи прикладних навичок плавання, які сприяють зменшенню водобоязнь у воді, зменшують захворюваність дітей, підвищують їхній емоційний рівень занять із плавання [15]. Також вона пише, що засвоїти тривалий видих на поверхні води дітям допомагають плаваючі іграшки. Варіювати вправи на воді, й утримувати інтерес дітей під час занять дозволяє

«доріжка» для пірнання. Це ланцюжок з'єднаних між собою гімнастичних обручів, яка може складатися з трьох предметів. «Доріжку» використовують для занурення у воду з головою й пірнання. А якщо обруч занурити під воду у вертикальному положенні, то діти будуть пропливати крізь нього, методом ковзання й пірнання. Інвентар дозволяє урізноманітнити і зробити заняття цікавим, наповнити ігровим змістом діяльність дітей.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Плавання є й одним із найважливіших засобів фізичного виховання й широко рекомендується для роботи з дітьми молодшого шкільного віку. Зважаючи на специфіку роботи з дітьми молодшого шкільного віку, необхідно враховувати, що в них переважає мимовільна увага, їх приваблює все яскраве, незвичайне, нове й цікаве. Цю особливість слід враховувати і використовувати гру як форму навчальної діяльності, яка викликає безпосередній інтерес, тому ігровий метод широко відомий у фізичному вихованні. На заняттях із плавання з дітьми обов'язково застосовуються ігри та розваги на воді, які дозволяють успішно не тільки вирішити спеціально поставлені завдання, а й уникнути відомого в плаванні негативного явища – монотонності. Ігри та розваги, як правило, супроводжуються високим рівнем позитивних емоцій, а це – запорука успішного навчання. Ігри підвищують інтерес до повторення знайомих вправ, допомагають вихованню сміливості, самостійності, ініціативності, розвивають почуття товарищескості, колективізму і дружби. Отже, застосування ігор та розваг у навчально-тренувальних заняттях із молодшими школярами сприяє: підвищенню емоційності і зменшенню монотонності; вихованню морально-вольових якостей, таких як активність, самостійність, ініціативність; зміцненню колективу та вихованню почуття товариства; вмінню застосовувати набуті навички в різних умовах.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці нових комплексів вправ з елементами ігор під час початкового навчання дітей плаванню в умовах поглибленого басейну.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Бердичевская, Е.М., 2004. Координационные характеристики произвольных движений человека у связи с индивидуальным профилем асимметрии, *Физическая культура, спорт – наука и практика*, № 1–4, с. 45–51.
2. Билык, Д.М., Сергиевич, А.А., 2001. Организация и методика проведения занятий у бассейне. Омск. 24 с.
3. Булах, И.М., 2005. *Плавание от рождения до школы*. Минск. 138 с.
4. Волосков, Г. В., Дьячков, Д. В., Максимова, С. А., 2005. Особенности начального обучения плаванию детей 5–7 лет в условиях глубоководного бассейна. *Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта*. № 1. с. 53–56.
5. Герасимова, Ю., 2009. Начальное обучение плаванию детей 5–6 лет на основе сюжетно-ролевых игр. *Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта*. №: 9. с. 25–29.
6. Гричик, Д.В., Солонец, Ю. Ю., 2014. Инновационная направленность к обучению по плаванию младших школьников у системе школьного физического воспитания. *Вестник Черниговского национального педагогического университета. Сер. Педагогические науки. Физическое воспитание и спорт*. Вып. 118 (1). с. 93–95.

7. Ермаков, В.А., 1996. Теория и технология дифференцированного физического воспитания детей и учащейся молодёжи: *Автореф. дис. д-ра пед. наук*. Москва, 40 с.
8. Жук, А. А., 2010. Эффективность обучения детей младшего школьного возраста плаванию с использованием игр у воде. *Вісник Запорізького національного університету «Фізичне виховання і спорт»*. № 1 (3). с. 94–97.
9. Жук, Г., 2010. Оцінка ефективності занять аквафітнесом із дітьми молодшого шкільного віку. *Теорія й методика фізичного виховання і спорту*. № 2. с. 54–56.
10. Звізда, І. С., & Звізда, М. М., 2002. *Ігри та вправи на воді для початкового навчання плавання*. Чернівці: ЧНУ. 62 с.
11. Лаврентьева, Д.А. 2014. Влияние особенностей индивидуального профиля ассиметрии на выбор структуры движений ног у воде в детей младшего школьного возраста на этапе начального обучения плаванию. *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. № 6 (112). с. 100–103.
12. Ляшенко, А. М., Ділова І. А., Колонтаєвська А. А. та Шевченко С. М., 2012. Додаткова парціальна програма спецкурсу з навчання плаванню школярів «Казковий плавання». *Теорія й методика фізичного виховання*. № 7. с. 19–31.
13. Ляшенко А.М. та Ділова І.О., 2008. *Методика навчання плаванню (Засоби навчання, методичні прийоми)*. Навчально-методичні рекомендації студентам факультету фізичного виховання педагогічних вузів. Харків.: ХНПУ. Вип. 2.
14. Птушко, Н., 2017. Технология применения соревновательно-игрового метода на уроках физического воспитания для активизации двигательной деятельности учащихся. *Первое сентября*. № 11(9). Доступно: <<http://spo.1september.ru/2005/11/9.htm>>.
15. Шишкова, Е.В., 2007. Обучение младших школьников прикладным навыкам плаванья. *Физическая культура в школе*. № 3. с. 40–42.
16. Шлячкова, Р.Н., 2006. Методика ускоренного обучения плаванию детей младшего школьного возраста: кроль на груди, кроль на спине: *диссертация кандидата педагогических наук*. Тамбов. 2006. 137 с.
17. Скалий, О.В., 2002. Комп'ютерні технології диференціації процесу фізичного виховання школярів (на прикладі навчання плавання): *Автореферат дисертації кандидата наук: 24.00.02*. Львів. 18 с.
18. Ференц, Ю., 2013. Використання ігрового та змагального методу на заняттях плавання з початківцями. *Магістр, Вип. 18*, с.155–158.
19. Шейко, Л.В., 2016. Использование игрового метода для формирования волевой активности в младших школьников при обучении плаванию. *Спортивные игры*. № 1. с. 75–79.
20. Шейко, Л.В., 2017. Применение подвижных игр для предупреждения возникновения чувства страха в детей младшего школьного возраста на этапе освоения с водой. *Спортивные игры*. № 2, с. 84 –88.
21. Шейко, Л.В., 2018. Игры на воде как средство обучения плаванию *Спортивные игры*. № 1. с. 84 –87.

THE APPLICATION OF THE GAME METHOD AT THE INITIAL STAGE OF TRAINING OF CHILDREN TO SWIM IN DEEP SWIMMING POOLS

Valentina Zubko,

Lecturer at the Department of Physical Education
Faculty of Biomedical Engineering
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
Kyiv, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7114-6707>
v.zubko@kubg.edu.ua

Vadim Parahonko,

Lecturer at the Department of Physical Education
Faculty of Biomedical Engineering
National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute. Igor Sikorsky» National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
Kyiv, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9166-1928>
pvm63swim@gmail.com

Konstantin Smirnov,

Senior Lecturer at the Department of Physical Education
Faculty of Biomedical Engineering
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
Kyiv, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0806-7176>
smirnovkpi56@gmail.com

Abstract. It is determined that the most important factors that ensure the success of training swimming are age characteristics of young school children, the leading type of activity (play) and the beginning of the formation of arbitrary mechanisms of the volitional sphere of personality, when the schoolchildren are almost unable to make themselves act purposely for a long period of time (from 20 to 40 minutes). In this regard, swimming training should be built in the game and through the game.

The state of development of the issue of implementation of the game method in teaching children of younger school age swimming in deep pools is determined. Taking into account the specificity of working with young children, it is necessary to bear in mind that they are dominated by involuntary attention and they are attracted by bright, unusual, new and interesting things and activities. It is established that games for swimming instruction and use of game techniques in deep swimming-pools are divided into three groups. The first group: attention games, simple games using rubber toys. These are games for overcoming water resistance, diving, jumping, sliding and swimming. The second group consists of games of a story type. Such games constitute the main training material. They are used after the children are comfortable in the water, can move and feel confident in a new environment. The third group includes team games. They require independence, volitional efforts and the ability to control emotions, which is necessary when solving game conflicts.

The the introduction of games and entertainment in training sessions with children helps increase emotionality and reduce monotony, develop of moral and strong-willed

qualities, such as activity, independence, initiative and strengthen the team and the ability to apply the acquired skills in various situations.

Keywords: swimming, junior school age, game method, swimming pool.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Berdichevskaya, Ye. M., 2004. Koordinatsionnyye kharakteristiki proizvod'nykh dvizheniy cheloveka v svyazi s individual'nym profilem asimmetrii. *Fizicheskaya kul'tura, sport – nauka i praktika*. № 1–4, s. 45–51.
2. Bilyk, D.M. i Sergiyevicha, A. A., 2001. Organizatsiya i metodika provedeniya zanyatiy v basseyne. Omsk. 24 s.
3. Bulakh, I.M., 2005. *Plavaniye ot rozhdeniya do shkoly*. 138 s.
4. Voloskov G. V., D'yachkov, D. V. i Maksimova, S. A., 2015. Osobennosti nachal'nogo obucheniya plavaniyu detey 5–7 let v usloviyakh glubokovodnogo basseyna. *Uchenyye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta*. №1, 53–56 s.
5. Gerasimova, YU., 2009. Nachal'noye obucheniye plavaniyu detey 5–6 let na osnove syuzhetno-rolevykh igr. *Uchenyye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta*. №: 9. s. 25–29
6. Grichik, D.V. i Solonets, YU. YU., 2014. Innovatsionnaya napravlennost' k obucheniyu po plavaniyu mladshikh shkol'nikov v sisteme shkol'nogo fizicheskogo vospitaniya. *Vestnik Chernigovskogo natsional'nogo pedagogicheskogo universiteta. Ser. Pedagogicheskiye nauki. Fizicheskoye vospitaniye i sport*. Vyp. 118 (1). 93–95 s.
7. Yermakov, V.A., 1996. Teoriya i tekhnologiya differentsirovannogo fizicheskogo vospitaniya detey i uchashcheysya molodèzhy: *Avtoref. dis. d-ra ped. nauk*. Moskva, 40 s.
8. Zhuk, A. A., 2010. Effektivnost' obucheniya detey mladshogo shkol'nogo vozrasta plavaniyu s vnedreniyem igr v vode *Vestnik Zaporozhskogo natsional'nogo universiteta «Fizicheskoye vospitaniye i sport»*. № 1 (3), s. 94–97.
9. Zhuk, G., 2011. Otsenka effektivnosti zanyatiy akvafitnessom s det'mi mladshogo shkol'nogo vozrasta. *Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya i sporta*. № 2, s. 54–56.
10. Zvezda, I. S. i Zvezda, M.M., 2002. *Igry i uprazhneniya na vode dlya nachal'nogo obucheniya plavaniyu*. Chernovtsy: CHNU. 63 s.
11. Lavrenteva. D.A., 2014. Vliyanie osobennostei individualnogo profilya asimmetrii na vibor strukturi dvizhenii nog v vode u detei mladshogo shkol'nogo vozrasta na etape nachalnogo obucheniya plavaniyu. *Uchenie zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta*. № 6 (112), s.100–103.
12. Lyashenko, A.N., Dilova, I. A., Kolontayevskaya, A. A. i Shevchenko, S. M., 2012. Dopolnitel'naya partsial'naya programma spetskursa po obucheniyu plavaniyu shkol'nikov «Skazochnyy plavaniye». *Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya*. №. 7, s. 19–31.
13. Lyashenko, A.N. i Dilova, I.A., 2008. *Metodika obucheniya plavaniyu (Sredstva obucheniya, metodicheskiye priyemy)*. Uchebno-metodicheskiye rekomendatsii studentam fakul'teta fizicheskogo vospitaniya pedagogicheskikh VUZov. Khar'kov. KHNPU. Vyp. 2.
14. Ptushko, N., 2017. Tekhnologiya primeneniya sorevnovatel'no-igrovogo metoda na urokakh fizicheskogo vospitaniya dlya aktivizatsii dvigatel'noy deyatel'nosti uchashchikhsya. *Pervoye sentyabrya*. № 11 (9). Dostupno: <<http://spo.1september.ru/2005/11/9.htm>>.

15. Shishkova, E.V., 2007. Obuchenie mladshih shkol'nikov prikladnym navykam plavaniya. *Fizicheskaja kul'tura v shkole. № 3*, s. 40–42.
16. Shlyachkova, R.N., 2006. Metodika uskorenogo obucheniya plavaniyu detei mladshogo shkol'nogo vozrasta: krol na grudi, krol na spine: *dis. kand.ped.nauk. Tambov. 137 s.*
17. Skaliy, O. V., 2002. Komp'yuterni tehnologiiiferenciacii procesu fizichnogo vihovannya shkol'nyariv (na prikladi navchannya plavannya): *avtoref. dis. na zdobuttya stupenya kand. nauk z fiz. vih. i sp. spec. 24.00.02. Lviv. 18 s.*
18. Ferents, YU., 2013. «Ispol'zovaniye igrovogo i sorevnovatel'nogo metoda na zanyatiyakh plavaniya s nachinayushchimi». *Magistr, Vyp. 18. s. 155–158.*
19. Sheyko, L.V., 2016. Ispol'zovaniye igrovogo metoda dlya formirovaniya volevoy aktivnosti v mladshikh shkol'nikov pri obuchenii plavaniyu. *Sportivnyye igry. № 1*, s. 75 -79.
20. Sheyko, L.V., 2017. Primeneniye podvizhnykh igr dlya preduprezhdeniya vznikhoveniya chuvstva strakha u detey mladshogo shkol'nogo vozrasta na etape osvoyeniya s vodo. *Sportivnyye igry. № 2*, s. 84 -88.
21. Sheyko, L., 2018. Iгры na vode kak sredstvo obucheniya plavaniyu *Sportivnyye igry. № 1*, s. 84 -87.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-144-153>
УДК 373.2.016:62

Котелянець Юлія Сергіївна,

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри методик дошкільної та початкової освіти

Центральноукраїнського державного педагогічного

університету імені Володимира Винниченка,

Кропивницький, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3932-1824>

youliana15@i.ua

КОНСТРУКТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. У статті розкрито сутність і зміст понять «конструювання», «конструктивна діяльність», описані види конструювання та їхнє значення для розвитку дітей дошкільного віку. Зазначено, що конструктивна діяльність дитини дошкільного віку дає можливість самостійної постановки цілей, мотивування себе, пошуку способів дій і контролю результатів, тобто, освоєння всіх компонентів психологічної структури діяльності. Подана характеристика етапів конструктивної діяльності, описані особливості конструктивної діяльності в старшому дошкільному віці. Визначено, що структура процесу конструктивної діяльності розглядається як сукупність трьох етапів: 1) конструювання проекту – задуму: вивчення ситуації, виділення параметрів і логіки ситуації; 2) конструювання моделі відповідно до визначених попередньо параметрів; 3) конструктивний процес втілення ідей. Зв'язок конструювання з його повсякденним життям, з іншими видами діяльності (грою, театром) робить його особливо цікавим, емоційно насиченим і дозволяє бути одним із засобів самовираження. Потреба в такій діяльності в дітейстає яскраво вираженою.

Показниками творчості в конструктивній діяльності виступають новизна способів побудови предмета, новизна самого предмета й новизна прийомів конструювання.

Конструктивна діяльність є засобом розумового, морального, естетичного, фізичного, екологічного виховання дітей.

Конструктивна діяльність у змістовному аспекті є складним утворенням, котре вибудовується на основі глибокого знання емпіричного матеріалу та високого рівня розвитку просторового мислення. Під час навчання дітей конструктивної діяльності розвивається розумова діяльність, що є важливим чинником формування навичок навчальної діяльності (планування послідовності дій, уявлення щодо кінцевого результату тощо).

Обґрунтовано, що конструктивна діяльність є не тільки практичною продуктивною діяльністю, але й проявом загальної розумової здібності, яка найбільш яскраво виступає у творчому процесі створення нової цілісності (предметів, моделей, текстів тощо), і як особливий засіб інтерпретації дітьми навколишнього світу.

Ключові слова: дошкільник; конструктивна діяльність; розвиток; конструювання; етапи; творчість

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Розвиток сучасної дитини як особистості передбачає максимальну реалізацію нею своєї активності, самостійності, ініціативи, прагнення обирати на власний розсуд шляхи й засоби досягнення цілей, намірів, реалізувати свої власні потреби та інтереси.

Національна доктрина розвитку освіти в Україні в XXI ст. визначає головну мету діяльності закладів освіти, яка полягає в створенні умов для розвитку й самореалізації кожної особистості, формуванні покоління, здатного навчатися впродовж життя. У законі «Про освіту» й Базовому компоненті дошкільної освіти, Базовому стандарті загальної початкової освіти в Україні підкреслена пріоритетна роль конструктивної діяльності у формуванні особистості дитини, розвитку її творчих здібностей. Базова програма розвитку дошкільника «Я у Світі» вперше в освітньому просторі України заявила конструктивну діяльність однією з пріоритетних ліній розвитку дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку конструктивної діяльності дітей дошкільного віку далеко не нова. Їй присвятили свої роботи багато педагогів та психологів: Л. Венгер, В. Мухіна, М. Поддьяков, Г. Урунтаєва, В. Нечаєва, З. Ліштван, О. Давидчук, Л. Парамонова, Л. Куцакова, Г. Урадовських тощо.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми організації конструктивної діяльності особистості дає змогу зазначити, що Л. Артемова, Д. Богоявленська, О. Матюшкін, М. Поддьяков, О. Проскура, К. Щербакова, Г. Щукіна підкреслюють її виняткову важливість у розвитку особистості, хоча залишаються нерозв'язані проблеми та необхідність визначення нових перспективних засобів, які стимулюватимуть загальний розвиток особистості, її конструктивну діяльність.

Вітчизняними ученими (Л. Богоявленська, О. Лук, О. Матюшкін, В. Моляко, Я. Пономарьов, Я. Шубінський) та зарубіжними фахівцями (Ф. Баррон, А. Біне, Д. Гілфорд, А. Маслоу, К. Роджерс, Ч. Спірмен, Д. Томсон) вивчено різні аспекти проблеми здібностей особистості до конструктивної діяльності.

Конструктивну діяльність, як засіб розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку досліджувала Ю. Демидова. Вона наголошує, що саме така

діяльність є головним чинником формування першооснов пізнавальної самостійності [1]. У процесі конструктивної діяльності відбувається інтелектуальний розвиток дошкільників, вони вчаться виділяти істотні ознаки, встановлюють причинно-наслідкові зв'язки між елементами конструктора й готовими моделями, навчаються планувати свою діяльність і діяти чітко за планом. Вплив конструктивної діяльності на розумовий розвиток дітей досліджував А. Лурія. Він зробив висновок про те, що вправи з конструювання радикально змінюють характер їхньої пізнавальної діяльності.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті полягає в розкритті сутності й змісту поняття «конструювання», його видів, особливостей конструктивної діяльності дітей дошкільного віку. **Завдання:** узагальнити теоретичні підходи до розкриття сутності та значення конструктивної діяльності в загальному розвитку особистості, визначити загальні показники творчого конструювання як процесу діяльності.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Термін «конструювання» походить від латинського слова «construere», що означає створення моделі, побудова, приведення в певний порядок і взаємовідношення різних окремих предметів, частин, елементів.

Конструювання належить до продуктивних видів діяльності, оскільки спрямовано на отримання певного продукту.

Під дитячим конструюванням прийнято розуміти створення різних конструкцій і моделей з будівельного матеріалу й деталей конструкторів, виготовлення виробів з паперу, картону, різних матеріалів природного походження.

Виділяються два типи конструювання: технічне та художнє. У технічному конструюванні діти в основному відображають об'єкти, що реально існують, а також придумують вироби за асоціаціями з образами з казок, фільмів. Водночас вони моделюють їхні основні структурні та функціональні ознаки: будинок з дахом, вікнами, дверима; корабель із палубою, кормою, штурвалом тощо.

До технічного типу конструкторської діяльності належать: конструювання з будівельного матеріалу (дерев'яні пофарбовані або незабарвлені деталі геометричної форми); конструювання з деталей конструкторів, що мають різні способи кріплення; конструювання з великогабаритних модульних блоків.

Особливо подобається дітям дошкільного віку працювати з LEGO-конструктором, безумовною перевагою якого є яскравість, барвистість, поліфункціональність. Головною метою LEGO-конструювання є розвиток креативності та збагачення творчого досвіду в процесі ігрової й конструкторської діяльності. Дошкільнята граються, створюють конструкції, досліджують їх, водночас отримують уявлення про облаштування світу людей, природи, предметів; вчаться аналізувати інформацію, робити висновки, працювати в команді. Конструктор LEGO надає практично необмежені можливості для створення різних типів будівель та ігрових ситуацій. Він стимулює дитячу фантазію, сприяє розвитку моторики. LEGO-конструювання дає дітям змогу самостійно виконувати завдання, спрямовані на розвиток уяви й формування узагальнених способів конструювання. LEGO-конструктор допомагає дітям втілювати в життя власні задуми, будувати із захопленням, фантазувати й бачити кінцевий результат своєї роботи, сприяє розвитку уяви, творчих задатків, інтелекту.

У художньому конструюванні діти, створюючи образи, які не стільки відображають їхню структуру, скільки висловлюють своє ставлення до них, передають їхній характер, користуючись кольором, фактурою, формою: «веселий клоун», «хитрий лис», «прекрасна принцеса», що призводить, за висловом О. Запорожця, до «формування своєрідних емоційних образів» [2, с.23].

До художнього типу конструювання належать конструювання з паперу та конструювання з природного матеріалу.

Комп'ютерне конструювання, а також створення конструкцій із покидькового матеріалу можуть носити як технічний, так і художній характер. Це залежить від мети, яку ставить перед собою сама дитина, або дорослий перед ним (через комп'ютерну програму).

Конструювання є продуктивною діяльністю, яка відповідає інтересам і потребам дошкільнят. Створені споруди, вироби діти використовують у грі, у театралізованій діяльності, а також в якості подарунка, прикрашання приміщень, ділянки, що приносить їм велике задоволення.

У конструюванні виділяють два взаємопов'язаних етапи: створення задуму і його виконання. Творчість пов'язують, більше зі створенням задуму [3; 4; 5], оскільки він полягає в обмірковуванні й плануванні процесу майбутньої практичної діяльності, в поданні кінцевого результату, у визначенні способів і послідовності його досягнення.

Практична діяльність, спрямована на виконання задуму, не є лише виконавською. Особливістю конструкторського мислення, навіть у старших школярів, є безперервне поєднання і взаємодія розумових і практичних актів [5, с. 17].

Що стосується діяльності дошкільнят, то взаємозбагачення практичних і розумових дій є однією з сильних її сторін. До того ж практичні дії можуть виступати як широке експериментування з матеріалом – цілеспрямоване, пов'язане з виконанням задуму [6]. Задум, у свою чергу, часто уточнюється й змінюється в результаті пошукових практичних дій, що є позитивним моментом для розгортання подальшого творчого конструювання. Водночас діти часто міркують вголос, як би промовляючи свої дії та їхні наслідки.

Але це відбувається лише за умови організації навчання, спрямованого на подолання таких недоліків дитячого конструювання: 1) нечіткість задуму, яка пояснюється нечіткістю структури образу; 2) нестійкість задуму – діти починають створювати один об'єкт, а дістають зовсім інший і задовольняються цим; 3) поспішність виконавської діяльності й зайва захопленість нею (задуму приділяється вкрай мало уваги); 4) нечіткість уявлень про послідовність дій і невміння планувати їх; 5) невміння попередньо аналізувати задачу.

Джерелом задуму дітей є навколишнє життя, його багата палітра: різноманітний предметний і природний світ, соціальні явища, художня література, різні види діяльності і, насамперед, гра. Але сприйняття навколишнього в дітей часто буває поверхневим, вони схоплюють, у першу чергу, зовнішні сторони предметів, явищ, які потім і відтворюють у практичній діяльності. Важливо створювати умови для більш глибокого опанування навколишнього, для формування в них вміння бачити характерні особливості предметів, явищ, а також їхні взаємозв'язки й по-своєму передавати їх в конструкціях, виробках.

В організації конструктивної діяльності дітей важливим є орієнтування на розвиток пізнавальних дій, просторових уявлень, образів – уявлень про модель конструювання щодо відображення зовнішніх властивостей і функцій психомоторики для точного виконання задуму конструювання, розвиток мовлення.

Конструювання має значення для розвитку в дітей просторових уявлень. Споруджуючи конструкцію, дитина уточнює й поповнює знання, попередньо намічає її положення в просторі, розташування частин. Конструктивна діяльність сприяє

практичному пізнанню дітьми властивостей геометричних тіл та просторових відносин. Мовлення дітей збагачується новими термінами, поняттями.

У процесі збагачення різних видів дитячої діяльності новим змістом, способами і прийомами в дітей виникає здатність до побудови нових і досить оригінальних образів, що позитивно позначається на розвитку як дитячого мислення й уяви, так і самої дитячої діяльності, у тому числі й конструювання. При цьому особливо важливим є вміння оперувати образами в просторі як для зміни просторового положення цілісного образу (обертання, переміщення в просторі), так і для перетворення структури образу (перегрупування його складових частин, деталей тощо). З одного боку, цей вид діяльності вимагає від педагогів створити умови для просторового орієнтування. Дитині необхідно уявити створювану конструкцію в цілому, врахувати її просторові характеристики, розташування частин деталей. З іншого боку, педагог має зважати й на те, що саме в конструюванні формуються навички орієнтування. Уявлення про простір складається з конкретних ознак форми, величини, протяжності, об'ємності предметів, а також зі структурних одиниць (частин і деталей). Таке оволодіння просторовим мисленням значно розширює можливості дітей у різних видах творчого конструювання (з паперу, з деталей конструктора, з модулів тощо).

Принципово важливим є й емоційна забарвленість дитячої діяльності, в якій дитина вільно може використовувати різні матеріали, створювати оригінальні образи. Зв'язок конструювання з його повсякденним життям, з іншими видами діяльності (грою, театром) робить його особливо цікавим, емоційно насиченим і дозволяє бути одним і засобів самовираження. Потреба в такій діяльності в дітей стає яскраво вираженою.

Показниками творчості в конструктивній діяльності є новизна способів побудови предмета, новизна самого предмета й новизна прийомів конструювання.

Кожен вид конструювання має свою специфіку, пов'язану з особливостями матеріалу (папір, деталі конструктора, природний матеріал тощо), з якого діти створюють конструкції. Врахування цієї специфіки уможливує, по-перше, розробити розвиваючі технології навчання дітей для кожного виду конструювання, по-друге, на основі цього визначити їхні взаємозв'язки з метою створення цілісної системи формування творчого конструювання. У зв'язку з цим було проведено теоретико-експериментальне вивчення кожного виду дитячого конструювання.

Основними загальними показниками творчого конструювання як процесу діяльності і його продукту є:

- створення «образів» (конструкцій) — їхня кількість, варіативність, новизна, оригінальність, виразність, ступінь віддаленості створюваного «образу» від вихідних даних, наділення одних і тих же «образів» різними властивостями;
- вміння будувати різні образи на одній основі;
- вміння бачити ціле раніше частин;
- інтелектуальна активність і захопленість дітей пошуковою діяльністю, їхня емоційна включеність.

Формування творчого конструювання будується на основі трьох взаємопов'язаних складових: розвиток самостійного дитячого експериментування з новим матеріалом; розвиток образного мислення й уяви; формування узагальнених способів діяльності.

Широта орієнтування в матеріалі до постановки будь-яких завдань спонукає дітей «вбудувати» засвоєні раніше способи в нові смислові контексти. А це, у свою чергу, веде до породження як нових способів, так і нових образів і нових смислів, що ґрунтуються на пізнавально-емоційному переживанні, інтелектуальній активності дітей.

Усе це й забезпечує внутрішній взаємозв'язок між мисленням, уявою, довільністю і свободою діяльності. У процесі такої діяльності в дітей упродовж усього дошкільного віку формується універсальна здатність до побудови будь-якої значущої

для дитини діяльності (образотворчої, мовної, ігрової тощо) як створення цілісності (малюнка, тексту, сюжету) з різних одиниць, але одними й тими ж способами: комбінування, зміна просторового положення, добудовування, прибирання зайвого тощо. Прибирання зайвого – важливий спосіб створення однієї цілісності на основі іншої, який рідко використовується в інших видах дитячої діяльності. Практично всі існуючі ігри, іграшки, конструктори побудовані за принципом створення цілого з частин (пазли, кубики, пірамідки, конструктори з різними сполуками деталей – пази, шипи). У результаті в дітей набагато легше формуються способи комбінаторики й добудовування, оскільки вони вже присутні в їхньому досвіді. Водночас спосіб отримання цілісності за допомогою усунення зайвого ставить дитини в умови необхідності схоплювати ціле раніше частин, і це значно збагачує діяльність, розширює її творчі можливості.

Можна погодитися із науковцями А. Лурія, М. Поддьяковим, які виокремлюють групи здібностей до конструктивної діяльності: 1) нормативно-стабілізаційні – вміння орієнтуватися у властивостях предметного світу (сенсорні, здібності наочного моделювання); 2) здібності перетворювальні (діалектичні) – створення нових предметів на основі предметних уявлень. Ці здібності є базисом конструктивної діяльності й механічної творчості; 3) здібності до символічного опосередкування – вміння культурно передавати свої емоції в конкретних образах, виражати своє ставлення до предметної дійсності, персонажів літературних творів, проявів людських почуттів (проявляється через колір, просторові рішення).

Конструктивна діяльність сприяє практичному пізнанню дітьми властивостей геометричних тіл і просторових відносин. У такій діяльності мовлення дітей збагачується новими термінами, поняттями, які в інших видах діяльності дітьми вживаються рідко. Діти вправляються в правильному вживанні понять «високий – низький, довгий – короткий, широкий – вузький, великий – маленький», у точній словесній вказівці напрямку «над – під, вправо – вліво, вниз – нагору, позаду – попереду, ближче» [7].

Загальнопедагогічне значення конструктивної діяльності для загального розвитку особистості розкрито в численних публікаціях. В. Ждан, Л.Парамонова, М.Поддьяков [8; 9; 10] характеризують конструювання як предметно-практичну діяльність, у якій розвиваються розумові здібності дітей, творча уява, ініціатива, загострюється спостережливість, формуються особистісні якості – воля, самостійність.

Значення конструктивної діяльності для розумового розвитку дитини конкретизував А. Лурія [11]. На підставі емпіричних досліджень він зробив висновок про те, що вправи з конструювання за моделлю змінюють характер пізнавальної діяльності дитини. А. Богуш, О. Вакуленко, Н. Білоусова [12; 13; 14] зазначили, що конструюючи дитина вчиться не тільки розрізняти зовнішні якості предмета, зразка, але й у неї розвиваються пізнавальні та практичні дії.

У конструктивній діяльності удосконалюється зорове сприйняття дитиною предметів довкілля. Створюється передумова для розвитку здібності проводити глибокий зоровий аналіз моделі та предмета. Тобто, у дитини формується здатність порівнювати, робити зоровий аналіз, одночасно сприймати й мислити. У процесі навчання конструюванню в дітей виробляються узагальнені способи дій, вміння цілеспрямовано обстежувати предмети чи зразки будівель.

Оволодіння прийомами конструктивного мислення сприяє формуванню в дитини цілісної картини світу, активізує пізнавальні здібності, вміння розмірковувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, обґрунтовувати свою думку. Заняття з конструювання змінюють способи орієнтування дитини в довкіллі, навчають її визначати істотні зв'язки і відносини між об'єктами, що сприяє розвитку інтелектуальних можливостей.

Конструктивна діяльність є різновидом творчості дитини, способом вияву її індивідуальності. Старші дошкільники виявляють винахідливість у конструюванні: діють за певним задумом, використовують незвичайні матеріали та способи їхнього поєднання. Створюючи вироби, дошкільнята вчаться порівнювати різні матеріали між собою, знаходити спільне та відмінне в прийомах обробки паперу, тканини, природних матеріалів тощо. Поступово діти починають переносити прийоми роботи з одним матеріалом на інший, у тому випадку, якщо педагог звертає увагу дошкільнят на спільні та відмінні властивості матеріалів. Отже, ми полегшуємо навчання і сприяємо формуванню художньо-творчих здібностей дітей. На думку багатьох педагогів, саме наявність добре сформованих навичок і умінь роботи з різними матеріалами «звільняє» розум дитини від вирішення суто технічних завдань, і педагог може поставити перед ним творчі.

У процесі конструювання в дошкільників розвивається вміння планувати свою роботу, керуватися розробленим планом, досягати певного результату. Розвивається й мовлення дітей, яке виконує спрямовуючу та регулювальну роль у діяльності. Діти вчаться послідовно розповідати про хід роботи, формулювати свої думки.

У процесі конструювання здійснюється фізичний розвиток дитини. Постійні вправлення в різноманітних рухах сприяють тому, що ці рухи стають швидкими, спритними, легко контролюються зором. Поліпшується узгоджена робота окремих груп м'язів.

Конструювання формує не лише рухові здібності дитини, але й стійку концентрацію уваги, допомагає розширяти обсяг пам'яті та розвиває увагу, що сприяє систематизації образних уявлень та ефективному засвоєнню абстрактних понять.

Конструктивна діяльність є засобом розумового, морального, естетичного виховання дітей. У процесі такої діяльності формуються такі важливі якості особистості як: самостійність, працьовитість, ініціатива, організованість. Виконуючи з іншими дітьми спільну роботу, дитина опановує вміння домовлятися про майбутню роботу, розподіляти обов'язки, надати допомогу в потрібний момент. Виготовлення дітьми різних виробів, іграшок виховує турботливе й уважне ставлення до близьких, бажання зробити їм щось приємне.

Спільна конструктивна діяльність дітей має велику вагу у вихованні первинних навичок роботи в колективі – вміння домовлятися, працювати дружно.

Виготовлення виробів з природного матеріалу формує в дітей особливе ставлення до навколишнього світу – діти починають бачити та відчувати красу й неповторність природи.

За дослідженнями А. Лурії [11], В. Горбатих [15] конструювання за моделлю активізує мислення та позитивно впливає на розвиток пізнавальних здібностей дітей. Конструювання за зразком збагачує досвід дітей, дає їм змогу накопичувати різні конструктивні вміння й готує до конструювання на задану тему та за заданими умовами.

У процесі конструювання за умовами в дітей формується вміння аналізувати їх та на підставі цього реалізовувати власну практичну діяльність. Організація конструювання за темою надає можливість дітям самостійно втілювати задум конкретної споруди, вибирати матеріал та спосіб виконання. У конструюванні за задумом дитина має змогу вирішувати всі завдання самостійно, ставити перед собою мету та досягати її. У такому конструюванні відкривають широкі можливості для розвитку фантазії та пізнавальної діяльності дітей.

Конструктивна діяльність є комплексом розумових та практичних дій. Конструктивний задум народжується в процесі розумової діяльності дитини. Постійне порівняння, аналіз, синтез відомих з попереднього досвіду конструкцій лежить в основі задуму.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

На підставі викладеного вище можна підсумувати, що конструктивну діяльність у змістовному аспекті розуміємо як складне утворення, котре вибудовується на основі глибокого знання емпіричного матеріалу та високого рівня розвитку просторового мислення. На основі аналізу проведених досліджень можна зробити висновки, що конструктивна діяльність дозволяє:

- реалізовувати тісний контакт дитини з природним, культурним і соціальним середовищем і пізнати на цій основі навколишній світ в усьому його розмаїтті відносин;
- розвивати естетичне сприйняття через спостереження й перетворення об'єктів природи, розглядання світу речей, творів мистецтва та формування естетичної оцінки;
- створити емоційно-сприятливе середовище й формувати на цій основі інтерес до роботи з різними матеріалами;
- організувати творчу діяльність дошкільнят як засіб всебічного розвитку особистості дитини;
- об'єднати різні види художньої діяльності в єдину систему, що уможливорює розвиток дитячої художньої творчості;
- використовувати подібність застосування різних способів і прийомів обробки матеріалів для прискорення процесу пізнання навколишнього світу й розвитку дитячої образотворчої творчості;
- широко застосовувати колективні форми організації дитячої праці для створення різноманітних композицій із подальшим використанням їх у суспільному житті закладу дошкільної освіти.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Демидова, Ю.О., 2012. Визначення рівня сформованості пізнавальної самостійності старших дошкільників у конструктивній діяльності *Педагогічний дискурс*, Хм., вид-во Національна академія педагогічних наук, Інститут педагогіки, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Вип. 13, с. 76–79.
2. Запорожец, А.В., 1986. Об эмоциях и их развитии у ребенка. *Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста*. Москва: Педагогика, с. 7–32.
3. Давидчук, А.Н., 1970. Педагогические условия формирования конструктивного творчества у детей старшего дошкольного возраста в строительной игре: *Автореферат диссертации кандидата педагогических наук*. Москва, 21 с.
4. Дьяченко, О.М., 1990. Развитие воображения в дошкольном детстве: *Автореферат диссертации доктора педагогических наук*. Москва, 31 с.
5. Кудрявцев, Т.В., 1970. О некоторых проблемах психологии решения трудных и технических задач. *Особенности мышления учащихся в процессе трудового обучения*. Москва: Педагогика, С. 8–19.
6. Парамонова, Л.А., 1985. Роль конструктивных задач в формировании умственной активности детей: старший дошкольный возраст, *Дошкольное воспитание*, № 7, с. 46–49.
7. Демидова, Ю., 2006. Конструктивна діяльність як фактор інтеграції пізнавальних, естетичних та практичних задач, *Теорія і практика естетичного виховання в умовах соціокультурної трансформації*: Зб. наук. Праць, Бердянськ: БДПУ, № 2, с. 60–67.
8. Ждан, В.Ф., 1986. Формирование у детей дошкольного возраста навыков и умений изготовления поделок из природных и других материалов: *диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.01; НИИ педагогики Украины*, Киев, 214 с.

9. Парамонова, Л.А., 2002. *Теория и методика творческого конструирования в детском саду: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений*. Москва: Издательский центр «Академия», 192 с.
10. Поддьяков, Н.Н., 1985. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника. Москва: Педагогика, с. 24-46.
11. Лурия, А.Р., 1948. Развитие конструктивной деятельности дошкольника. *Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / под редакцией А.В. Запорожца*. Москва: АПН РСФСР. с. 36 – 64.
12. Білоусова, Н.М., 2002. Формування особистості дитини в різних видах діяльності. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. Чернігів.-Вип. 10. с. 19 – 21.
13. Богуш А.М., 2012. Українське дошкільня: здобутки та перспективи *Освіта*, 12 - 19 верес. (№ 39/40). с. 10 – 11.
14. Вакуленко, О. 2004. Особливості соціального розвитку особистості в підлітковому віці. *Український соціум*. № 1.с. 95 – 99.
15. Горбатих, В., 2009. Конструювання: технології розвитку *Вихователь-методист дошкільного закладу*. № 1. с. 67 – 70.

CONSTRUCTIVE ACTIVITY AS A MEANS OF PRESCHOOL CHILDREN'S DEVELOPMENT

Yuliia Kotelianets,

PHD in pedagogics, senior teacher of the
chair of methodics of pre-school and primary school education,
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University,
Kropyvnytskyi, Ukraine.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3932-1824>
youliana15@i.ua

Abstract. The essence and content of the concept «designing», its types, some features of constructive activity of preschool children are revealed in the article. It is stated that constructive activities of a child of preschool age gives an opportunity to set goals independently, find motivation, choose the course of actions and control the results, thus mastering all components of the psychological structure of activities. The characteristics of the stages of designing are presented, notably creation of design and its execution. The disadvantages of designing preschool children are as following: fuzzy design which is explained by the fuzzy structure of the image; instability of design since children start to create one object and get another and are satisfied with it; the rush of the performance and the extra enthusiasm for it; fuzzy ideas about the sequence of actions and inability to plan them; inability to pre-analyze the task. The general indicators of creative design as a process of activity and its product are creation of «images» (designs), namely, their number, variability, novelty, originality, expressiveness, degree of distance of the created «image» from the initial data, giving the same «images» different properties; an ability to build different images on one basis; an ability to see the whole before parts; intellectual activities and admiration of children in search activity, their emotional involvement. Constructive activities in a meaningful aspect are a complex entity that is built on a deep knowledge of empirical material and a high level of development of spatial thinking. While teaching children constructive activities, mental activity develops, which is an important factor in the formation of learning activities and skills (planning a sequence of actions, presenting the end result, etc.).

It is substantiated that designing is not only a practical productive activity, but also a manifestation of the general mental capacity, which is most clearly represented in the process of creating a new integrity (objects, models, texts, etc.), and as a special means of interpretation of the outer world by the children.

Keywords: preschooler; constructive activity; abilities; designing; indicators; stages; creativity.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Demydova, Yu.O., 2012. Vyznachennia rivnia sformovanosti piznavalnoi samostiinosti starshykh doshkilnykiv u konstruktyvni diialnosti *Pedahohichnyi dyskurs*, Khm., vyd-vo Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk, Instytut pedahohiky, Khmelnytska humanitarno-pedahohichna akademiia, Vyp. 13, s. 76–79.
2. Zaporozhec, A.V., 1986. Ob jemocijah i ih razvitii u rebenka. *Razvitie social'nyh jemocij u detej doshkol'nogo vozrasta*. Moskva: Pedagogika, s. 7-32.
3. Davidchuk, A.N., 1970. Pedagogicheskie uslovija formirovanija konstruktivnogo tvorchestva u detej starshego doshkol'nogo vozrasta v stroitel'noj igre: *Avtoreferat disertacii kandidata pedagogichnih nauk*. Moskva, 21 s.
4. D'jachenko, O.M., 1990. Razvitie voobrazhenija v doshkol'nom detstve: *Avtoreferat dissertacii doktora pedagogicheskikh nauk*. Moskva, 31 s.
5. Kudrjavcev, T.V., 1970. O nekotoryh problemah psihologii reshenija trudnyh i tehniceskikh zadach. *Osobennosti myshlenija uchashhihsja v processe trudovogo obuchenija*. Moskva: Pedagogika, S. 8–19.
6. Paramonova, L.A., 1985. Rol' konstruktivnyh zadach v formirovanii umstvennoj aktivnosti detej: starshij doshkol'nyj vozrast, *Doshkol'noe vospitanie*, # 7, s. 46–49.
7. Demydova, Yu., 2006. Konstruktyvna diialnist yak faktor intehratsii piznavalnykh, estetychnykh ta praktychnykh zadach, *Teoriia i praktyka estetychnoho vykhovannia v umovakh sotsiokulturnoi transformatsii: Zb. nauk. Prats*, Berdiansk: BDPU, № 2, s.60-67.
8. Zhdan, V.F., 1986. Formirovanie u detej doshkol'nogo vozrasta navykov i umenij izgotovlenija podelok iz prirodnyh i drugih materialov: *dissertacija kandidata pedagogicheskikh nauk; NII pedagogiki Ukrainy*, Kiev, 214 s.
9. Paramonova, L.A., 2002. *Teoriya i metodika tvorcheskogo konstruirovaniya v detskom sadu*: Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademija», 192 s.
10. Podd'jakov, N.N., 1985. *Razvitie myshlenija i umstvennoe vospitanie doshkol'nika*. Moskva: Pedagogika, s. 24-46.
11. Lurija, A.R., 1948. *Razvitie konstruktivnoj dejatel'nosti doshkol'nika. Voprosy psihologii rebenka doshkol'nogo vozrasta / pod redakciej A.V. Zaporozhca*. Moskva: APN RSFSR. s. 36 – 64.
12. Bilousova, N.M., 2002. Formuvannia osobystosti dytyny v riznykh vydakh diialnosti. *Visnyk Chernihivskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni T.H. Shevchenka. Seriia: Pedahohichni nauky*. Chernihiv.-Vyp. 10. s. 19 – 21.
13. Bohush A.M., 2012. Ukrainske doshkillia: zdobutky ta perspektyvy. *Osvita*, 12 – 19 veres. (№ 39/40). s. 10 – 11.
14. Vakulenko, O. 2004. Osoblyvosti sotsialnogo rozvytku osobystosti v pidlitkovomu vitsi. *Ukrainskyi sotsium*. № 1.s. 95 – 99.
15. Horbatykh, V., 2009. Konstruiuvannia: tekhnolohii rozvytku *Vykhovatel-metodyst doshkilnogo zakladu*. № 1. s. 67 – 70.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-154-163>
УДК 371.51.07

Федірчик Тетяна Дмитрівна,

доктор педагогічних наук, професор,

декан факультету педагогіки,

психології та соціальної роботи

Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Чернівці, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5433-516X>

fedirchytanya@gmail.com

Нікула Наталя Вікторівна,

кандидат педагогічних наук, асистент кафедри

педагогіки та методики початкової освіти

Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

Чернівці, Україна

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5696-0401>

n.nikyala07@gmail.com

УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

Анотація. У статті авторами розкрито сутність інноваційної діяльності закладів загальної середньої освіти, яка визначена як експериментальна й пошукова діяльність педагогічних працівників із метою розроблення, експерименту, апробації, впровадження й застосування інноваційних педагогічних технологій. Інноваційна діяльність закладів загальної середньої освіти повинна здійснюватися згідно з певними вимогами: обов'язково вносити ефективні зміни, нововведення в будь-яку професійно-педагогічну діяльність до існуючих традицій; спрямовуватися на оригінальне вирішення комплексної традиційної проблеми; орієнтуватися на інноваційний досвід; здійснювати організаційно-управлінський аспект відповідно до його нормативного забезпечення. Обґрунтовано управління інноваційною діяльністю закладів загальної середньої освіти як цілеспрямований процес планування, організації, керування експериментальною й пошуковою діяльністю педагогічного колективу для розроблення, впровадження та поширення інновації, яка спрямована на покращення результатів освітнього процесу.

Визначено рівні управління: державний, регіональний та внутрішкільний; охарактеризовано органи, які здійснюють управління інноваційною діяльністю закладів загальної середньої освіти. Зазначено сутність та структурні складові організаційно-методичного забезпечення управління інноваційною діяльністю освітніх закладів; виокремлено форми та методи його реалізації. Організаційно-методичне забезпечення управління інноваційною діяльністю закладів загальної середньої освіти розкрито як систему організаційних та науково-методичних заходів, які здійснює науково-методичний центр для покращення професійно-педагогічної компетенції вчителів, керівників та методистів з питань реалізації інноваційної діяльності. Доцільними формами роботи із педагогічними працівниками визначено: творчі групи вчителів, ярмарок педагогічної творчості, методичні

фестивалі, захист інноваційних проєктів, педагогічні конференції, інтернет-журнал «Інноваційна діяльність закладів освіти», ділова гра, презентації педагогічних інновацій, тренінги, семінари та методами: консультування, брейнстормінг, метод інверсії, морфологічного аналізу, «мозкового штурму», вправа «Колесо творчості» тощо.

Ключові слова: управління; управління закладом загальної середньої освіти; інновації; інноваційна діяльність; організаційно-методичне забезпечення.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Становлення та розвиток України, як демократичної держави, модернізація національної системи освіти, зародження нової української школи, актуалізують проблему інноваційної діяльності закладів загальної середньої освіти.

Постановка проблеми. На етапі впровадження Концепції «Нова українська школа» заклади загальної середньої освіти активно впроваджують у свою діяльність освітні інновації, що якісно змінюють мету, зміст, структуру, форми, методи, засоби, технології навчання, виховання й управління [9]. У період входження в «нову школу» заклади загальної середньої освіти активно залучаються до інноваційної діяльності, зростає кількість педагогічних інновацій, які використовуються педагогічними працівниками в навчально-виховній та управлінській діяльності. Відповідно постає проблема ефективного управління інноваційною діяльністю закладів загальної середньої освіти, виникає потреба в створенні оптимальних умов та необхідного організаційно-методичного забезпечення цього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти управління інноваційною діяльністю закладів загальної середньої освіти за допомогою організаційно-методичного забезпечення досліджувалося багатьма науковцями. Вагомими для нашого дослідження є праці вчених, які досліджували проблеми педагогічної інноватики на сучасному етапі (Л. Даниленко, В. Паламарчук, І. Підласий, О. Савченко, В. Сластьонін та ін.), загальні та специфічні особливості інноваційної педагогічної діяльності (В. Дивак, В. Загвязинський, В. Кан-Калик, С. Клепко, Л. Подимова та ін.), проблеми нововведень в освітні заклади (Н. Горбунова, М. Кларін, М. Поташник та ін.), теоретичні аспекти інноваційних процесів у сфері виховання (І. Бех, М. Вовк, І. Зязюн, О. Лавріненко та ін.), класифікація педагогічних інновацій (Л. Даниленко, О. Козлова, Л. Машкіна, К. Макагон, О. Попова та ін.), деякі аспекти загального та інноваційного менеджменту (А. Гальчинський, Ф. Хміль, Ф. Хедоурі та ін.), проблеми педагогічного менеджменту (Г. Єльнікова, І. Жерносець, В. Крижко, Л. Онищук, Є. Павлютенков, Т. Федірчик та ін.), менеджмент освітніх інновацій (Л. Даниленко), певні аспекти психології педагогічного менеджменту (Л. Карамушка, Н. Коломінський) та ін.

Попри наявності значної кількості наукових праць та належне розроблення вченими різних аспектів досліджуваної проблеми, варто зазначити, що проблема організаційно-методичного забезпечення управління інноваційною діяльністю закладів загальної середньої освіти залишається відкритою та потребує подальших теоретичних та експериментальних досліджень.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні організаційно-методичного забезпечення управління інноваційною діяльністю закладів загальної середньої освіти на етапі впровадження концепції «Нова українська школа».

Завдання дослідження: 1) здійснити теоретичний аналіз сутності понять «інноваційна діяльність закладів загальної середньої освіти», «управління інноваційною діяльністю закладів загальної середньої освіти» та «управління інноваційною діяльністю закладів загальної середньої освіти»; 2) охарактеризувати управління інноваційною діяльністю закладів загальної середньої освіти, яке здійснюється на державному, регіональному та внутрішкільному рівні в контексті реалізації ідей нової української школи 3) описати організаційно-методичне забезпечення управління інноваційною діяльністю закладів загальної середньої освіти.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Досліджуючи порушену проблему інноваційної діяльності закладів загальної середньої освіти, вважаємо за необхідне здійснити дефінітивний аналіз основних її термінів і понять.

«Інновація» (у перекладі з англ. innovation) – термін, яким позначається нова ідея, новостворений продукт у будь-якій галузі (техніки, технології, управлінні, освіті) завдяки досягненням науки та передового досвіду. У тлумачному словнику поняття «інновація» розглядається як «оновлення, новизна, зміна» [1, с. 347].

У довідкових джерелах «інновація» розглядається як результат довготривалої діяльності, що спрямовується на удосконалення науково-технічного та соціального прогресу, сприяє якісному та кількісному росту середовища, у якому вона реалізується, підвищує ефективність та сприяє отриманню конкурентоспроможних переваг. «Інновація» – це об'єкт впровадження, у результаті чого утворюється щось нове – новація [4].

Процесом створення, розповсюдження та застосування засобів (нововведень), які спрямовуються на вирішення педагогічних проблем, що досі розв'язувалися по-іншому, визначає «інновацію» О. Савченко. О. Попова описує «інновацію» як створення певних нововведень, вона вважає їх одночасно і процесом, і результатом інноваційної діяльності [12]. У деяких педагогічних джерелах досліджуване поняття визначається як кінцевий продукт креативного пошуку новітніх, нетрадиційних рішень різних проблем педагогічної теорії та практики. Автором Л. Ващенко інновації тлумачаться як «комплексний, цілеспрямований процес створення, розповсюдження і використання новації...» [2, с. 45].

Аналіз наукових джерел дав змогу виявити, що впровадження інновації реалізується в процесі інноваційної діяльності, яка, як зазначають науковці, сприяє оновленню педагогічного процесу та характеризується високою педагогічною творчістю [5, с. 19].

Зміст інноваційної педагогічної діяльності – розвиток освітньої системи через нововведення. Головною метою інноваційної педагогічної діяльності є досягнення найвищих результатів освітнього процесу. Інноваційна педагогічна діяльність сприяє розвитку творчості, креативності педагогічних працівників, створенню й поширенню новизни, оновленні способів діяльності, оригінальності педагогічного мислення тощо. Вона є проявом найвищого ступеня творчості педагогів, яка проявляється у винахідництві нового, оригінального, нетрадиційного. Такий вид діяльності характеризується відмовою від норм, стандартів, штампів і спрямований на цікаво організований процес та якісний результат.

Інноваційна діяльність закладів загальної середньої освіти – це експериментальна й пошукова діяльність педагогічних працівників із метою розроблення, експерименту, апробації, впровадження й застосування інноваційних педагогічних технологій. Інноваційна діяльність закладів загальної середньої освіти має здійснюватися згідно з певними вимогами: обов'язково вносити ефективні зміни,

нововведення в будь-яку професійно-педагогічну діяльність порівняно з існуючими традиціями; спрямовуватися на оригінальне вирішення комплексної традиційної проблеми; орієнтуватися на інноваційний досвід; здійснювати організаційно-управлінський аспект згідно з його нормативним забезпеченням.

На етапі впровадження Концепції «Нова українська школа» інноваційна діяльність закладів загальної середньої освіти здійснюється через впровадження інноваційних освітніх технологій, зокрема, таких як: ігрові технології (Д. Ельконін, В. Коваленко та ін.); розвивальне навчання (Д. Ельконін та В. Давидов); інтерактивні технології (О. Пометун, Л. Пироженко); технологія особистісно-орієнтованого виховання та навчання (І. Бех, С. Подмазін); проектні технології (К. Баханов, В. Гузеєв, О. Пехота); технологія «Створення ситуації успіху» (А. Белкін); технологія розвитку критичного мислення (Дж. Стіл, К. Мередіт, Ч. Темпл); та ін., які є цікавими та ефективними в освітньому процесі.

Для ефективною реалізації в новій українській школі вищезазначених технологій необхідне чітке, злагоджене, науково обґрунтоване управління інноваційною діяльністю закладів загальної середньої освіти та відповідне організаційно-методичне забезпечення цього процесу.

Поняття «управління» розглядається як особливий вид діяльності, який спрямований на забезпечення оптимального функціонування й розвитку систем, ефективного та продуктивного досягнення організацією поставлених цілей та завдань. М. Поташник та В. Лазарєв під управлінням розглядають спеціально організовану діяльність суб'єктів, яка забезпечує оптимальне становлення, функціонування та розвиток школи.

Управління інноваційною діяльністю закладів загальної середньої освіти — це цілеспрямований процес планування, організації, керування експериментальною й пошуковою діяльністю педагогічного колективу для розроблення, впровадження та поширення інновації, яка спрямована на покращення результатів освітнього процесу.

Управління інноваційною діяльністю закладів загальної середньої освіти на сучасному етапі здійснюється згідно з певними управлінськими принципами. Принципи управління, у науково-педагогічній літературі, тлумачаться як керівні положення, що відображаються в змісті, формах, методах керівництва й управління педагогічною діяльністю [10]. До принципів управління інноваційною діяльністю закладів загальної середньої освіти належать: науковості, компетентності, оптимізації, гуманізації, принцип інноваційності, перспективності.

Вагому роль в управлінні інноваційною діяльністю закладів загальної середньої освіти відіграє реалізація функцій планування, організація, контроль, аналіз. Проаналізуємо їх. Функція планування в управлінні інноваційною діяльністю закладів загальної середньої освіти відіграє важливу роль, оскільки полягає у визначенні цілей, мети, завдань інноваційної діяльності закладу. Вона полягає у визначенні конкретних подальших дій щодо впровадження інновацій та побудову чіткого плану, де зазначаються напрями інноваційної діяльності, форми роботи, терміни виконання та перспективи [8].

Організаційна функція пов'язана з упорядкуванням процесу, створенням взаємозв'язків із метою приведення в дію управлінського рішення щодо інноваційної діяльності, її регламентування, залучення всіх учасників, реалізація змісту, форм, методів, засобів управління інноваційною діяльністю. Як зазначає В. Зверєва організація в процесі управління інноваційною діяльністю сприяє визначенню ролі й місця кожного педагогічного працівника; сприяє їхній взаємодії в процесі досягнення цілей; утворює систему оптимальних організаційних відносин [7, с. 24]. Важливість цієї функції полягає й у тому, що після визначення мети, завдань, виникає потреба в організації впровадження

інновації, а рівень її реалізації залежить від теоретичної підготовки освітньої інноватики та оволодіння нею учасниками інноваційної діяльності.

Функція контролю полягає в здійсненні перевірки того, наскільки відповідає хід інноваційної діяльності визначеному плану, нормам, вимогам, інструкціям тощо. Реалізація цієї функції полягає у виявленні причин, недоліків, відхилень від рекомендацій та вироблення методів та способів їхнього подолання. Функція контролю має характеризуватися плановістю, системністю, цілеспрямованістю [11].

Функція аналізу полягає у якісному та кількісному вивченні процесу здійснення інноваційної діяльності та його результатів. На основі глибокого вивчення реального стану, тенденцій розвитку формулюються рекомендації, надається об'єктивне оцінювання інноваційної діяльності закладів загальної середньої освіти. У результаті аналізу формулюються висновки, здійснюються практичні узагальнення тощо.

У період реформування освітньої системи та впровадження Концепції «Нова українська школа» структура управління інноваційною діяльністю закладів загальної середньої освіти здійснюється на державному, регіональному та внутрішкільному рівні.

Державний рівень управління інноваційною діяльністю представлений законодавчими та виконавчими органами влади, які забезпечують формування державної інноваційної політики (Верховна Рада України, Комітет з питань науки та освіти). Ці структурні органи визначають напрям державної політики в галузі інноваційної діяльності, забезпечують цю сферу законодавчою та нормативно-правовою базою (Закон України «Про освіту», «Про інноваційну діяльність», Положення Міністерства освіти і науки України «Про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад» та ін.), сприяють затвердженню пріоритетних напрямів інноваційної діяльності, розробляють програми економічного та науково-технічного розвитку [3, с. 83].

Реалізація інноваційної політики держави здійснюється Кабінетом Міністрів України, Національною академією наук України, Державним комітетом України з питань науково-технічного та інноваційного розвитку та ін. Цими органами здійснюється організація заходів щодо впровадження перспективних напрямів інноваційної діяльності; створення ефективної інфраструктури; організація, координація та реалізація наукових досліджень інноваційних процесів тощо [3, с. 85].

На регіональному рівні управління інноваційною діяльністю закладів загальної середньої освіти представлено: Відділ обласного управління освіти, Науково-методичний центр (НМЦ) та його підрозділи, Районний (міський) методичний кабінет (РМК), районні методичні об'єднання тощо.

Відділ обласного управління освіти формує інноваційну політику на регіональному рівні, визначає пріоритетні напрями інноваційної діяльності освітньої системи, здійснює адміністративний контроль, аналізує та формує оцінку результатів впровадження педагогічних інновацій, видаючи накази чи розпорядження [6, с. 29].

Науково-методичний центр (НМЦ) створює систему організаційно-методичного забезпечення управління інноваційною діяльністю закладів загальної середньої освіти; забезпечує підготовку фахівців до діяльності в інноваційному середовищі; координує діяльність обласних, районних органів управління та закладів освіти; здійснює діагностику, контролює та регулює інноваційну діяльність закладів загальної середньої освіти. Керуючись вищеназваними функціями НМЦ можемо стверджувати, що він є основним осередком управління інноваційною діяльністю закладів загальної середньої освіти і створює організаційно-методичне забезпечення цього процесу.

Районний методичний кабінет (РМК) сприяє розповсюдженню інноваційних технологій; інформує, консультує освітян щодо педагогічної інноватики; забезпечує вивчення, розповсюдження, впровадження освітніх інновацій; контролює процес

інноваційної діяльності закладів загальної середньої освіти; надає методичну допомогу, в разі необхідності; здійснює педагогічний аналіз та оцінювання результатів інноваційної діяльності педагогічних колективів [6].

Внутрішкільний рівень управління інноваційною діяльністю здійснюється адміністративними (директор, заступник з науково-методичної роботи, керівники методичних об'єднань, методисти) та колегіальними органами (рада закладу загальної середньої освіти, педагогічна рада, методичні об'єднання вчителів та ін.).

Основну відповідальність за управління інноваційною діяльністю закладу освіти несе директор школи. Л. Даниленко виокремлює основні завдання керівника школи з питань організації інноваційної діяльності закладу: перетворення освітнього закладу від «закритої» до «відкритої» системи для педагогічних нововведень та інновацій; розвиток та вдосконалення інноваційної культури кожного представника педагогічного колективу; підтримка та заохочення педагогів-новаторів різноманітними соціально-психологічними та матеріальними методами; створення оптимальних організаційно-методичних та соціально-психологічних з метою здійснення ефективної експериментально-інноваційної діяльності; сприяння та надання всіх можливостей для участі школи в інноваційно-освітніх проектах на різних рівнях (державному, регіональному) [5].

Діяльність ради закладу щодо управління інноваційною діяльністю на внутрішкільному рівні полягає в тому, що на ній розглядається та обговорюється напрям роботи закладу в аспекті інноваційної діяльності. Обговорюються питання стимулювання та заохочення творчих пошуків, дослідно-експериментальної роботи педагогічного колективу школи. Розглядаються різні варіанти інвестування інноваційної діяльності освітнього закладу [11].

Методична рада – колегіальний орган, який координує інноваційну діяльність на внутрішкільному рівні. На методичній раді затверджується напрям інноваційної діяльності школи; обговорюється, формулюється й затверджується тема, над якою працюватиме педагогічний колектив. Також, цим органом організується робота щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників, розвитку їхньої творчості, організується впровадження в практику інноваційних технологій, передового педагогічного досвіду тощо.

Методичні об'єднання – це об'єднання вчителів як одного предмета, так і декількох, що спрямоване на конкретне переосмислення загальнодидактичних, загально педагогічних та загальнометодичних положень щодо конкретного уроку або виховного заходу.

Вважаємо, що управління інноваційною діяльністю закладів загальної середньої освіти здійснюють директори шкіл, їхні заступники, методисти районних методичних кабінетів, керівники методичних об'єднань. Адже саме ці працівники володіють глибокими знаннями основ педагогічних інновацій, організаційними уміннями та навичками в роботі з учителями, здатністю оперувати організаційно-методичним забезпеченням.

Поняття «забезпечення» в тлумачному словнику пояснюється як наявність необхідних засобів існування [1, с. 403]. У науково-педагогічній літературі знаходимо різні види забезпечення процесу управління, зокрема, нормативне, інформаційне, технічне, методичне, програмне тощо, тобто сукупність системи засобів, заходів, умов які забезпечують управління процесами, системами. Однак, проаналізувавши вищезазначене, вважаємо, що організаційно-методичне забезпечення являє собою синтез усіх необхідних засобів, матеріалів, рекомендацій, заходів які забезпечують ефективне управління інноваційною діяльністю закладів загальної середньої освіти.

Організаційно-методичне забезпечення управління інноваційною діяльністю закладів загальної середньої освіти розуміємо як систему організаційних та науково-

методичних заходів, які здійснює науково-методичний центр для покращення професійно-педагогічної компетенції вчителів, керівників та методистів з питань реалізації інноваційної діяльності. У науково-педагогічній літературі організаційно-методичне забезпечення пояснюється як комплекс взаємодії суб'єктів та об'єктів діяльності на основі нормативних документів, методичного оснащення, які забезпечують процес ефективного впровадження в практику інноваційних технологій, моделей, методик тощо.

До організаційно-методичного забезпечення управління інноваційною діяльністю належать документи, закони, положення, накази, інструкції розпорядження, які регламентують цей процес; плани здійснення інноваційної діяльності, програми впровадження інноваційних технологій, методичні рекомендації та розробки, дидактичні посібники, система заходів, сукупність форм, методів, засобів, прийомів що забезпечують процеси планування, організації, регулювання, контролю та оцінювання інноваційної діяльності закладів загальної середньої освіти.

На етапі реформування та впровадження Концепції «Нова українська школа» важливо забезпечити ефективне функціонування організаційно-методичного забезпечення управління інноваційною діяльністю закладів загальної середньої освіти. Саме тому, діяльність органів управління, має організовуватись узгоджено, на засадах системного та компетентнісного підходів. Науково-методичні установи в співпраці із закладами загальної середньої освіти, мають використовувати різноманітні форми та методи роботи із педагогічними працівниками. Зокрема, рекомендуємо використання: *форм*: творчі групи вчителів, ярмарок педагогічної творчості, методичні фестивалі, захист інноваційних проєктів, педагогічні конференції, інтернет-журнал «Інноваційна діяльність закладів освіти», ділова гра, презентації педагогічних інновацій, тренінги, семінари; *ита методів*: консультування, брейнстормінг, метод інверсії, морфологічного аналізу, «мозкового штурму», вправа «Колесо творчості», педагогічні щодо вдосконалення організаційно-методичного забезпечення управління інноваційною діяльністю закладів загальної середньої освіти на етапі впровадження Концепції «Нова українська школа».

Також, важливим, на нашу думку, є запровадження організаційно-педагогічних умов, таких як: впорядкування бази даних педагогічних інновацій; запровадження системи консультування; забезпечення координації діяльності шкіл та науково-методичних установ; створення системи інформування щодо педагогічних інновацій; розробка методичних рекомендацій; стимулювання педагогів тощо.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Підсумовуючи вищесказане, можемо зробити висновок, що організаційно-методичне забезпечення управління інноваційною діяльністю закладів загальної середньої освіти на етапі впровадження Концепції «Нова українська школа» відіграє важливу роль у здійсненні ефективного керівництва педагогічним колективом щодо впровадження інноваційних технологій та потребує цілісної, системної й узгодженої взаємодії шкіл та науково-методичних установ.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів вирішення окресленої проблеми. **Перспективою** подальших напрямів наукових пошуків вважаємо за доцільне віднести експериментальну перевірку рекомендованих форм та методів роботи з педагогічними працівниками; проаналізувати досвід управління інноваційною діяльністю освітніх закладів у зарубіжних країнах.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Бусел, В. Т., 2005. *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ, Ірпінь: Перун, 1728 с.
2. Ващенко Л. М., 2005. *Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону*: Монографія. Київ: Видавниче об'єднання «Тираж», 380 с.
3. Вермінська, О. М., 2011. Управління інноваційними процесами на державному та регіональному рівнях. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. № 704: Менеджмент та підприємництво в Україні: етапи становлення і проблеми розвитку, с. 83–89.
4. Гончаренко, С. У., 1997. *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь, 375 с.
5. Даниленко, Л. І., 2002. *Модернізація змісту, форм та методів діяльності директора загальноосвітньої школи*: Монографія. Київ: Логос, 140 с.
6. Данилова, Г. С., 1997. *Методичні служби України: проблеми управління, професійна підготовка*. Київ: ІЗМН, 256 с.
7. Зверева, В.И., 1997. *Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы*. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Новая школа, 320 с.
8. Крижко, В. В. и Павлютенков Е. М., 2000 *Основи менеджмента в образовании: теория, практика и психология успешного управления*. Запорожье: Просвіта, 182 с.
9. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи [online] / упоряд. Гриневич, Л., Елькін, О., Калашнікова С. [та ін.] заг. ред. Грищенко, М.; Міністерство освіти і науки України. Доступно: <<http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konceptziya.pdf>>.
10. Даниленко, Л.І. та Карамушка, Л.М. (ред), 2003. *Освітній менеджмент: Навч. посібник*. Київ: Шкільний світ, 400 с.
11. Пикельная В. С., 1990. *Теоретические основы управления: школоведческий аспект*. Москва: Высшая шк., 175 с.
12. Попова, О. В., 2001. *Становлення й розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні в ХХ столітті*. Харків: ОВС, 256 с.

MANAGEMENT OF INNOVATIVE ACTIVITIES OF GENERAL SECONDARY EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Tetiana Fedirchuk,

PhD, Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Elementary Education Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5433-516X>
fedirchuktanya@gmail.com

Natalia Nikula,

Candidate of Pedagogical Sciences, assistant the Department of Pedagogy and Methods of Elementary Education, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Chernivtsi, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5696-0401>
n.nikula07@gmail.com

Abstract. In the article, the authors reveal the essence of innovative activities of general secondary education institutions, which is defined as experimental and exploratory

activity of pedagogical workers for the purpose of development, experiment, approbation, introduction and application of innovative pedagogical technologies. Innovative activities of general secondary education institutions should be carried out in accordance with certain requirements: it is necessary to make effective changes, innovations in every professional and pedagogical activity in comparison with the existing traditions; to focus on an original solution to a complex traditional problem; focus on innovative experience; implement organizational and managerial aspects according to its normative maintenance.

Management of innovative activities of general secondary education institutions as a purposeful process of planning, organization, management of experimental and search activity of pedagogical collective for the purpose of development, introduction and distribution of innovation which is directed on improvement of results of the educational process is substantiated.

Levels of management are defined: state, regional and intraschool; the bodies that manage the innovative activities of general secondary education institutions are described.

The essence and structural components of organizational and methodological support of innovation management of educational institutions are indicated; the forms and methods of their realization are singled out. Organizational and methodological support for innovation management of general secondary education institutions is construed as a system of organizational and scientific-methodical activities carried out by the scientific-methodical center to improve the professional and pedagogical competence of teachers, leaders and methodologists on innovation. Appropriate forms of work with teachers are deemed to be creative groups of teachers, fair of pedagogical creativity, methodical festivals, presentation of innovative projects, pedagogical conferences, online magazine «Innovative activity of educational institutions», business games, presentations of pedagogical innovations, trainings, seminars and methods, notably consulting, brainstorming, method of inversion, morphological analysis, an exercise «Wheel of creativity», etc.

Keywords: management, general secondary education institution management, innovations, innovative activity, organizational and methodological support.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Busel, V. T., 2005. *Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy*. Kyiv, Irpin: Perun, 1728 s.
2. Vashchenko, L. M., 2005. *Upravlinnia innovatsiinykh protsesamy v zahalnoi seredniosviti rehionu*: Monohrafiia. Kyiv: Vydavnyche obiednannia «Tyrzh», 380 s.
3. Verminska, O. M., 2011. *Upravlinnia innovatsiinykh protsesamy na derzhavnomu ta rehionalnomu rivniakh*. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Lvivskapolitekhnika»*, 704: Menedzhment ta pidpriemnytstvo v Ukraini: etapy stanovlennia i problemy rozvytku, s. 83–89.
4. Honcharenko S. U., 1997. *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk*. Kyiv: Lybid, 375 s.
5. Danylenko, L. I., 2002. *Modernizatsiia zmistu, form ta metodiv diialnosti dyrektora zahalnoosvitnoi shkoly*: Monohrafiia. Kyiv: Lohos, 140 s.
6. Danylova, H. S., 1997. *Metodychni sluzhby Ukrainy: problemy upravlinnia, profesiina pidhotovka*. Kyiv: IZMN, 256 s.
7. Zvereva, V.I., 1997. *Organizacionno-pedagogicheskaja dejatel'nost' rukovoditelja shkoly*. 2-e izd., pererab. i dop. Moskva: Novaja shkola, 320 s.

8. Kryzhko, V. V. ta Pavliutenkov, E. M., 2000. *Osnovy menedzhmenta v obrazovanuu: teoriya, praktyka y psykholohiya uspishnoho upravleniya*. Zaporozhe: Prosvita, 182 s.
9. *Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly*. [online] / uporiad. Hrynevych, L., Elkin, O. Ta Kalashnikova, S. [tain.] zah. red. Hryshchenko. Moskva; Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Available at: <<http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczya.pdf>>.
10. Danylenko, L.I. ta Karamushka, L.M. (red.), 2003. *Osvitnii menedzhment*. Navch. Posibnyk. Kyiv: Shkilnyisvit, 400 s.
11. Pikel'naja, V. S., 1990. *Teoreticheskie osnovy upravlenija: shkolovedcheskij aspekt*. Moskva: Vysshaja shk., 175 s.
12. Popova, O. V., 2001. *Stanovlennia i rozvytok innovatsiiny khpedahohichnykhidei v Ukraini v XX stolitti*. Kharkiv: OVS, 256 s.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-163-175>

УДК[37:069]:(477.8)-043.86

Філіпчук Наталія Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
докторант Інституту педагогічної освіти й освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
Київ, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1023-923X>

natalia.filipchuk2610@gmail.com

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Анотація. На основі вивчення наукової літератури проаналізовано зарубіжний досвід реалізації культурної парадигми в освіті і виявлено, що політикою розвинених європейських країн, зокрема Румунії, Польщі, Угорщини, Швеції та ін., особливе значення надається саме культурі й мистецтву. У зв'язку з цим для більш ефективного формування в учнів ключових компетенцій актуалізовано системне входження музейної культури в загальний європейський освітній простір, а в змісті навчальних програм максимально враховано напрацювання музейної педагогіки. До основних чинників, що визначають ефективність впровадження музейної педагогіки в освітнє середовище, віднесено: вік, а також рівень освіти і, навіть, місце проживання відвідувачів, глибокі знання з психології дітей раннього віку та дорослих, поінформованість щодо ситуацій соціокультурного середовища, вміння педагога застосовувати адекватні технологічні й методичні інструменти й засоби, реалізація концепцій виховного характеру обґрунтовується важливим складником для удосконалення взаємодії в культурно-освітньому просторі. Обґрунтовано теоретичні аспекти музейної педагогіки в контексті її застосування в дошкільній освіті, оскільки прогнозувати власне майбутнє людина може тільки на основі глибокого пізнання історії, духовної й матеріальної культурної спадщини свого Народу й Людства. Вивчено та науково обґрунтовано теоретичні аспекти застосування музейної педагогіки в дошкільній освіті, аргументовано системне входження музейної культури й музейної педагогіки в загальний європейський освітній простір для

більш ефективного формування в учнів ключових компетенцій, розкрито особливості активного впровадження в зміст дошкільної освіти культурних цінностей, удосконалення шкільної мистецької освіти як механізму реалізації культурної парадигми в освіті.

Ключові слова: музейна педагогіка дошкільна освіта; музейна культура; музейний педагог; музей.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. У сучасному, дедалі більш суперечливому, агресивному світі, із притаманними йому наростаючими тенденціями загроз і викликів, уже недостатнім є прийняття політичних і технологічних рішень щодо забезпечення суспільства сталого розвитку. У зв'язку з прийняттям ЄС стратегічної «Зеленої угоди» (2019) актуалізовано морально-етичні норми життєдіяльності людей. Поступово утверджується універсальний принцип етичної відповідальності «за все живе». Закономірності набуває процес входження культури в зміст та філософію освіти, оскільки, очевидно, саме через культуру й освіту вирішуватимуться проблеми прогресу і виживання людства. У цьому контексті посилюється значущість музейних установ як унікальних середовищ, завдання яких полягає не лише в збиранні, вивченні, зберіганні, догляді за фондосховищами, фондівим майном, але, передусім, у «передачі» музейної культури суспільству. Культура стає тим ефективним засобом, із допомогою якого зберігається і зміцнюється ідентичність, міжнаціональний діалог, порозуміння між державами й народами. Відтак суспільний розвиток, виховання молодого покоління, розглядається саме в контексті активного впровадження в зміст освіти культурних цінностей, удосконалення шкільної мистецької освіти. Оновлюються завдання освітньої галузі, якими передбачено вже не лише розширення спектру компетентностей молоді з метою їхнього творчого розвитку, а й виховання самоповаги та повагу до «іншого» в середовищі європейської і світової спільноти. Усе це зумовлює необхідність активізувати взаємодію освітніх і культурних закладів, більш настійливо впроваджувати принципи культуровідповідності в дитсадках, школах, зокрема, і через музейну педагогіку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання щодо суті музейної педагогіки та особливостей використання її здобутків в освіті досліджуються з початку ХХІ століття. Зокрема, концептуальні положення про музеєзнавчу, історико-краєзнавчу, літературно-краєзнавчу, пам'ятко-охоронну діяльність обґрунтовано в наукових працях Н. Ганнусенко, О. Кушпетюка, О. Січкарука, М. Степаненка, В. Шевченка, М. Юхневича. Про особливості реалізації виховного потенціалу музеїв йдеться в публікаціях М. Вовк, О. Дудар, Ю. Ключка, М. Нагорського, І. Пантелійчука та ін. Теоретико-методичні аспекти функціонування музеїв окреслено в наукових розвідках Л. Гайди, І. Лаксія, Ю. Омельченко, Н. Макарова та ін. Досвід української й зарубіжної практики щодо організації музейної справи проаналізовано в працях В. Крамар, Р. Маньковської, К. Смаглій, А. Хеленюк, Н. Філіпчук та ін. Можливі напрями й аспекти співпраці закладів освіти й музейних установ у контексті розв'язання проблем педагогічної взаємодії в музеї позиційовано в дослідженнях Л. Базиль, Т. Белофастової, Т. Галкіної, О. Караманова, І. Медведєвої, О. Семенов, Б. Столярова, С. Троянської та ін.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті полягає в розкритті й обґрунтуванні теоретичних аспектів застосування музейної педагогіки в дошкільній освіті, оскільки прогнозувати власне майбутнє людина може тільки на основі глибинного пізнання історії, духовної й матеріальної культурної спадщини свого Народу й Людства.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODOLOGY

Теоретико-методичне дослідження з проблеми уточнення сутнісних характеристик музейної педагогіки та особливостей її застосування в дошкільній освіті здійснювалося на основі використання теоретичних методів дослідницького пошуку, а саме: теоретичний аналіз, узагальнення нормативно-правових документів у галузі освіти, наукових джерел – для з'ясування стану розробленості проблеми; аналіз, компаративного аналізу навчальних планів, програм, освітніх практик закладів освіти України та зарубіжжя – для визначення стану та перспектив досліджуваної проблеми; аналіз і синтез досвіду роботи музейних педагогів – виявлення здобутків і недоліків у становленні музейної педагогіки як інноваційної галузі й, зокрема, визначення вимог і закономірностей, що уможливають ефективне застосування потенціалу музейної культури в процесі виховання особистості, історико-педагогічних аналіз наукових праць – для науково аргументування авторських припущень; логіко-структурний аналіз наукових теорій і узагальнення інтерпретаційних варіантів розуміння проблеми вченими – для систематизування теоретичних положень із проблеми дослідження.

Наукова новизна дослідження полягає у вивченні та науковому обґрунтуванні теоретичних аспектів застосування музейної педагогіки в дошкільній освіті, аргументуванні системного входження музейної культури й музейної педагогіки в загальний європейський освітній простір для більш ефективного формування в учнів ключових компетенцій, розкритті особливостей активного впровадження в зміст дошкільної освіти культурних цінностей, удосконалення шкільної мистецької освіти як механізму реалізації культурної парадигми в освіті.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Політикою розвинених європейських країн особливе значення надається саме культурі й мистецтву. Зокрема, Європейським Парламентом мистецьку освіту визнано обов'язковою складовою для здобувачів усіх рівнів освіти. З 2006 р. було затверджено «Рекомендації щодо основних компетентностей для навчання впродовж життя», з-поміж яких – «обізнаність та самовираження у сфері культури» [10]. У 2008 р. в «Білій книзі з міжкультурного діалогу» Ради Європи підкреслено значущість потенціалу культурно-освітніх установ (музеїв, пам'ятників, архітектурних пам'яток тощо) [1]. Отже, для більш ефективного формування в учнів ключових компетенцій актуалізовано системне входження музейної культури в загальний європейський освітній простір, а в змісті навчальних програм враховано напрацювання музейної педагогіки.

Початкова школа Румунії, наприклад, передбачає, що розвиток художньої освіти молодших школярів через музику, образотворче мистецтво, мотиваційні заходи розвитку талантів, знаходиться в безперервній взаємодії з музейною культурою. Стимулюючим чинником для цього (активна взаємодія школи й музею) є також навчальні програми факультативних курсів із румунської мови, національної культури,

цивілізації та масове використання інформаційних і комунікаційних технологій у сучасному навчальному процесі. У європейських освітніх системах велику увагу приділено балансу реальної й гуманної (гуманітарної) освіти, надаючи можливість активно впроваджувати в її зміст мистецькі дисципліни, музейну культуру.

У Польщі значне місце відведено питанню інтегрованого вивчення мистецьких дисциплін (з 2001 р.). У 1–3 класах проводять інтегровані уроки музики й польської мови, фольклору, танцю, природознавства (пісні певної пори року) тощо. Програмою основної школи передбачено викладання інтегрованого курсу «Мистецтво», а змістом гімназійної освіти – засвоєння польської культури впродовж трьох років.

Ґрунтовним є вивчення мистецьких предметів в Угорщині, зокрема на опанування музичних, хореографічних, театральних, образотворчих, кінематографічних дисциплін у початковій школі навчальним планом відведено 16 % від загального змісту освіти, у старшій більше 10 %. Прикметно, що «Історія музики» є обов'язковим навчальним предметом вивчення старших класів. Надзвичайно популярним напрямом художньої культури на всіх рівнях шкільної освіти є хоровий спів.

Інтегроване навчання в початковій школі Швеції переходить у середню школу, де предмет «Мистецтво» вивчається не менше 3–4 годин. Безперечно, що структурно, змістовно й кількісно все згадане вище не означає оптимальності зазначених підходів. Адже постійно відбуваються зміни парадигм, уподобань, нові часи народжують нові вимоги, виклики й потреби. Проте, очевидним, є те, що не можна ігнорувати духовну й матеріальну народну культуру, позаяк помисли й дії людини (згідно із принципами християнської етики) мусять набути не тільки стану богодійства, боголюдської творчості, але й культуродійства.

Культура стає дедалі більш затребуваною як цивілізаційна цінність для освіти. У вузькому розумінні вона є ключовим елементом європейських еталонних рамок основних компетенцій, які необхідні громадянам для особистої самореалізації, суспільного життя, соціальної єдності. У широкому, глобальному контексті культура необхідна людству для виживання, взаємодії, прогресу. Причому важливо, що гуманізація Світу і власного «Я» мусить спиратися як на глибинні загальнолюдські вартості, так і на цінності національних культур, оскільки навіть в умовах глобалізації, інтеграції й нівеляції багатьох сутнісних своєрідностей, будуть зростати потреби у взаємопізнанні, взаємозв'язку, взаємодії локальних і національних одиниць. У цьому контексті влучним є вислів Нобелівського лауреата Чеслава Мілоша, що «дружне змагання народів, із яких кожен, навіть найменший, потрібний, бо разом вони, ніби барви веселки...» [6, с. 237]. Отже, розглянуті вище явища і процеси переконують, що музейна культура є необхідним чинником удосконалення мистецької освіти, посилення культурної складової в змісті дошкільної й початкової освітніх ланок.

В Україні музейна педагогіка передбачає різні форми взаємодії освітніх установ із музеями, а також між учасниками культурно-освітнього процесу. Екскурсії, лекції, музейні навчальні уроки, конференції, семінари, наукові читання, презентації, творчі зустрічі, музейні майстер-класи, «Дні відкритих дверей», музейні квести, театралізовані дійства застосовують залежно від категорії відвідувачів, профілю й місії музею, мети й актуальних завдань, які реалізуються музейним чи освітнім закладом. Такі заходи орієнтовані «... на наочне пізнання людиною навколишнього світу, його предметів і явищ, процес ознайомлення з особливостями природи, історії, побуту, визначними пам'ятками міста, регіону чи країни» [12, с. 109]. Водночас безперечним і визначальним чинником є вікова категорія, а також рівень освіти і, навіть, місце проживання. Зокрема, для дорослих цікавими будуть такі форми організації музейної педагогіки, як «лекція, консультація, творча зустріч, презентація, концерт, вечір пам'яті, конференція, науковий колоквиум, тренінг, а для дитячої аудиторії – музейний урок, музейний квест, гурток,

студія, майстер-клас...» [3, с. 183]¹¹. Отже, своєрідність функціонування принципів і напрямів музейної педагогіки проявляється у всіх ланках освіти: від дошкільної – до університетської й післядипломної. Водночас рівень професійних компетентностей, вимоги до педагогічної майстерності фахівців є високо затребуваними, як у роботі з дошкільниками, так і зі студентами чи дипломованими фахівцями.

Варто зазначити, що музеєзнавство активно впроваджується в систему дошкілля, а тому знання психології дітей раннього віку та індивідуально-вікових особливостей їхніх батьків, аналіз соціокультурного середовища, вміння застосовувати адекватні технологічні й методичні інструменти й засоби, реалізація концепцій виховного характеру стають важливими складниками для удосконалення взаємодії в культурно-освітньому просторі.

До цього спонукає мета й низка завдань, які стоять перед музейною педагогікою, головним із яких вважаємо створення якісних умов на рівні дошкільної освіти для розвитку особистості шляхом розмаїтої й багатогранної діяльності музеїв. Ефективній взаємодії дошкільних установ із музеями сприяє розв'язання таких завдань: а) формування в дітей позитивного ставлення до культурно-історичної спадщини засобами музейної педагогіки; б) формування образу музею як зберігача предметів культурно-історичної спадщини; в) розвиток інтересу до експонатів музею; г) розширення й поглиблення знань дітей засобами музейної культури; д) залучення дошкільнят до формування і збереження музейних фондів; е) упровадження педагогічним колективом активних форм роботи; проведення культурно-освітньої роботи серед дітей, батьків, педагогів, громадськості; виховання української ідентичності тощо [7, с. 25].

Аналіз досвіду діяльності мережі дошкільних закладів в Україні показує розвиток позитивних тенденцій у галузі музейної педагогіки, які формуються завдяки впровадженню прогресивних педагогічних практик, наукових ідей, зокрема вітчизняних та європейських учених-педагогів, інтегрованих підходів щодо використання музеєзнавчих, педагогічних, психологічних, культурологічних знань.

Позитивно, що на рівні взаємодії музейної культури й дошкільної установи утверджується напрям пошуково-дослідницької діяльності. Незважаючи на особливості вікового, психологічного стану дошкільнят, така діяльність є суттєвим складником розвитку дитини, оскільки сприяє пробудженню інтересу дітей до культури в умовах музейного простору.

Безперечним теоретичним і практичним доробком багатьох педагогічних колективів дошкільних закладів стало вдумливе й системне застосування науково-педагогічної спадщини С. Русової, яка, хоча формально й не торкалася поняття «музейної педагогіки», однак її міркування є слушними й актуальними для сучасного періоду. Вони поглиблюють розуміння процесів оптимізації змісту, обсягів, ціннісних характеристик щодо входження дитини у світ музейної культури, освітньо-навчального простору. Педагог наголошувала: «Цікаве питання постає перед нами, коли ми вже упевнилися, що виховання потрібне: на що саме маємо звертати найпильнішу увагу – чи на тіло, чи на почуття, чи на розум?» [11, с. 41].

У цьому контексті підтримуємо думку вченої щодо важливості виховання дитини у двох напрямках. Пріоритетом першого є розум, інтелект, думка, мислення; другий напрям виховання передбачає акцентуацію розвитку волі, емоції, почуттів. У наш час виховання має здійснюватися цілісно в обох векторах, а музей, як жодна інша

¹¹Вербицька, П.В., 2017. Музей як комунікативний та освітній простір: навч. посіб. Львів: Вид. Львів. політехніки.

інституція, має унікальний потенціал, котрий суттєво впливає на розумово-почуттєвий розвиток особи.

Отже, потреба суспільства, сім'ї, школи, власне окремої особи зумовлює взаємодію з такими культурно-освітніми соціальними інституціями. Причому «окультурення», як результат взаємодії музейного середовища з відвідувачем, може відбуватися на будь-якому етапі еволюційного розвитку людини. Однак, виховувати особистість, на наше переконання, необхідно (і можливо) розпочинати з найбільш раннього віку, коли в дитини виявляються первинні психічні рефлекси, а емоції, психомоторика, враження ще не зазнали значних дефектів і деформацій. Саме в цей період, як зазначає Софія Русова «діти найбільш набираються вражень і треба цим враженням дати лад, збудити всі здібності й викликати самостійну думку, щоб обробити всі враження, задовольнити потребу активності й виховати добрі соціальні почуття. За цей період дитина пізнає більше, ніж може узнати за пізніші роки...» [11, с. 35]. Отже, сформована педагогічна концепція С. Русової торкається важливого аспекту навчально-виховного, пізнавального процесу, у який дитина мусить включатися з раннього, дошкільного віку.

Зазначене є предметним посилом щодо закономірності впровадження принципів музейної педагогіки в систему дошкільної освіти. Включення культурного, мистецького, етичного й естетичного контенту, що міститься в музейному просторі, є доцільним і має своє психо-педагогічне обґрунтування. Практичний досвід, набутий багатьма дошкільними установами України, засвідчує про достатньо високу ефективність виховного процесу, побудованого на співпраці і взаємодії з музеями, що створені і функціонують у самих освітніх закладах, так і поза їхніми межами.

Ця тенденція, спрямована на активізацію виховної роботи з дітьми дошкільного віку через музейну культуру, має універсальний характер і добру традицію, розпочавши свою історію з перших дитячих музеїв кінця ХІХ століття, відкритих у США. Практика культурно-освітньої взаємодії на рівні дошкільної галузі широко застосовується в сусідніх із нами країнах – Румунії, Польщі, Словаччині, Угорщині та ін. Контакт із культурою, історією, мистецтвом, пропонований у тих формах і тими засобами, які враховують вікові і психо-фізіологічні особливості дітей дошкільного віку, пришвидшує й посилює інтуїтивність дитячого відчуття, процес його трансформації в зацікавленість і вмотивованість. І чим доступніше, цікавіше презентується музейний предмет, експонат, експозиція, музейний педагог майстерніше як психолог, методист, музеєзнавець формує діалог і взаємодію з юними відвідувачами, суб'єкт-суб'єктність у ніші музейної педагогіки, тим більше шансів отримує музей бути «третім домом» для сім'ї та дітей.

Безперечно, впровадження музейної педагогіки в дошкільній системі містить у собі дуже багато складників соціального, психологічного, організаційно-педагогічного напрямів. Передусім, слід якісно вирішувати питання охоплення дітей дошкільного віку суспільним вихованням, яке наразі в Україні складає 56%. Інший важливий аспект – проблема доступності населення, зокрема дошкільнят, до закладів культури (музеїв). Недостатньою є суспільна увага до питання впровадження музейної педагогіки, зважаючи на позитивний зарубіжний досвід у цій галузі. Діти від природи дуже зацікавлені натури, а тому вони постійно потребують нових знань, вражень, захоплень. Тому масштабне суспільно значуще завдання сучасної дошкільної й початкової освіти – оптимально залучити в навчально-виховний процес понад 4 тис. музеїв, що підпорядковані Міністерству освіти й науки України, а також більшість галузевих, відомчих, комунальних, Національних, з-поміж яких більшість суто спрямовані на дитячу та юнацьку аудиторію.

Справді, необхідно створити або віднайти такі місця й музейні середовища, де дітям буде й цікаво, і пізнавально. Для ефективного впровадження в навчальний та виховний процес музейної педагогіки дуже важливим складником є правильно підібраний культурний інститут – музей, який наділений здатністю бути затребуваним для дітей та юнацтва. Наприклад, інтерактивний музей «Магніт» у м. Києві це перший в Україні освітньо-розважальний центр для дітей, створений для вивчення (в ігровій формі) законів науки і явищ навколишнього світу. Найголовніше в цій взаємодії – це активна участь дітей у науковому експерименті, а кожен експонат, музейний предмет, запропонований для розгляду, супроводжується пояснювальним текстом, діалогічним взаємозв'язком музеєзнавця, педагога та учня. У такому ж ключі проводять оглядові екскурсії, музейні уроки в Етнографічному музеї «Пирогово», Етнографічному музеї-парку «Українське село», де представлено шість історико-культурних регіонів України: Середню Наддніпрянщину, Поділ, Полісся, Слобожанщину, Південь і Карпати, «Хуторі Савки», Океанаріумі «Морська казка», Київському музеї залізничного транспорту, біля експозиції «Едемський сад» у Національному ботанічному саду ім. Гришка, у музеї метрополітену. Особливу увагою користуються науково пізнавальні форми роботи в Національному науково-природничому музеї Національної академії наук України, якому понад 100 років, де представлено понад 30 тисяч експонатів, які розповідають прожиття на Землі, еволюційні процеси, народи, що заселяли територію України в давнину, а також Київський планетарій, астрошкола, астростудія. Практика засвідчує, що емоційний вплив на дітей достатньо сильний. Адже тут встановлено апарат «Великий Цейс IV», що дозволяє побачити близько 7000 зірок Північної та Південної півкулі.

Для навчально-виховного, творчого процесу значущим є те, що в планетарії є астростудія (студія космічного малювання) для дітей від 4 до 11 років і астрономічна школа для дітей від 6 до 11 років. У планетарії проводяться уроки з астрономії, географії, природознавства, а наявність космічного кафе, ігрової зони, сферичного кінотеатру, в якому відбуваються демонстрації зоряного неба з показом сферичних фільмів, цифрових слайдів, відеофрагментів тощо, створюють творчу й діалогічну атмосферу в середовищі музейної культури.

Оригінальними формами й методами навчальної роботи, характеризується культурно-освітня взаємодія дошкільного закладу, школи й музею в музеях міста Львова (державний природознавчий, скла, інтерактивний музей «Таємна аптека», народної архітектури та побуту, «Арсенал», аптека-музей «Під чорним орлом», що є найдавнішою і єдиною в Україні та Європі діючою аптекою-музеєм); міста Харкова (музеї: природи, залізниці, наукових відкриттів, ляльок, історичний, літературний, морський, планетарій, Будинок вчених, у якому функціонують наукові клуби для дітей та дорослих); міста Одеси (музеї: цікавої науки, палеонтологічний, воскових фігур, футболу, «музей якорів», «Одеська обсерваторія», геолого-мінералогічний, «Одеська кіностудія», сучасного мистецтва, морського флоту, історико-краєзнавчий, рідкісної Книги, художній, літературний, нумізматичний, археологічний «Степова Україна») та багатьох інших міст України.

Для ефективної взаємодії дошкільного закладу (школи) з музейним середовищем важливим є створення моделі оптимальної комунікації музею з користувачами для кожного конкретного випадку, що є одним із найбільш важливих питань музейної педагогіки. Статус музею, його інтелектуальні та змістові можливості, «якість» відвідувачів зумовлюють рівень прецизійності. Залежно від специфіки й умов музейного середовища, формується ступінь науковості, доступності, докладності, виховного впливу, мотиваційності дитини (учня). У зв'язку з цим необхідно дотримуватися важливого й присутнього підходу, коли музейна комунікація, тобто «розмова», «діалог»,

«висловлювання» мусять бути адекватними інтересам, рівню й можливостям споживачів (реципієнтів). «Ножиці» (невідповідність) між двома взаємозалежними і взаємопов'язаними суб'єктами в процесі взаємодії призводять до унеможливлення досягнення мети. Навіть високий рівень фаховості щодо знання конкретного предмету, проблеми чи явища не можуть гарантувати успіх сприйняття культурних явищ. Не завжди надмірно «інтелектуалізована» інформація і «промова» спеціаліста здатна бути «почутою» дитиною. Справа полягає не в тому, щоб ігнорувати принципи науковості, об'єктивності, а в необхідності врахування фізіологічних, вікових, психологічних, інтелектуальних, соціальних характеристик відвідувачів. Тобто, мова йде про дотримання наріжного педагогічного принципу *доступності*, згідно з яким «навчання будується з урахуванням рівня підготовки учня, їхніх вікових та індивідуальних особливостей [4, с. 141]. Відповідно до цього принципу необхідно розробляти музейно-педагогічні програми, підручники й застосовувати методи навчання.

Музеальність здатна запрацювати, якщо враховуватимуться головні педагогічні принципи й під час комунікації. Під час зустрічей і діалогів із дітьми, молодшими школярами, які не мають належного життєвого досвіду важливим є налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Адже «комунікація – це передача інформації за допомогою знаків чи систем усіх видів, що потребує адресанта...» [2, с. 561] і не має сприйматися як звичайне транслювання інформації. Ефект комунікації залежить від характеру, стилю, методу взаємодії між двома (як мінімум) суб'єктами – промовцем і реципієнтом. Отже, як на рівні загальної, так і музейної педагогіки необхідна співпраця, співробітництво. Це є загальним дидактичним і методичним правилом, що стосується всіх категорій освітнього процесу. Продуктивної дії, зацікавленої позиції, майстерності в сприйнятті чи передачі знаннєвої інформації лише з одного боку завжди буде недостатньо. Необхідно створити атмосферу суб'єкт-суб'єктності в процесі пізнання, учіння, виховання, просвітництва.

У свій час відомий український учений-педагог І. Зязюн, обґрунтовуючи шляхи й засоби для досягнення науково-педагогічного і виховного результату, писав, що «для мотивації пізнавального процесу і формування світогляду слід спонукати перехід освіти в самоосвіту, учіння в самоучіння, виховання в самовиховання... Саме тому майстерність педагога (музейного – авт.) зумовлюється трьома складниками: теорією, технікою й методами роботи над матеріалом, його організацією і впровадженням у дію» [9, с. 113]. Без знання «матеріалу», під чим слід розуміти як музейну культуру, так і людей – відвідувачів музею, неможливо формувати атмосферу співробітництва, суб'єкт-суб'єктності процесу, педагогічну взаємодію. Вплив має здійснюватися через співпрацю, зважаючи на важливість, актуальність музейного матеріалу, а також на методи і форми «спілкування» між музеєзнавцем-педагогом та відвідувачем. Педагог уподібнюється актору, що мусить ретельно зважати на ряд критеріїв, якими варто послуговуватися, працюючи з людьми.

Отже, необхідно дотримуватися, як вважають відомі європейські музеологи, принаймні *чотирьох складових* під час взаємодії сторін: «кількість (настільки інформативно, наскільки цього потребують); якість (правдивість); елегантність (лише те, що важливо для комунікації); манера висловлювання (бути виразним)» [9]. Коли, з одного боку, знаходиться глибинний пласт музейної культури, а з іншого, – дошкільник, школяр із жагою до пізнання, дослідження, а то й без умотивованого бажання, це зумовлює високі вимоги до педагога, музеєзнавця. Навіть їхні природні здібності й задатки не гарантують успіху. Для цього потрібна праця, самовдосконалення, що робитиме його майстром, бо лише він здатен розбудити думку, переконати, захопити, викликати естетичні й етичні, громадянські почуття.

Педагогічні цілі часто реалізуються через виконавську мистецьку дію, як професійну комбінацію багатьох творчих якостей вчителя, щоби впливати на почуття, думку й дух Людини. І тому логічними є порівняння акторського й педагогічного професійного мистецтва. В. Немирович-Данченко писав: «Мистецтво актора складне до надзвичайності, і дані, за допомогою яких актор оволодіває глядачами, різнобічні: заразливість, особиста чарівність, правильність інтуїції, дикція, пластичність, краса жесту, здатність до характерності, праця, любов до справи, смак тощо?» [8, с. 355]. Для навченості, вихованості, майстерності педагога не може бути дрібниць, другорядних речей, оскільки педагогічна культура з цілої гама якісних і необхідних характеристик. Варто усвідомити, що успішна «передача» суспільству музейної культури може здійснюватися лише високою педагогічною культурою.

Спираючись на засадничі положення педагогічної класики, слід виокремити важливі аспекти якостей музейного педагога, необхідні для ефективної взаємодії. Неодмінним правилом поведінкової норми є те, що педагог, незважаючи на природні задатки, змушений безперервно себе удосконалювати в різних ракурсах професійної дії. Для цього суттєвим елементом індивідуальної характеристики має стати не тільки працездатність, але й морально-етична вихованість, внутрішня та зовнішня «охайність», «культурність», що значно посилюють взаємодію суб'єктів.

У зв'язку з цим критеріальність в оцінках професійної здатності й педагогічної майстерності має бути розширена. Комунікація музейного педагога із метою впливу на суб'єкта культурно-освітнього середовища передбачає багатокомпонентність діяльності, що конкретизується цілісністю дій (інтелектуально-пізнавальних, психологічних, морально-етичних, методично-технологічних, естетичних, світоглядних). Сумісність педагога і вихованця вибудовується саме на подібних якостях, впливаючи на дошкільника, учня, студента морально, естетично, інтелектуально, духовно. Водночас, необхідно під час комунікації володіти доброю енергетикою, доброзичливістю, творчим самопочуванням, природністю й щирістю. Також на оцінювання сутності явища, об'єкту, факту корінним чином впливає суспільна затребуваність, «колективний настрій». Природна суб'єктивність у ставленні до музеалій визначається: а) якісною характеристикою музейного предмета; б) рівнем підготовленості музеєзнавця (педагога); в) індивідуального стану відвідувача; г) суспільними потребами, викликами часу тощо. Фахівці стверджують, що «один і той самий предмет може бути по-різному семантично описаний не лише залежно від настрою індивіда, який його оглядає, але й залежно від суспільства, яке його використовує, та його колективних думок» [2, с.180]. Справді, інтерпретувальне експонування автентичних (і не тільки) об'єктів як одного з головних напрямів комунікації, значною мірою обумовлюється конкретним суспільно-політичним укладом, завданнями й цілями того суспільного середовища, яке створило та супроводжує функціонування музею. Визначивши світоглядну, ідеологічну, знанневу парадигму, забезпечивши через музей відбір, облік, зберігання, суспільство (держава) мають забезпечити доступ до культурних вартостей, законсервовану інформацію зробити публічною і відкритою.

Комунікація, як засвідчує практика, може бути або екологічною, тобто успішною, або неекологічною (неуспішною), конфліктною, деструктивною. Музейний педагог має володіти багатьма якісними характеристиками і сторонами комунікації, а саме: а) комунікативною, коли здійснюється обмін інформацією між тими, хто спілкується; б) інтерактивною, коли відбувається організація взаємодії між індивідами; в) перцептивною, коли забезпечується процес міжсуб'єктного сприйняття й пізнання, спілкуванню і встановлення атмосфери взаєморозуміння.

Проте для досягнення оптимальної комунікації необхідно забезпечити якість ще одного дуже важливого складника – музейної експозиції. Найперше, у музейному зібранні (фондах) повинен знаходитися такий ресурс культурних цінностей, музеалій, на основі якого можливо komponувати різнопланові й різнотематичні експозиції. Адже сенс існування, функціонування цього соціального інституту полягає в його здатності експонувати наявні об'єкти, доводячи, що вони обумовлені суспільними чи індивідуальними інтересами. Тому з-поміж музейних субдисциплін, експозиція є домінуючим елементом діяльності, функціональної взаємодії. Цей виражальний засіб на тлі різнорідних допоміжних музейних форм поширення знань, інформації, вартісних елементів є найбільш значущим, безальтернативним у контексті досягнення освітнього, виховного результату. Музейна експозиція є домінуючим чинником у системі комунікаційного процесу. Від того, настільки якісно вибудована експозиція, здійснюється відповідно принципів педагогічної майстерності її презентація для публічного показу, залежить формування свідомості особистості як мотиваційна основа дії, становлення й утвердження системи цінностей, отримання нових знань, виховання громадянської позиції. Якщо головною місією музею як соціальної та культурної інституції є розвиток Людини, суспільства, держави відповідно встановлених цінностей, то музейна педагогіка – оптимальний засіб (інструмент) для цього поступу через контакт і взаємодію з музейним середовищем, музейними експозитами. Як педагогічна дисципліна вона охоплює широкий спектр виховання – інтелектуальне, гуманістичне, духовне, етичне, естетичне, громадянське, екологічне.

Результативність дії музейної педагогіки в дошкільному, шкільному чи музейному середовищі підвищується, по-перше, за умови оптимально сформованої експозиції, сутність якої засвідчує про розуміння актуальності тих чи інших проблем і завдань; по-друге, за умови належного рівня підготовленості в широкому контексті музейних працівників (педагогів); по-третє, необхідна наявність певного потенціалу культурно-історичних цінностей конкретного музейного фонду – основи експозиційної будови. Такі експозиції, відображаючи поклики часу, суспільні запити й потреби, кориговані і трансформовані здібним музейним педагогом здатні «розмовляти» з відвідувачами (учнями) зазначені форми діяльності (взаємодії) зможуть забезпечувати якісний результат у тому випадку, коли екскурсовод-музейник, учитель зуміють викликати в конкретній аудиторії, відвідувачів інтерес та вмотивовану зацікавленість, формуючи суб'єкт-суб'єктні відносини в процесі вивчення й пізнання явища, факту, тенденції.

Отже, з огляду на вищезазначене, в цьому контексті необхідно виокремити надзвичайно важливий чинник музейної педагогіки – педагогічну майстерність. Водночас, слід зважити на значущість цієї якісної характеристики як для працівника культурного закладу (музею), так і для освітнього (дитсадок, школа, коледж, гімназія, університет тощо). У музейній педагогіці наявність феномену «педагогічна майстерність» є головною ознакою того, що комунікація, діалог із відвідувачами можуть відбуватися продуктивно. Комунікативна функція стає збідненою, малоефективною, якщо в конкретній навчально-виховній ситуації вихователь, педагог, екскурсовод не володіють майстерністю використання методів і засобів педагогічної взаємодії.

Найґрунтовніші й найсистемніші знання потребують від педагога вмілого рефлексування ними. Оскільки навіть володіння технологіями ще не творить майстра. Щоби ним стати потрібно володіти особистісною професійною неповторністю, мати власний стиль діяльності, концептуальне професійне мислення й бачення світу. Висока майстерність є необхідною умовою в процесі передачі суб'єкту знань, ціннісних ставлень, що містяться в духовній та матеріальній культурі (національній, загальнолюдській). Тому

до якісного показника «вченості» фахівці сфери музейної педагогіки обов'язково додають «методичність» знань працівника, що творить у музейному середовищі. Критеріальність його оцінок полягає в знаннях, позиціях, вміннях, ставленнях до «когось», «чогось». Особистість того, хто здійснює комунікацію з «іншими» в культурно-освітньому (музейному) просторі оцінюється з погляду інтелекту і професійних компетентностей, технологічно-методичних умінь, психологічного рівня готовності з яскраво вираженою «Я»-позитивною концепцією. Отже, сутність педагогічної майстерності опирається на інтелектуальну, психо-педагогічну, методично-технологічну і, обов'язково, громадянську складові. Проте, не менш важливою функцією позитивної психологічної налаштованості музейного педагога є його внутрішня затребуваність до саморозвитку, опанування нових знань, спонукаючи також до пошуку більш оптимальних форм, методів, засобів, технологій у культурно-освітньому просторі музею. Чим вищим є рівень культури суб'єктів, тим досконалішим є раціонально-емоційне сприйняття світу. Оскільки дошкільна освіта спрямована на «забезпечення всебічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб» [5], то це потребуватиме розширення освітнього простору, залучення нових соціокультурних інститутів до навчально-виховної діяльності, удосконалення педагогічних технологій, активного впровадження музейної педагогіки, тісної взаємодії освітніх установ (дошкільної установи, школи) з музейними закладами.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, модернізація освіти, починаючи з дошкільця, початкової школи, вимагає суттєвих змін змісту навчально-виховного процесу, визначеного базовими національними та європейськими законодавчими й нормативними документами (Закони «Про дошкільну освіту», «Про освіту»; державний стандарт початкової освіти; концепція «Нова українська школа»; Державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття» тощо). Взаємодія культурних (музейних) закладів і освітніх має базуватися передовсім на гносеологічних і аксіологічних принципах. Стрижневою умовою для організації просвітницької, навчально-виховної, пошуково-дослідницької діяльності музею й освітнього закладу визначаємо майстерність педагога, особливості якої (за змістом, формою й методами) визначаються як видом чи профілем музею, контингентом та інтересами відвідувачів, так і суспільними запитами. Саме сув'язь таких якісних характеристик педагога-музейника, вихователя забезпечує можливість успішно «здійснювати рефлексивне керівництво розвитком дітей. У зв'язку з цим перспективним вбачаємо дослідження щодо визначення підходів до удосконалення, відповідно вимог часу, змісту педагогічної освіти й системи національного виховання на основі посилення культурологічного контенту, що сприятиме модернізації системи підготовки й перепідготовки педагогічних кадрів, музеєзнавців, зважаючи на глобальні процеси «окультурення» освіти.

6. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. White Paper on Intercultural Dialogue «Living Together As Equals in Dignity», 2008. Available at: <<https://www.coe.int/t/dg4/intercultural>> [Accessed 24 March 2020].
2. Вайдахер, Ф., 2005. *Загальна музеологія: посібник* / перекл. з нім. В. Лозинський, О. Лянг, Х. Назаркевич. Львів: «Літопис», 630 с.
3. Вербицька, П. В. та Пасічник, Р. Е., 2017. *Музей як комунікативний та освітній простір: навч. посіб.* Львів: Вид-во Львів. Політехніки, 232 с.

4. Гончаренко, С. У., 2011. *Український педагогічний енциклопедичний словник*. вид. друге. Рівне: Волинські обереги, 552 с.
5. Закон України «Про дошкільну освіту», 2001 [online]. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>> [Дата звернення: 10 Березня 2020].
6. Мілош, Ч. 2015. *Земля Ульро*: Есе/пер. з пол. Н. Сидяченко. Київ: Юніверс, 247 с.
7. Музей у дошкільному навчальному закладі, 2011. Київ: «Шкільний світ», 127 с.
8. Немирович-Данченко, В., 1953. *Статті. Речі. Бесіди. Письма*. Москва: Гос. издат. худож. лит., 600 с.
9. Педагогічна майстерність, 1997 / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. Київ: Вища шк., 349 с.
10. Рекомендація Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року [online]. Доступно: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_975 [Дата звернення 12 Лютого 2020].
11. Русова, С., 1996. *Дошкільне виховання*. Вибр. пед. твори. Київ: «Освіта», 162 с.
12. *Фахова практика вчителя-словесника: навчальний посібник*, 2011/ О. М. Семенов, Л. О. Базиль, Т. І. Дятленко. Луганськ: «Ноулідж», 496 с.
13. Філіпчук, Н., 2018. Музейна педагогіка і виховання нації. *Молодий вчений*, 3 (55), с. 137–142.

THEORETICAL ASPECTS OF THE APPLICATION OF MUSEUM PEDAGOGY IN PRESCHOOL EDUCATION

Nataliia Filipchuk,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Researcher, Leading Researcher of
the Department of Pedagogical Education Content and Technology
Ivan Zyaziun Pedagogical Education and
Adult Education Institute of the
Ukraine National Academy of Pedagogical Sciences (Kyiv, Ukraine)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1023-923X>
natalia.filipchuk2610@gmail.com

Abstract. Based on the analysis of scientific literature, the foreign experience of the implementation of the cultural paradigm in education has been analyzed and it is revealed that the politics of developed European countries, notably Romania, Poland, Hungary, Sweden, etc., is of particular importance to culture and art. In this regard, the systematic entry of museum culture into the common European educational space is updated for the pupils of key competences, and the content of the educational pedagogics is taken into account in the content of the curricula. The main factors that determine the effectiveness of the introduction of museum pedagogy in the educational environment are: age, as well as the level of education and, even, the place of residence of visitors, in-depth knowledge of the psychology of young children and adults, awareness of situations of socio-cultural environment, the ability of the teacher to apply technological and methodical tools and means, the realization of educational concepts is justified by an important component for improving interaction in the cultural and educational space.

The theoretical aspects of museum pedagogy in the context of its introduction into pre-school education for the efficient development of key competences in learners are substantiated. The specific issues of implementation of cultural values into the content of pre-school education are addressed. The ways of improvement of art education in

secondary schools as an implementation mechanism of cultural paradigm in education is considered.

Keywords: museum pedagogy; preschool education; museum culture; museum teacher; museum.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. White Paper on Intercultural Dialogue «Living Together As Equals in Dignity», 2008. Available at: <<https://www.coe.int/t/dg4/intercultural>> [Accessed 24 March 2020].
2. Vaidakher, F., 2005. *Zahalna muzeolohiia: posibnyk / perekl. z nim. V. Lozynskyyi, O. Lianh, Kh. Nazarkevych. Lviv: «Litopys», 630 s.*
3. Verbytska, P. V. ta Pasichnyk, R. E., 2017. *Muzei yak komunikatyvnyi ta osvittii prostir: navch. posib. Lviv: Vyd-vo Lviv. Politekhniky, 232 s.*
4. Honcharenko, S. U., 2011. *Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk. vyd. druhe. Rivne: Volynski oberehy, 552 s.*
5. Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu», 2001 [online]. Dostupno: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>> [Data zvernennia: 10 Bereznia 2020].
6. Milosh, Ch. 2015. *Zemlia Ulro: Ese / per. z pol. N. Sydiachenko. Kyiv: Yunivers, 247 s.*
7. *Muzei u doshkilnomu navchalnomu zakladi, 2011. Kyiv: «Shkilnyi svit», 127 s.*
8. Nemyrovych-Danchenko, V., 1953. *Staty. Rechy. Besedy. Pysma. Moskva: Hos. yzdat. khudozh. lyt., 600 s.*
9. *Pedahohichna maisternist, 1997 / I. A. Ziaziun, L. V. Kramushchenko, I. F. Kryvonos ta in.; Za red. I. A. Ziaziuna. Kyiv: Vyshcha shk., 349 s.*
10. *Rekomendatsiia Yevropeiskoho Parlamentu ta Rady (IeS) «Pro osnovni kompetentsii dlia navchannia protiahom usoho zhyttia» vid 18 hrudnia 2006 roku [online]. [Data zvernennia http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_975] [Data zvernennia 12 Liutoho 2020].*
11. Rusova, S., 1996. *Doshkilne vykhovannia. Vybr. ped. tvory. Kyiv: «Osvita», 162 s.*
12. *Fakhova praktyka vchytelia-slovesnyka: navchalnyi posibnyk, 2011/ O. M. Semenoh, L. O. Bazyl, T. I. Diatlenko. Luhansk: «Noulidzh», 496 s.*
13. Filipchuk, N., 2018. *Muzeina pedahohika i vykhovannia natsii. Molodyi vchenyi, 3 (55), s. 137–142.*

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-175-190>
УДК 378:355:340.134 (477) "199"

Шайдюк Станіслав Вікторович,
аспірант Інституту педагогіки НАПН України
Київ, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9254-3771>
sv.shaidiuk@ukr.net

РОЗБУДОВА ВИЩОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ (2000 – 2013 РР.): ЗАКОНОДАВЧА БАЗА

Анотація. У статті висвітлено трансформаційні процеси у вищій військовій освіті незалежної України, що припали на перше десятиліття XXI ст. Проаналізовано основні нормативно-правові акти (закони, постанови, накази), прийняті в зазначений період щодо реформування військової освіти, узагальнено зміни, що

відбулися під їхнім впливом. Особливу увагу приділено аналізу стратегічного оборонного бюлетеня – документа оборонного планування, який розробляє МО України за результатами огляду (перевірки) стану Збройних сил України (далі – ЗС України), для визначення основних напрямів реалізації воєнної політики та подальшого розвитку сил оборони, а також матеріалів Інформаційного бюлетеня Міністерства оборони України (2005–2012).

Обґрунтовано позитивні й негативні особливості розвитку національної системи підготовки фахівців для потреб ЗС України та інших військових формувань у досліджуваній час, відображено зміни в підготовці військових фахівців, пов'язані з урізноманітненням рівнів такої підготовки. На основі аналізу дібраних статистичних даних щодо чисельності Збройних сил України та показників замовлення на підготовку військових фахівців у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ, нині (з 2018 р.) – вищі заклади військової освіти) зроблено узагальнення щодо зрушень (зменшення) цих показників. Складено також авторські схеми, що систематизовано і стисло відображають організаційні зміни в мережі ВВНЗ України на різних етапах її розвитку: станом на 2005 р., 2011 р. та 2013 р. Окреслено діяльність науково-дослідних установ ЗС України як складників системи підготовки військових фахівців.

Розкрито такі новації в розбудові вищої освіти військової освіти (далі – ВВО) в незалежній Україні у визначених хронологічних межах, як започаткування впровадження стандартів НАТО в діяльність ЗС України та ВВНЗ (упровадження триває донині), відмова від практики однорічного оборонного планування й перехід до програмно-цільового стратегічного планування за стандартами НАТО, запровадження кредитну систему врахування залікових оцінок (ECTS) для уніфікації кількісних параметрів здобутої вищої освіти, додатки до диплома про вищу освіту європейського зразка.

Ключові слова: Збройні сили України; реформа військової освіти; вищі військові навчальні заклади, військові науково-дослідні установи, стандарти НАТО.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Досліджуючи тенденції розвитку ВВО в незалежній Україні, вже розкрили особливості становлення ВВО у 1990-і роки [1, с. 134–139]. Установлено, що до основних тогочасних тенденцій цього процесу варто віднести, по-перше, започаткування в державі інтеграції ВВО із системою вищої освіти, по-друге, розроблення нової нормативно-правової бази ВВО та її адаптацію до нових суспільно-політичних реалій суверенного існування України. Тому логічною є необхідність продовжувати аналітичне розкриття розбудови ВВО протягом 2000 – 2013 рр.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Деякі питання розвитку ВВО в Україні висвітлено в монографії М. Нецадима «Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика» (2004 р.) [2], дисертації М. Голик «Формування вищої військової освіти в Україні (1992 – 1998 рр.)» [3], а також у низці наукових статей: С. Полторака «Розвиток системи вищої військової освіти України та за кордоном: державоуправлінські аспекти» (2016 р.) [4], О. Шповалова, Ю. Бараша «Розвиток системи вищої військової освіти України» (2008 р.) [5]. Однак питання визначення позитивних і негативних особливостей розвитку ВВО в незалежній Україні в перші десятиліття незалежності донині залишається нерозкритими.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Висвітлити законодавчі засади реформування вищої освіти військової освіти (ВВО) у незалежній Україні у 2000 – 2013 рр., проаналізувати й узагальнити зміни в освітній політиці щодо ВВО, у мережі українських закладів ВВО, аби з'ясувати провідні тенденції оновлення ВВО на засадах оборонної доктрини незалежної держави.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

На початку 2000-х р. розбудова ЗС України здійснювалася в межах Державної програми реформування та розвитку Збройних сил України на період до 2005 року, прийнятої в липні 2000 р. [6]. Її головна мета полягала в створенні сучасної моделі ЗС України за принципом оборонної достатності, тобто «оптимальних за чисельністю, мобільних, добре озброєних, всебічно забезпечених і навчених військ (сил), спроможних виконувати покладені на них завдання з урахуванням економічних можливостей України» [7, с. 9]. Варто наголосити, що програма передбачала насамперед удосконалення нормативно-правової бази діяльності ЗС України, їхніх структур та управління, скорочення чисельності особового складу, кількості озброєння і військової техніки (далі – ОіВТ), покращення підготовки військ (сил), впровадження контрактного принципу комплектування ЗС особовим складом.

У базових документах, прийнятих упродовж 2000–2013 рр., було сформульовано стратегічні цілі та завдання щодо побудови сучасних боєздатних ЗС України. Так, 22 червня 2004 р. Указом Президента України Л. Кучми ухвалено перший Стратегічний оборонний бюлетень України²[8] та прийнято рішення щодо розроблення проекту Державної програми розвитку ЗС України на 2006 – 2011 рр., у якій мали бути враховані нові суспільно-політичні норми та вимоги щодо забезпечення державної безпеки.

9 грудня 2005 р. на засіданні Ради національної безпеки й оборони України ухвалили «Державну програму розвитку Збройних Сил України на 2006 – 2011 роки» [9], згідно з якою МО України відмовилося від практики однорічного оборонного планування та перейшло до програмно-цільового методу стратегічного планування дій (середньострокове планування), що відповідає стандартам НАТО3(STANAG4). Метою запровадження стандартів НАТО було визначено забезпечення максимальної взаємосумісності ЗС України зі збройними силами держав-членів НАТО, а впровадження стандартів НАТО в Україні стало «важливим елементом реформування сектору безпеки й оборони України» [10]. Необхідно уточнити, що завдання впровадження стандартів НАТО постали перед Україною ще в 1997 р. після підписання Хартії про особливе партнерство між Україною та НАТО [11], яка й донині залишається основним документом, що визначає відносини між Україною та НАТО. У Статті 3 Хартії

² Стратегічний оборонний бюлетень – це документ оборонного планування, який розробляє МО України за результатами огляду (перевірки) стану ЗСУ. Метою документу є визначення основних напрямів реалізації воєнної політики та подальшого розвитку сил оборони.

³ Стандарт НАТО – міжнародний договір, який регламентує загальні правила і порядок спільних дій, єдину термінологію й умови уніфікації технічних процесів, ОВТ та іншої матеріальної частини збройних сил держав – членів НАТО і країн-партнерів [12, с. 68]. Умовно стандарти поділяють на три групи: адміністративні – визначають процеси управління та обміну інформацією, порядок роботи з документацією; оперативні – спрямовані на оперативне планування застосування військ (сил); матеріально-технічні – визначають єдині вимоги до ОВТ союзників, управління їх життєвим циклом, а також до кодифікації предметів забезпечення.

⁴ STANAG (укр. – стандарт) – Угоди зі стандартизації (англ. Standardization Agreement; STANAG), що публікуються двома офіційними мовами (англійською і французькою). Їх генерує агентство зі стандартизації НАТО, яке розташоване у Брюсселі.

зазначено, що «Україна підтверджує свою рішучість і далі продовжувати військову реформу, зміцнювати демократичний та цивільний контроль над збройними силами та підвищувати їх оперативно-технічну сумісність зі збройними силами НАТО та країн-партнерів» [11].

Додамо також, що, починаючи з 2012 р., Україна розпочала участь у програмі НАТО DEEP (Defence Education Enhancement Program5), яка допомагає країнам-партнерам (не членам НАТО) у розвитку та реформуванні системи військової освіти. Основна увага приділяється питанням опрацювання програм певних навчальних дисциплін та методиці їхнього викладання у визначених вищих військових навчальних закладах [13].

У Програмі [9] також окреслено основні проблеми, пов'язані з реформування ЗС України, які не вдалося розв'язати в попередні роки та вказано напрями їхнього розв'язання. Окремий розділ було присвячено визначенню основних напрямів удосконалення військової освіти. Йшлося насамперед про доцільність скорочення кількості ВВНЗ, яку визнали такою, що значно перевищувала потреби ЗС України. Уточнимо, що станом на початок 2005 навчального року освіту військових фахівців здійснювали в понад 60 ВВНЗ та військових навчальних підрозділах цивільних ВНЗ (Схема 1). На кінець 2005 навчального року чисельність особового складу в системі військової освіти становила понад 31 тис. осіб (до цієї кількості входили ті, хто навчається, ті, хто навчає, й адміністративно-технічні працівники), що дорівнювало 11 % загальної чисельності ЗС України. Тому було прийнято рішення [7, с. 54] до кінця 2011 р. зменшити кількісний склад ВНЗ та військових факультетів до 12 одиниць, а чисельність особового навчально-викладацького складу довести приблизно до 10 тис. посад, у т.ч. 7000 – військовослужбовці, 3000 – цивільні особи, що сукупно мало становити 7 % загальної чисельності ЗС України (Схема 2).

Перш ніж розкрити особливості формування нових підходів до підготовки військових кадрів, необхідно пояснити, що відповідно до Постанови Кабінету міністрів України від 15 грудня 1997 р. № 1410 «Про створення єдиної системи військової освіти» [14] підготовку військових фахівців почали здійснювати за такими трьома рівнями:

– тактичний – для військових фахівців, які готуються до виконання завдань за посадами тактичної ланки, й отримують такі освітньо-кваліфікаційні рівні: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст або магістр. Такі службовці складають категорію офіцерів військового управління тактичного рівня. Їхньою підготовкою займаються як військові навчальні підрозділи цивільних ВНЗ, так і ВВНЗ;

– оперативно-тактичний – підготовка офіцерів оперативно-тактичного рівня, яка покладалася на Академію ЗС України та на командно штабні факультети інших ВВНЗ (станом на 2013 р. – цим займалися лише Національний університет оборони України та Військово-медична академія). Такі службовці здобували вищу військову оперативно-тактичну освіту рівня «магістр»;

– оперативно-стратегічний – підготовка офіцерів оперативно-стратегічного рівня здійснюється в Академії ЗС України (станом на 2013 р. – Національний університет оборони України). Випускники цього навчального закладу здобували вищу військово-оперативну освіту рівня «магістр».

До принципово важливих освітніх новацій відносимо рішення про створення військових навчальних закладів для окремих видів ЗС України. Згідно з Постановою Кабінету міністрів України «Про заходи щодо оптимізації мережі вищих військових навчальних закладів і військових навчальних підрозділів вищих навчальних закладів»

від 2005 р. [15] фахівців для Сухопутних військ мав готувати Львівський інститут Сухопутних військ (у 2005 р. його реорганізували, а з 2009 р. перетворили на Академію сухопутних військ ЗС України) [16], фахівців для повітряних сил – Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба (створений 2003 р.) [17], для Військово-морських сил – Академія військово-морських сил імені П. С. Нахімова (сформована у 2009 р. у м. Севастополі) [18].

Наголосимо на важливості розширення в досліджуваній історичний період інтеграції систем військової та цивільної вищої освіти в Україні, що відбувалося відповідно до наказу Міністерства освіти й науки України та Міністерства оборони України № 1190/560 від 15.08.2003 року «Про затвердження Положення про військові навчальні підрозділи вищих навчальних закладів» [19], і реалізовувалося завдяки включенню деяких військових навчальних закладів до складу провідних цивільних університетів (див. Схема 4). Така інтеграція дала змогу використовувати науково-педагогічні можливості цивільних навчальних закладів у здобуття військової освіти. Крім того, з 2005 р. розпочалося планомірне запровадження підготовки військових фахівців тактичного рівня в цивільних вищих навчальних закладах за схемою “чотири роки навчання – студент, один рік навчання – курсант” [20, с. 56], що дозволило зменшити щорічні витрати МО України на підготовку молодших офіцерів.

У 2005 р. також розпочалося створення навчально-практичних комплексів, що є результатом об’єднання можливостей ВВНЗ і навчальних центрів у військових частинах, й уможливили покращення практичної підготовки майбутніх військових фахівців тактичного рівня [21, с. 45–46].

Схема 1

Система військових навчальних закладів Збройних Сил України станом на кінець 2005 р. (складено автором)

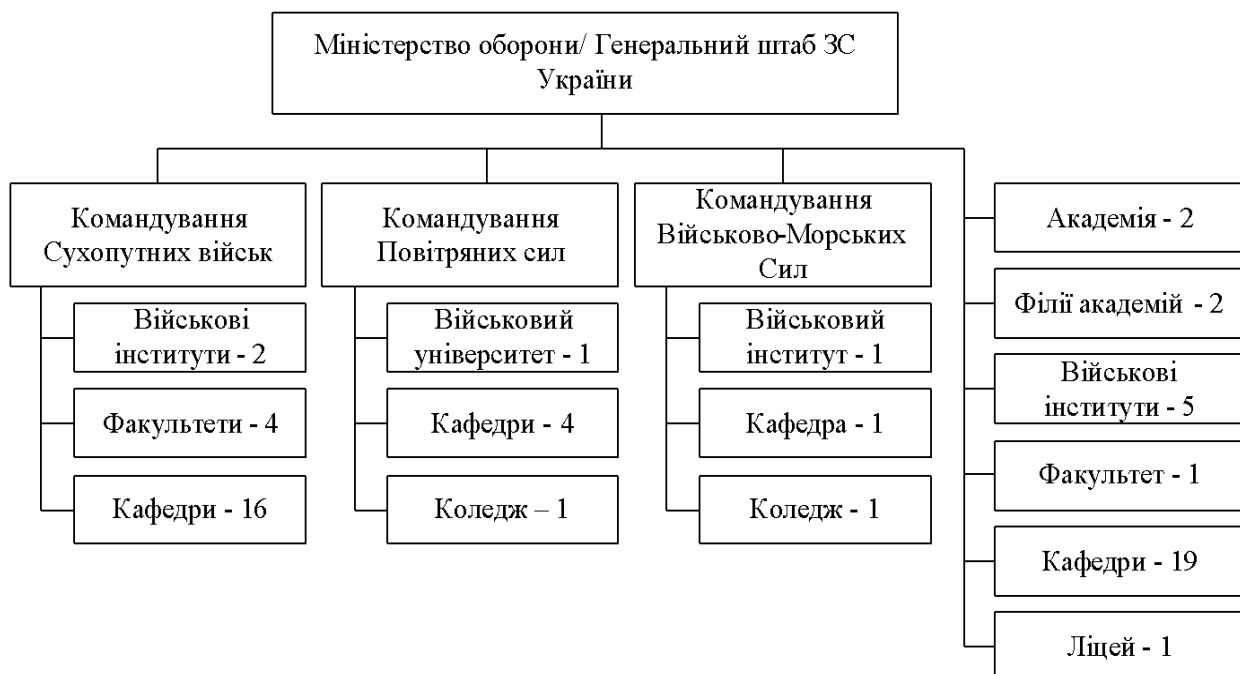
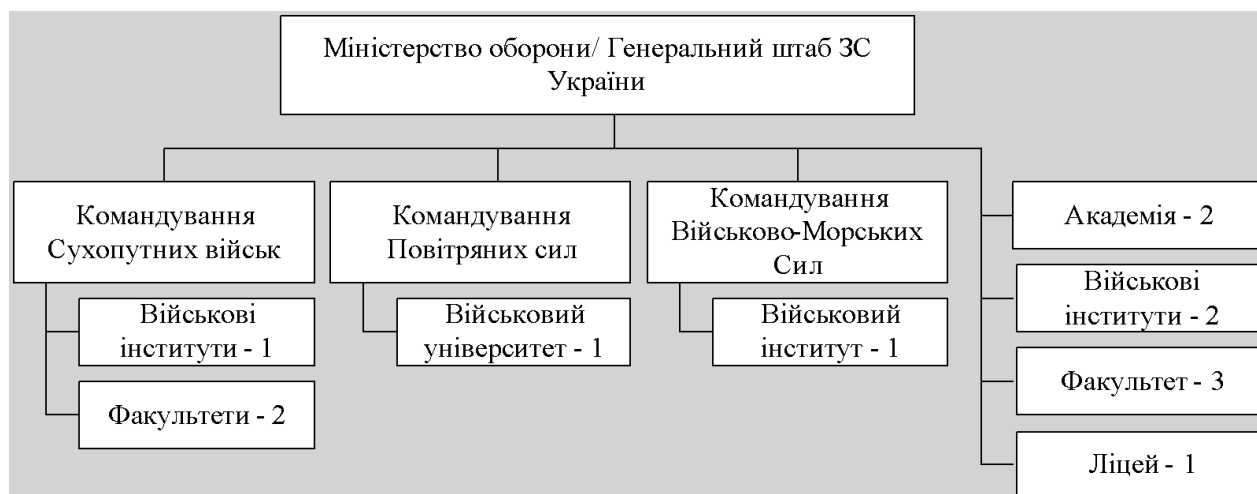


Схема 2

Система військових навчальних закладів ЗС України станом на 2011 р.
 (відповідно до Державної програми розвитку ЗС України на 2006–2011 рр.) (укладено автором)



Одночасно з оптимізацією й удосконаленням мережі військових навчальних закладів на тлі скорочення чисельності ЗС України (Таблиця 1) розпочалося скорочення державного замовлення на підготовку військових фахівців [22, с. 38] (Таблиця 2).

Таблиця 1

Показники чисельності ЗС України (за роками) [23]

Рік	2005	2006	2007	2008	2010	2011
Кількість військових	245000	221000	200000	191000	200000	192000

Таблиця 2

**Показники замовлення на підготовку військових фахівців
 (за різними рівнями підготовки) [21, с. 39]**

	2006	2007	2008	2009	2010
Для ЗС України	1334	743	1368	1938	1217
Для інших військових формувань	420	286	361	53	266
Усього	1754	1029	1679	1991	1483

З'ясовано, що у 2012 р. із затвердженням Концепції реформування й розвитку ЗС України на період до 2017 р. [24] розпочався новий етап військової реформи, оскільки Концепція визначала основні напрями розвитку та реформування ЗС України відповідно до пріоритетів та принципів державної політики у сфері національної безпеки та оборони, що полягало в створенні «боездатних, мобільних, якісно підготовлених, всебічно забезпечених, професійних Збройних Сил, здатних швидко реагувати на реальні й потенційні загрози національній безпеці у воєнній сфері, ефективно стримати та гарантовано ліквідувати (локалізувати, нейтралізувати) збройний конфлікт на ранній стадії його виникнення, не допускаючи переростання в масштабну агресію, та спроможних брати активну участь у міжнародних заходах з підтримання миру й безпеки» [25, с. 3].

Аналіз Концепції доводить, що підготовку офіцерських кадрів за основними військовими спеціальностями зосереджували в Національному університеті оборони України, вищих військових навчальних закладах різних видів ЗС України та Військовій академії (м. Одеса). Офіцерів окремих високотехнологічних спеціальностей почали готувати у військових навчальних підрозділах провідних цивільних вищих навчальних закладів: у Національному університеті імені Тараса Шевченка (м. Київ), Національному юридичному університеті імені Ярослава Мудрого (м. Харків), Державному університеті телекомунікацій (м. Київ) та Харківському політехнічному інституті. Відповідно до основних напрямів реформування й розвитку ЗС України до 2017 р. пріоритетом навчального процесу визнали формування в майбутніх командирів високих лідерських якостей [25, с. 10]. Висувалося завдання укомплектувати науково-педагогічний склад військових навчальних закладів найбільш підготовленими офіцерами з практичним досвідом керівництва військовими частинами, з'єднаннями та органами військового управління [25, с. 8].

У Концепції також наголошувалося на необхідності забезпечити ширше залучення вищого командного складу ЗС України до проведення лекцій, збільшити питому вагу практичних занять на бойовій техніці та забезпечити участь слухачів і курсантів у навчаннях, тренуваннях, які проводяться з військами (силами) [25, с. 10].

Реформування військової освіти в досліджуваній період було зосереджено на: підвищенні її якості, оптимізації кількості військових навчальних закладів Збройних Сил і чисельності їхнього особового складу, а також на зменшенні щорічних витрат на їхнє утримання. Окрім ВВО фахова підготовка та її вдосконалення здійснювалося й у межах мережі науково-дослідних установ, які водночас забезпечували збереження для потреб Збройних Сил наукового потенціалу.

Основними науковими та науково-технічними установами ЗС України є [27]:

– Центральний науково-дослідний інститут озброєння та військової техніки Збройних Сил України (створено на базі Наукового центру Сухопутних військ та Наукового центру проблем захисту від високоточної зброї, які функціонували при Київському інституті Сухопутних військ у 1997 р.) [28], який є головною науковою установою Міноборони з дослідження проблем воєнно-технічної політики (ВТП) у сфері розвитку озброєння та військової техніки, формує загальні наукові напрями щодо розв'язання проблем створення та перспектив розвитку ОВТ та здійснює цільову підготовку наукових кадрів вищої кваліфікації;

– Центральний науково-дослідний інститут Збройних Сил України, базою для якого в 1992 р. став «39-й науково-дослідний інститут військ протиповітряної оборони Сухопутних військ СРСР» (м. Київ) [29], що здійснює наукові дослідження оперативно-стратегічного рівня за напрямом бойового застосування ЗС України у воєнних конфліктах;

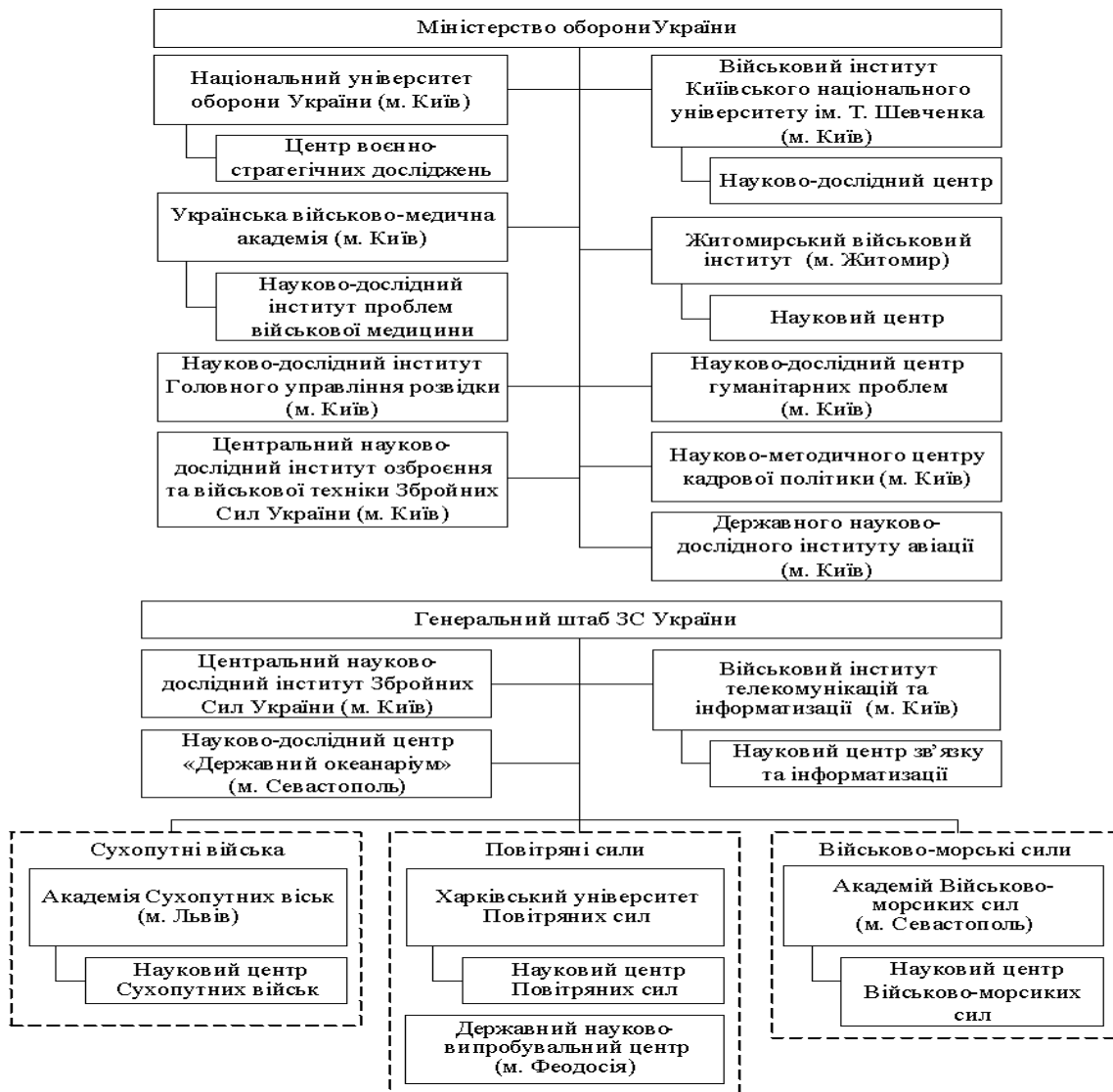
– Центр воєнно-стратегічних досліджень, створений 30 квітня 2008 р. на базі Національного науково-дослідного центру оборонних технологій і воєнної безпеки України, Науково-методичного центру військової освіти Міністерства оборони України й Наукового центру Національної академії оборони України [30]. Центр здійснює наукові дослідження проблем воєнної політики та воєнної стратегії, розвитку інформаційних технологій та впровадження проектів з інформатизації, воєнної економіки, військової освіти та науки, військового законодавства.

– Діяльність науково-дослідних установ спрямовувалася на практичне розв'язання найбільш актуальних проблем розвитку, підготовки, застосування, управління та всебічного забезпечення військ (сил), оснащення їх новітніми зразками озброєння та військової техніки [25, с. 10].

Станом на 2013 р. мережу науково-дослідних установ ЗС України склали 16 науково-дослідних інститутів і центрів (Схема 3) [26].

Схема 3

**Система науково-дослідних установ і наукових підрозділів
 (укладено автором)**



Продовження вдосконалення мережі вищих закладів військової освіти відповідно до потреб ЗС України у 2013 р. відзначилось тим, що до складу Державного університету телекомунікацій перепідпорядкували Житомирський військовий інститут імені С. П. Корольова Національного авіаційного університету та Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» (м. Київ) [31].

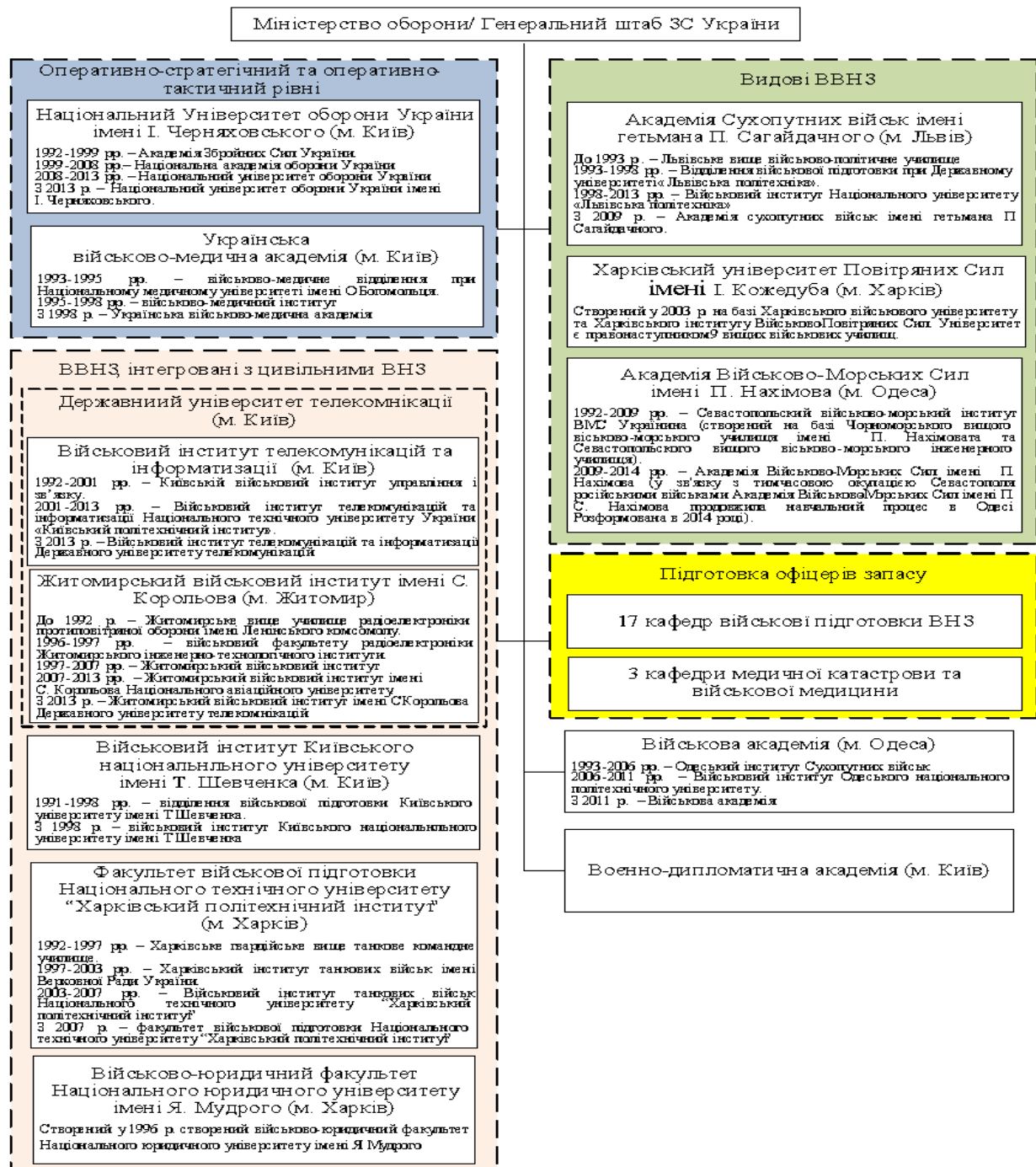
На кінець 2013 р. підготовку військових фахівців в Україні здійснювали в 32 ВНЗ і військових навчальних підрозділах цивільних ВНЗ (Схема 4). Так, фахівців оперативного та оперативного-стратегічного рівнів готували в Національному університеті оборони України імені І. Черняхівського (м. Київ), Українській військово-медичній академії (м. Київ) та Воєнно-дипломатичній академії (м. Київ). Фахівців тактичного рівня готували в 10 навчальних закладах (3 видівих військових навчальних закладах,

Військовій академії (м. Одеса), Українській військово-медичній академії та 5 військових навчальних підрозділах цивільних ВНЗ [32, с. 39].

1 травня 2014 р. у зв'язку з військовою агресією РФ виконувач обов'язків Президента України О.В. Турчинов відновив призов до лав Збройних сил [33], а вже 14 травня у зв'язку зі зміною військово-політичної ситуації тимчасово зупинив виконання Державної комплексної програми реформування й розвитку ЗСУ на період до 2017 р. [34].

Схема 4

Мережа закладів із підготовки військових фахівців Збройних сил України на кінець 2013 р. (укладено автором)



4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

У 2000-х роках мережа й система військової освіти та науки в Україні зазнала істотних якісних і кількісних змін у сенсі оптимізації й удосконалення їхнього функціонування. Організація в Україні оновлених військових закладів освіти підпорядковувалася меті створення потужних видових навчально-наукових центрів, до складу яких увійшли різнотипні навчальні підрозділи – військові кафедри і факультети цивільних закладів вищої освіти, військові академії та університети. Таке реформування дало змогу зосередити на єдиних навчальних базах підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації військових фахівців усіх рівнів військового управління (тактичний, оперативно-тактичний та оперативно-стратегічний рівні), забезпечити інтеграцію військової освіти та науки з цивільною сферою освіти й науки, зменшити бюджетні видатки на утримання мережі закладів вищої військової освіти.

МО України ввело в дію євроатлантичні принципи розбудови ЗС і відповідно до цього проводило нову кадрову політику та управління військовою кар'єрою службовців. Завдяки цьому вдалось, по-перше, відмовитися від практики однорічного оборонного планування та перейти до програмно-цільового стратегічного планування за стандартами НАТО. По-друге, впровадити елементи європейської вищої освіти – кредитну систему врахування залікових оцінок (European Credit Transfer System, ECTS) для уніфікації кількісних параметрів здобутої вищої освіти, додатки до диплома про вищу освіту європейського зразка [35, с. 58].

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Шайдюк, С. Законодавча розбудова вищої військової освіти України у 90-х роках ХХ ст. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 4.
2. Нещадим, М. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика: Монографія. Київ. Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2003.
3. Голик, М. Формування вищої військової освіти в Україні (1992–1998 рр.), *Автореферат дисертації кандидата історичних наук: 20.02.22 «Військова історія»*.
4. Полторац, С., 2016. Розвиток системи вищої військової освіти України та за кордоном: Державноуправлінські аспекти. Дата оновлення: 03.03.2016 р. Доступно: <<http://www.investplan.com.ua/?op=1&z=4866&i=14>> [Дата звернення 03 Квітня 2020].
5. Шповалова, О. та Бараш, М., 2008. Розвиток системи вищої військової освіти України. Дата оновлення: 03.03.2008 р. Доступно: <https://niss.gov.ua/public/File/Str_prioritetu/2008_3-8.pdf> [Дата звернення: 02 Червня 2018].
6. Про рішення Ради національної безпеки й оборони України від 29 травня 2000 року «Про Державну програму реформування та розвитку Збройних Сил України на період до 2005 року»: Указ Президента України № 927/2000 від 28 липня 2000 року. Дата оновлення: 07.08.2001 р. <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/927/2000/ed20010807>> Доступно: [Дата 19 Жовтня 2019].
7. Біла Книга 2005, 2006 *Інформаційний бюлетень Міністерства оборони України*. Київ.

8. Про рішення Ради національної безпеки й оборони України від 17 червня 2004 року «Про Стратегічний оборонний бюлетень України на період до 2015 року»: Указ Президента України № 670/2004 від 22 червня 2004 року. Дата оновлення: 09.07.2004 р. Доступно: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/670/2004>> [Дата звернення: 25 Листопад 2019].
9. Про рішення Ради національної безпеки й оборони України від 19 грудня 2005 року «Про Державну програму розвитку Збройних Сил України на 2006-2011 рік: Указ Президента України від 22 грудня 2005 року. Дата оновлення: 07.08.2001 р. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1237/2000>> [Дата звернення: 19 Жовтня 2019].
10. Україна і стандарти НАТО: як влучити в «рухому ціль»? Доступно: <http://neweuropa.org.ua/analytics/ukrai-na-i-standarty-nato-yak-vluchyty-u-ruhomu-tsil/#_edn1> [Дата звернення: 15 Лютого 2020].
11. Хартія про особливе партнерство між Україною та Організацією Північно-Атлантичного договору. Дата оновлення: 09.07.1997. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_002> [Дата звернення: 10 Січня 2020].
12. Саганюк, Ф.В., Фролов, В.С. та Павленко В.І., 2018 Сектор Безпеки й оборони України: стратегічне керівництво та військове управління. *Монографія*. Київ. Центр забезпечення Міністерства оборони та Генерального штабу Збройних сил.
13. Військова освіта і програми розвитку: що дали 20 років партнерства України з НАТО. Доступно: <<https://www.eurointegration.com.ua/articles/2018/01/8/7075781/>> [Дата звернення: 17 Грудня 2019].
14. Про створення єдиної системи військової освіти: Постанова Кабінету міністрів України № 1410 від 15 грудня 1997 року. Дата оновлення: 26.09.2007. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/1410-97-%D0%BF>> [Дата звернення: 23 Грудня 2019].
15. Про заходи щодо оптимізації мережі вищих військових навчальних закладів і військових навчальних підрозділів вищих навчальних закладів: Постанова Кабінету міністрів України від 26 травня 2005 року № 381. Дата оновлення: 10.02.2012. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/381-2005-%D0%BF>> [Дата звернення: 13 Лютого 2020].
16. Історія Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного. Доступно: <<http://www.asv.gov.ua/?q=asv/istoriya-akademiyi>> [Дата звернення: 17 Січня 2020].
17. Про утворення Харківського університету Повітряних Сил та Об'єднаного науково-дослідного інституту Збройних Сил: Постанова Кабінету міністрів України № 1430 від 10 вересня 2003 року. Дата оновлення: 10.02.2012. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/1430-2003-%D0%BF>> [Дата звернення: 17 Січня 2020].
18. Про заходи щодо подальшої оптимізації мережі вищих військових навчальних закладів та військових навчальних підрозділів вищих навчальних закладів: Постанова Кабінету міністрів України № 467 від 13 травня 2009 року. Дата оновлення: 10.02.2012. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/467-2009-%D0%BF>> [Дата звернення: 17 Січня 2020].
19. Про затвердження Положення про військові навчальні підрозділи вищих навчальних закладів: Наказ Міністерства освіти й науки України та міністерства оборони України 15.08.2013 № 1190/560. Дата оновлення: 27.11.2018. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1541-13/sp:head:max100>> [Дата звернення: 17 Січня 2020].

20. Біла книга 2005, 2006. *Інформаційний бюлетень Міністерства оборони України*. Київ.
21. Біла книга 2006, 2007. *Інформаційний бюлетень Міністерства оборони України*. Київ.
22. Біла книга 2010., 2011. *Інформаційний бюлетень Міністерства оборони України*. Київ.
23. Від півмільйона до 250 тисяч: як змінювалась чисельність Збройних Сил України. Доступно: <https://24tv.ua/vid_pivmilyona_do_250_tisyach_yak_zminyuvalas_chiselnist_zbroynih_sil_ukrayini_n759327> [Дата звернення: 13 Лютого 2020].
24. Про Концепцію реформування й розвитку Збройних Сил України на період до 2017 року: Рішення Ради національної безпеки й оборони України від 29 грудня 2012 року. Дата оновлення: 18.03.2016. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/n0006525-12>> [Дата звернення: 16 Січня 2020].
25. Основні напрями реформування й розвитку Збройних сил України на період до 2017 року. Доступно: <https://orbms.at.ua/Podgotovka/rozvitok_zsu_do_2017r.pdf> [Дата звернення: 16. Грудня 2020].
26. Гусак, Ю. та Кліщевський, М., 2013. Становлення системи воєнно-наукових досліджень у незалежній Україні: 1991–2013 роки. *Наука й оборона*, 4. с. 33–41.
27. Військова освіта та наука. Доступно: <<http://www.mil.gov.ua/diyalnist/vijskova-osvita-na-tauka>> [Дата звернення: 16 Грудня 2020].
28. Про створення Центрального науково-дослідного інституту озброєння та військової техніки Збройних Сил України: Постанова Кабінет міністрів України від 11 грудня 1996 р. N 1495. Дата оновлення: 05.05.1997. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1495-96-%D0%BF>> [Дата звернення: 08 Лютого 2020].
29. О формировании Центрального научно-исследовательского института Вооруженных Сил Украины (ЦНИИ ВСУ): Приказ Министра обороны Украины № 15 от 14 февраля 1992 года. Дата оновлення: 14.02.1992. Доступно: <http://www.mil.gov.ua/zndi/images/nakaz_15.jpg> [Дата звернення: 08 Лютого 2020].
30. Центр воєнно-стратегічних досліджень Доступно: <<http://nuou.org.ua/ustru/centers/cvsd/>> [Дата звернення: 13 Лютого 2020].
31. Про утворення Державного університету телекомунікацій: Розпорядження Кабінету Міністрів України № 509-р від 26 червня 2013 року. Дата оновлення: 18.06.2014. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/509-2013%D1%80>> [Дата звернення: 15 Січня 2020].
32. Біла книга 2011, 2012 *Інформаційний бюлетень Міністерства оборони України*. Київ.
33. Про рішення Ради національної безпеки й оборони України від 28 квітня 2014 року «Про заходи щодо підвищення обороноздатності держави від 01.05.2014 № 447/2014»: Указ Президента України. Дата оновлення: 01.05.2014. Доступно: <<http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/447/2014>> [Дата звернення: 15 Січня 2020].
34. Указ Президента України «Про рішення Ради національної безпеки й оборони України від 28 квітня 2014 року «Про заходи щодо підвищення ефективності планування в секторі безпеки й оборони» від 13.05.2014 № 468/2014. Дата оновлення: 24.03.2017. Доступно: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/468/2014>> [Дата звернення: 15 Січня 2020].
35. Біла книга 2007, 2008. *Інформаційний бюлетень Міністерства оборони України*. Київ.

LEGISLATIVE CONSTRUCTION OF HIGHER MILITARY EDUCATION OF UKRAINE (2000–2013): LEGISLATION BASE

Stanislav Shaidiuk,

Postgraduate student the Institute of Pedagogy
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Kyiv, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9254-3771>
sv.shaidiuk@ukr.net

Abstract. The article covers the transformation processes in the higher military education of independent Ukraine, which occurred in the first decade of the 21st century. The basic regulatory legal acts (laws, decrees, orders) adopted during the specified period concerning the reform of military education are analyzed. The changes that took place under their influence are summarized. The positive and negative peculiarities of the development of the national system of specialist training for the needs of the Armed Forces of Ukraine and other military organizations in the studied time are substantiated.

In the 2000s, the network and system of higher military education and science in Ukraine underwent significant qualitative and quantitative changes in the sense of optimization and improvement of their functioning. The organization of renewed military educational institutions in Ukraine was subordinated to the purpose of creating powerful type-based educational and scientific centres, which included various educational units, notably military departments and faculties of higher civil education institutions, military academies and universities. This reform made enabled focusing on training, retraining and advanced training of military personnel at all levels of military administration on the unified educational bases, to ensure integration of military education and science with civilian field of education and science, and to reduce budget expenditures for the maintenance of a network of higher education institutions.

Since the 2012 the Ministry of Defence of Ukraine has introduced Euro-Atlantic principles and, accordingly, implemented new personnel policies and management of military officer careers. Due to this, it was possible, firstly, to abandon the practice of one-year defence planning and to move to NATO-based programmatic strategic planning. Secondly, to introduce elements of European higher education – a credit system for accounting grades to unify the quantitative parameters of higher education received, annex to the diploma on higher education of a European standard.

Key words: the Armed Forces of Ukraine; reform of military education; higher military education institutions; military researching institutions, NATO standardization.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Shaidiuk, S. *Zakonodavcha rozbudova vyshchoi viiskovoi osvity Ukrainy u 90-kh rokakh KhKh st. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. 2018. № 4.
2. Neshchadym, M. *Viiskova osvita Ukrainy: istoriia, teoriia, metodolohiia, praktyka: Monohrafiia*. Kyiv. Vydavnycho-polihrafichnyi tsentr «Kyivskiy universytet», 2003.

3. Holyk, M. Formuvannia vyshchoi viiskovoi osvity v Ukraini (1992–1998 rr.), Avtoreferat dysertatsii kandydata istorychnykh nauk: 20.02.22 «Viiskova istoriia».
4. Poltorak, S., 2016. Rozvytok systemy vyshchoi viiskovoi osvity Ukrainy ta za kordonom: Derzhavnoupravlinski aspekty. Data onovlennia: 03.03.2016 r. Dostupno: <<http://www.investplan.com.ua/?op=1&z=4866&i=14>> [Data zvernennia 03 Kvitnia 2020].
5. Shpovalova, O. ta Barash, M., 2008. Rozvytok systemy vyshchoi viiskovoi osvity Ukrainy. Data onovlennia: 03.03.2008 r. Dostupno: <https://niss.gov.ua/public/File/Str_prioritetu/2008_3-8.pdf> [Data zvernennia: 02 Chervnia 2018].
6. Pro rishennia Rady natsionalnoi bezpeky y oborony Ukrainy vid 29 travnia 2000 roku «Pro Derzhavnu prohramu reformuvannia ta rozvytku Zbroinykh Syl Ukrainy na period do 2005 roku»: Ukaz Prezydenta Ukrainy № 927/2000 vid 28 lypnia 2000 roku. Data onovlennia: 07.08.2001 r. Dostupno: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/927/2000/ed20010807>> [Data zvernennia: 19 Zhovtnia 2019].
7. Bila Knyha 2005, 2006 Informatsiinyi biuleten Ministerstva oborony Ukrainy. Kyiv.
8. Pro rishennia Rady natsionalnoi bezpeky y oborony Ukrainy vid 17 chervnia 2004 roku «Pro Stratehichniy oboronnyi biuleten Ukrainy na period do 2015 roku»: Ukaz Prezydenta Ukrainy № 670/2004 vid 22 chervnia 2004 roku. Data onovlennia: 09.07.2004 r. Dostupno: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/670/2004>> [Data zvernennia: 25 Lystopad 2019].
9. Pro rishennia Rady natsionalnoi bezpeky y oborony Ukrainy vid 19 hrudnia 2005 roku «Pro Derzhavnu prohramu rozvytku Zbroinykh Syl Ukrainy na 2006–2011 rik: Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 22 hrudnia 2005 roku. Data onovlennia: 07.08.2001 r. Dostupno: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1237/2000>> [Data zvernennia: 19 Zhovtnia 2019].
10. Ukraïna i standarty NATO: yak vluchyty v «rukhomu tsil»? Dostupno: <http://neweurope.org.ua/analytics/ukrai-na-i-standarty-nato-yak-rluchyty-u-ruhomu-tsil/#_edn1> [Data zvernennia: 15 Liutoho 2020].
11. Khartiia pro osoblyve partnerstvo mizh Ukrainoiu ta Orhanizatsiieiu Pivnichno-Atlantychnoho dohovoru. Data onovlennia: 09.07.1997. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_002> [Data zvernennia: 10 Sichnia 2020].
12. Sahaniuk, F.V., Frolov, V.S. ta Pavlenko V.I., 2018 Sektor Bezpeky y oborony Ukrainy: stratehichne kerivnytstvo ta viiskove upravlinnia. *Monohrafiia*. Kyiv. Tsentrl zabezpechennia Ministerstva oborony ta Heneralnoho shtabu Zbroinykh.
13. Viiskova osvita i prohramy rozvytku: shcho daly 20 rokiv partnerstva Ukrainy z NATO. Dostupno: <<https://www.eurointegration.com.ua/articles/2018/01/8/7075781/>> [Data zvernennia: 17 Hrudnia 2019].
14. Pro stvorennia yedynoi systemy viiskovoi osvity: Postanova Kabinetu ministriv Ukrainy № 1410 vid 15 hrudnia 1997 roku. Data onovlennia: 26.09.2007. Dostupno: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/1410-97-%D0%BF>> [Data zvernennia: 23 Hrudnia 2019].
15. Pro zakhody shchodo optymizatsii merezhi vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladiv i viiskovykh navchalnykh pidrozdiliv vyshchykh navchalnykh zakladiv: Postanova Kabinetna ministriv Ukrainy vid 26 travnia 2005 roku № 381. Data onovlennia: 10.02.2012. Dostupno: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/381-2005-%D0%BF>> [Data zvernennia: 13 Liutoho 2020].
16. Istoriia Natsionalnoi akademii sukhoputnykh viisk imeni hetmana Petra Sahaidachnoho. Dostupno: <<http://www.asv.gov.ua/?q=asv/istoriya-akademiyi>> [Data zvernennia: 17 Sichnia 2020].

17. Pro utvorennia Kharkivskoho universytetu Povitrianykh Syl ta Obiednanoho naukovo-doslidnoho instytutu Zbroinykh Syl: Postanova Kabinetu ministriv Ukrainy № 1430 vid 10 veresnia 2003 roku. Data onovlennia: 10.02.2012. Dostupno: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/1430-2003-%D0%BF>> [Data zvernennia: 17 Sichnia 2020].
18. Pro zakhody shchodo podalshoi optymizatsii merezhi vyshchykh viiskovykh navchalnykh zakladiv ta viiskovykh navchalnykh pidrozdiliv vyshchykh navchalnykh zakladiv: Postanova Kabinetu ministriv Ukrainy № 467 vid 13 travnia 2009 roku. Data onovlennia: 10.02.2012. Dostupno: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/467-2009-%D0%BF>> [Data zvernennia: 17 Sichnia 2020].
19. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro viiskovi navchalni pidrozdily vyshchykh navchalnykh zakladiv: Nakaz Ministerstva osvity y nauky Ukrainy ta ministerstva oborony Ukrainy 15.08.2013 № 1190/560. Data onovlennia: 27.11.2018. Dostupno: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1541-13/sp:head:max100>> [Data zvernennia: 17 Sichnia 2020].
20. Bila knyha 2005, 2006. Informatsiinyi biuleten Ministerstva oborony Ukrainy. Kyiv.
21. Bila knyha 2006, 2007. Informatsiinyi biuleten Ministerstva oborony Ukrainy. Kyiv.
22. Bila knyha 2010., 2011. Informatsiinyi biuleten Ministerstva oborony Ukrainy. Kyiv.
23. Vid pivmiliona do 250 tysiach: yak zminiuvalas chyselnist Zbroinykh Syl Ukrainy. Dostupno: <https://24tv.ua/vid_pivmilyona_do_250_tisyach_yak_zminyuvalas_chiselnist_zbroinykh_syl_ukrayini_n759327> [Data zvernennia: 13 Liutoho 2020].
24. Pro Kontseptsiuu reformuvannia y rozvytku Zbroinykh Syl Ukrainy na period do 2017 roku: Rishennia Rady natsionalnoi bezpeky y oborony Ukrainy vid 29 hrudnia 2012 roku. Data onovlennia: 18.03.2016. Dostupno: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/n0006525-12>> [Data zvernennia: 16 Sichnia 2020].
25. Osnovni napriamy reformuvannia y rozvytku Zbroinykh syl Ukrainy na period do 2017 roku. Dostupno: <https://orbms.at.ua/Podgotovka/rozvitok_zsu_do_2017r.pdf> [Data zvernennia: 16. Hrudnia 2020].
26. Husak, Yu. ta Klishchevskiy, M., 2013. Stanovlennia systemy voienno-naukovykh doslidzhen u nezalezhnii Ukraini: 1991–2013 roky. *Nauka y oborona*, 4. s. 33–41.
27. Viiskova osvita ta nauka. Dostupno: <<http://www.mil.gov.ua/diyalnist/vijskova-osvita-na-tauka>> [Data zvernennia: 16 Hrudnia 2020].
28. Pro stvorennia Tsentralnoho naukovo-doslidnoho instytutu ozbroiennia ta viiskovoi tekhniky Zbroinykh Syl Ukrainy: Postanova Kabinet ministriv Ukrainy vid 11 hrudnia 1996 r. N 1495. Data onovlennia: 05.05.1997. Dostupno: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1495-96-%D0%BF>> [Data zvernennia: 08 Liutoho 2020].
29. Formirovaniy Tsentralnoho nauchno-yssledovatel'skoho ynstytuta Vooruzhennykh Syl Ukrainy (TsNYY VSU): Prykaz Mynustra oborony Ukrainy № 15 ot 14 fevralia 1992 hoda. Data onovlennia: 14.02.1992. Dostupno: <http://www.mil.gov.ua/zndi/images/nakaz_15.jpg> [Data zvernennia: 08 Liutoho 2020].
30. Tsentr voienne-stratichnykh doslidzhen. Dostupno: <<https://nuou.org.ua/u/stru/centers/cvsd/>> [Data zvernennia: 13 Liutoho 2020].
31. Pro utvorennia Derzhavnoho universytetu telekomunikatsii: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy № 509-r vid 26 chervnia 2013 roku. Data onovlennia: 18.06.2014. Dostupno: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/509-2013-%D1%80>> [Data zvernennia: 15 Sichnia 2020].

32. Bila knyha 2011, 2012. Informatsiinyi biuleten Ministerstva oborony Ukrainy. Kyiv.
33. Pro rishennia Rady natsionalnoi bezpeky y oborony Ukrainy vid 28 kvitnia 2014 roku «Pro zakhody shchodo pidvyshchennia oboronozdatnosti derzhavy vid 01.05.2014 № 447/2014»: Ukaz Prezydenta Ukrainy. Data onovlennia: 01.05.2014. Dostupno: <<http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/447/2014>> [Data zvernennia: 15 Sichnia 2020].
34. Ukaz Prezydenta Ukrainy «Pro rishennia Rady natsionalnoi bezpeky y oborony Ukrainy vid 28 kvitnia 2014 roku «Pro zakhody shchodo pidvyshchennia efektyvnosti planuvannia v sektori bezpeky y oborony» vid 13.05.2014 № 468/2014. Data onovlennia: 24.03.2017. Dostupno: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/468/2014>> [Data zvernennia: 15 Sichnia 2020].
35. Bila knyha 2007, 2008. Informatsiinyi biuleten Ministerstva oborony Ukrainy. Kyiv.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-190-199>
УДК 378:37.091.12

Шевченко Руслан Іванович,

кандидат військових наук,
доцент кафедри тактики та загальновійськових дисциплін
Інституту Військово-Морських Сил Національного університету
«Одеська морська академія»,
докторант Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка
Одеса, Україна.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1554-2019>
ivanonifrich@gmail.com

**СТУПЕНЕВІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ВМС ЗСУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ
ОСВІТИ: ВІЙСЬКОВО-ЦИВІЛЬНЕ НОРМАТИВНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ**

Анотація. У статті окреслено основні нормативно-правові позиції підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ у закладах вищої військово-морської освіти України щодо їхньої ступеневої підготовки у цілому та в структурних підрозділах Національного університету «Одеська морська академія» (НУ ОМА) зокрема. Представлено перелік основних нормативно-правових документів, які визначають підготовку майбутніх офіцерів Збройних Сил України (за доступними офіційними джерелами).

Окреслено нормативно-правове забезпечення ступневості підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ у закладах вищої військової освіти України. Розкрито основні положення нормативно-правових документів у галузі військової освіти України щодо забезпечення ступеневої підготовки військово-морських фахівців. Зауважено, що підготовка майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ здійснюється на двох ступенях вищої освіти – бакалавр і магістр за спеціальностями «Забезпечення військ (сил)», «Озброєння та військова техніка», «Річковий та морський транспорт» (за програмою Транспорт Військово-Морських Сил). Діючі державні стандарти вищої освіти не забезпечують наскрізність підготовки майбутніх офіцерів ЗСУ за спеціальностями «Забезпечення військ (сил)» та «Озброєння та військова техніка», оскільки офіційно затверджено та представлено для використання лише стандарти вищої освіти першого

(бакалаврського) рівня вищої освіти (затверджені наприкінці 2018 року). Підготовка офіцерського складу ЗСУ ґрунтується, переважно, на положеннях професійних стандартів, розроблених та погоджених Міністерством оборони України та Генеральним штабом Збройних Сил України з урахуванням специфіки професійної діяльності випускників; її регламентують основні положення Стратегії Військово-Морських Сил Збройних Сил України 2035 та Програми Військовий моряк – 2035 професійність і компетентність (ПіК).

Доведено, що ступенева підготовка майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ є складником неперервної професійної освіти фахівців в Україні і передбачає дотримання таких принципів її побудови як наскрізність, послідовність, зв'язок теорії з практикою, науковість, неперервність, уникнення дублювання, професійність, синергія. Для ефективного забезпечення ступеневої підготовки необхідно є співпраця фахівців із розроблення нормативно-правових засад підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ і фахівців-практиків – професорсько-викладацького складу закладів професійної підготовки й діючих офіцерів, які забезпечують практичну частину підготовки на базах практики.

Ключові слова: Військово-Морські Сили (ВМС); Збройні Сили України (ЗСУ); майбутні офіцери; ступенева підготовка; нормативні засади.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Сучасна система військової освіти з підготовки військових фахівців за усіма ступенями вищої освіти є інтегрованою в державну систему освіти на засадах єдиної законодавчої бази і відповідних нормативно-правових актів.

Підготовка фахівців з вищою освітою у вітчизняних закладах вищої освіти регламентується низкою нормативних документів, прийнятих і ратифікованих упродовж останніх років, з-поміж яких вкажемо Закони України «Про освіту» (2017, зі змінами і доповненнями), «Про вищу освіту» (2014, зі змінами і доповненнями); Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (2015);

військових фахівців – Закон України «Про військовий обов'язок і військову службу»; Воєнна доктрина 2015: загрози, шляхи та ролі; Біла книга 18. Збройні Сили України; Указ Президента України «Про затвердження Положення про проходження громадянами України військової служби в Збройних Силах України» (2008, зі змінами); Постанова Кабінету Міністрів України «Про створення єдиної системи військової освіти» (1997); Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про військовий (військово-морський) лицей» (2003, зі змінами); спільний наказ Міністерства освіти й науки України та Міністерства оборони України «Про затвердження Положення про військові навчальні підрозділи закладів вищої освіти» (2018); Наказ Міністерства оборони України від 05.06.2014 № 360 «Про затвердження Інструкції про організацію та проведення військово-професійної орієнтації молоді та прийому до вищих військових навчальних закладів та військових навчальних підрозділів вищих навчальних закладів» (2014); Наказ Міністерства оборони України «Про затвердження Особливостей прийому на навчання до вищих військових навчальних закладів та військових навчальних підрозділів вищих навчальних закладів для підготовки військових фахівців тактичного рівня в умовах особливого періоду» (2016); Наказ Міністерства оборони України «Деякі питання управління вищими військовими навчальними закладами Міністерства оборони України та військовими

навчальними підрозділами закладів вищої освіти» (2017); Наказ Міністерства оборони України «Про затвердження Положення про вищі військові навчальні заклади» (2015); Наказ Міністерства оборони України «Про затвердження Положення про особливості організації освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділах закладів вищої освіти» (2020); Наказ Міністерства оборони України «Про затвердження Концепції дистанційного навчання в Збройних Силах України» (2015); Наказ Міністерства оборони України «Про затвердження Інструкції про порядок організації і проведення військового (флотського) стажування, навчальної, виробничої, ремонтної, корабельної та інших видів практики курсантів (слухачів, студентів) вищих військових навчальних закладів, військових навчальних підрозділів вищих навчальних закладів» (2016); Наказ Міністерства оборони України «Про вдосконалення підготовки офіцерських кадрів тактичного рівня та сержантського (старшинського) складу у вищих військових навчальних закладів та військових навчальних підрозділів вищих навчальних закладів» (2016) [6];

фахівців для Військово-Морських Сил Збройних Сил України – Стратегією – Стратегія Військово-Морських Сил Збройних Сил України 2035 (2014), Програма Військовий моряк – 2035 професійність і компетентність (ПіК), державні стандарти вищої освіти для відповідних рівнів вищої освіти та затверджені з урахуванням специфіки діяльності і підготовки професійні стандарти.

Зазначені документи затверджують основні положення військових фахівців у закладах вищої військової освіти України з урахуванням різних ступенів, рівнів, спеціальностей та напрямів професійної діяльності в стандартизованих та специфічних умовах. Управління системою військової освіти здійснює Міністерство оборони України через Департамент військової освіти, науки, соціальної та гуманітарної політики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання ступеневості освіти є предметом дисертаційних досліджень С. Вітвицької (Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти); О. Королюк (Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів математики в умовах ступеневої освіти); К. Шкон (Професійна підготовка майбутніх фахівців сестринської справи в умовах ступеневої освіти у вищих навчальних закладах США); В. Аніщенко (Теоретичні і методичні засади ступеневої професійної підготовки офіцерів Державної кримінально-виконавчої служби України); підготовки військово-морських фахівців – М. Кулакової (Формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах); В. Гончаренко (Організаційно-педагогічні умови розвитку управлінської компетентності молодих корабельних офіцерів Військово-Морських Збройних Сил України).

Зазначимо, що підготовці майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ не присвячено окремих захищених дисертаційних досліджень (принаймні тих, які не мають гриф «Секретно»), а ступенева підготовка майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ не ще була предметом окремих досліджень.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті визначаємо окреслення нормативно-правового забезпечення ступеневості підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ у закладах вищої військової освіти України. **Завданнями** дослідження визначаємо: 1) окреслення основних положень цивільних нормативних документів (законів) у сфері освіти та 2) військових документів (стратегії, програми) в сфері професійних компетентностей щодо забезпечення ступеневості підготовки майбутніх військових моряків із 3) виокремленням основних принципів її побудови.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODOLOGY

Методологічну основу статті становлять основні положення теорії пізнання та інформаційний, ресурсний, професійний підходи.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Ступеневість освіти (будь-якої її ланки або складової) визначається її рівнями й забезпеченістю наступності між законодавчо закріпленими рівнями / ступенями.

Законом України «Про освіту» передбачено рівневність освіти із зазначенням, що «рівень освіти – завершений етап освіти, що характеризується рівнем складності освітньої програми, сукупністю компетентностей, які визначені, як правило, стандартом освіти та відповідають певному рівню НРК (Національної рамки кваліфікацій) [4, ст. 1, п. 23]. Статті 4 і 10 Закону окреслюють такі складники освіти – дошкільна, повна загальна середня, позашкільна, професійна (професійно-технічна), фахова передвища, вища і післядипломна освіта. Зауважимо, що можливість отримати безоплатну освіту надають лише деякі заклади дошкільної, повної загальної середньої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти (відповідно до стандартів освіти). Рівнями освіти визначено дошкільну; початкову; базову середню; профільну середню освіту; перший (початковий) рівень професійної (професійно-технічної) освіти; другий (базовий) рівень професійної (професійно-технічної) освіти; третій (вищий) рівень професійної (професійно-технічної) освіти; фахову передвищу освіту; початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти; перший (бакалаврський) рівень вищої освіти; другий (магістерський) рівень вищої освіти; третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий) рівень вищої освіти; науковий рівень вищої освіти [4, ст. 10, п. 2].

Військову освіту відносять до спеціалізованої освіти. Вона передбачає засвоєння освітньої програми з військової підготовки з метою набуття комплексу професійних компетентностей, формування та розвитку індивідуальних здібностей особи і поглибленого оволодіння військовою спеціалізацією та здобувається одночасно із середньою, професійною (професійно-технічною), фаховою передвищою чи вищою освітою [4, ст. 21, п. 4]. Підготовка осіб офіцерського складу здійснюється на основі повної загальної середньої, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої чи вищої освіти для здобуття відповідних ступенів вищої освіти та рівнів військової освіти (тактичний, оперативно-тактичний або оперативно-стратегічний) [4, ст. 21, п. 4].

Відповідно до мети нашої статті акцентуватимемо увагу лише на вищій освіті. Законом України «Про вищу освіту» визначено, що «вищий військовий навчальний заклад (заклад вищої освіти зі специфічними умовами навчання) – заклад вищої освіти державної форми власності, який здійснює на певних рівнях вищої освіти підготовку курсантів (слухачів, студентів), ад'юнктів для подальшої служби на посадах офіцерського (сержантського, старшинського) або начальницького складу для задоволення потреб Міністерства внутрішніх справ України, Національної поліції, Збройних Сил України, інших утворених відповідно до законів України військових формувань, центральних органів виконавчої влади зі спеціальним статусом, Служби безпеки України, Служби зовнішньої розвідки України, центрального органу виконавчої влади, що реалізує державну політику у сфері охорони державного кордону, центрального органу виконавчої влади, який забезпечує формування та реалізує державну політику у сфері цивільного захисту» [3, ст. 1, п. 6].

Законом визначено рівні вищої освіти: початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти; перший (бакалаврський) рівень; другий (магістерський) рівень; третій (освітньо-науковий / освітньо-творчий) рівень; науковий рівень [3, ст. 5, п. 1], яким відповідають такі ступені: 1) молодший бакалавр; 2) бакалавр; 3) магістр; 4) доктор філософії / доктор мистецтва; 5) доктор наук [3, ст. 5, п. 2].

Загалом підготовка військових фахівців в Україні здійснюється за такими офіційно легалізованими спеціальностями 252 «Безпека державного кордону»; 253 «Військове управління (за видами збройних сил)»; 254 «Забезпечення військ (сил)»; 255 «Озброєння та військова техніка» зі спеціалізаціями. Нормативну ступеневість державними стандартами вищої освіти (для першого (бакалавр) і другого (магістр) ступеня) забезпечено лише для спеціальностей 252 «Безпека державного кордону» (перший ступінь – затверджено 2018 р., другий – 2020 р.); 253 «Військове управління (за видами збройних сил)» (перший ступінь – затверджено 2018 р., другий – 2019 р.). Для інших офіційно затвердженими є лише стандарти для першого ступеня (2018 р.) [5].

Підготовка майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ здійснюється в Україні в Національному університеті «Одеська морська академія» (НУ ОМА) за такими ступенями: молодший бакалавр (Відділення військової підготовки Морехідного коледжу технічного флоту НУ ОМА), бакалавр, магістр (Інститут Військово-Морських Сил НУ ОМА). Така ступенева підготовка, здійснювана в одному закладі вищої освіти, має забезпечувати наступність, сприяти уникненню дублювання у навчальних планах і програмах, змісті дисциплін та уможливити спільну діяльність курсантів різних ступенів і рівнів підготовки під час практики (виїздів на полігони та виходів у море).

Підготовка фахівців у Відділенні військової підготовки Морехідного коледжу технічного флоту НУ ОМА (підготовка фахівців ступеню «молодший бакалавр» для подальшого комплектування посад осіб сержантського (старшинського) складу у Збройних Силах України) становить перший щабель ступеневої підготовки військово-морських фахівців, завершення якого дає право випускникам вступати до Інституту ВМС ЗСУ для здобуття наступних ступенів вищої освіти (бакалавр і магістр) і отримання професійної кваліфікації «офіцер тактичного рівня». Отримання ступенів бакалавра і магістра є можливим і без попереднього – першого ступеня вищої освіти (молодший бакалавр) [7; 8].

Підготовка військово-морських фахівців, зокрема майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ в НУ ОМА, здійснюється за такими спеціальностями 254 «Забезпечення військ (сил)», 255 «Озброєння та військова техніка», 271 «Річковий та морський транспорт» (за програмою Транспорт Військово-Морських Сил). Компетентнісне забезпечення для зазначених спеціальностей відповідно до державних стандартів підготовки військово-морських фахівців охарактеризоване у попередніх авторських розвідках (Науковий Вісник Мукачівського державного університету «Педагогіка і психологія»).

Акцентуємо увагу на основних положеннях, окреслених у Воєнній доктрині 2015: загрози, шляхи та ролі; Білій книзі – 2018. Збройні Сили України; Стратегії Військово-Морських Сил Збройних Сил України 2035, Програмі Військовий моряк – 2035 професійність і компетентність (ПіК), оскільки випускники (офіцери тактичного рівня) мають на практиці їх реалізувати.

Воєнною доктриною визначено розвиток Збройних Сил України за західними стандартами та досягнення сумісності зі збройними силами держав-членів НАТО [2], що вимагає підготовки відповідних фахівців, яку має забезпечити система військової освіти. У контексті нашого дослідження значущими є такі аспекти: «створення єдиної уніфікованої системи підготовки персоналу для сил оборони з урахуванням досвіду держав-членів НАТО, цивільного сектору і бізнесу; реформування системи військової

освіти і підготовки кадрів, підвищення престижу військової служби, поліпшення фінансового і соціального забезпечення військовослужбовців та членів їхніх сімей... відродження військово-морського потенціалу держави, розвитку Військово-Морських Сил Збройних Сил України...» [2].

Біла книга – 2018. Збройні Сили України окреслює пріоритетні завдання оборонної реформи, з-поміж яких «оптимізація структури особового складу з пониженням штатно-посадових категорій основних посад старшого офіцерського складу в Міноборони, Генеральному штабі, інших органах військового управління, у військових навчальних закладах, науково-дослідних установах та організаціях, а також перегляд відповідних їм рівнів військової освіти» [1, с. 7], що підтверджує увагу держави до необхідності оновлення підготовки майбутніх військових фахівців у системі професійної освіти. Обрано для реалізації 15 пріоритетних проєктів, з яких у контексті нашого дослідження важливим є «14) удосконалення військової освіти та підготовки кадрів» [1, с. 14]. Система військової освіти розвивається в тісній співпраці з воєнною наукою та спрямовується на досягнення високого рівня підготовки військових фахівців і вирішення актуальних завдань через інтеграцію військової освіти і науки, ефективного використання матеріально-технічних, фінансових, кадрових та інформаційних ресурсів [1, с. 87].

Зазначимо, що у сфері військової освіти у 2018 році розроблено 3 національних військових документи з урахуванням положень стандартів НАТО, зміст яких є лише частково доступним для цивільних осіб. У процесі реалізації Програми НАТО «Удосконалення військової освіти» визначено нові підходи щодо удосконалення системи військової освіти та підготовки військових фахівців. Для цього поступово здійснюється низка заходів, зокрема приведення змісту військової освіти та якості підготовки військових фахівців у відповідність до потреб і завдань Збройних Сил з урахуванням практичної складової досвіду ООС (операція Об'єднаних Сил); впровадження в освітній процес сучасних інформаційних, інформаційно-комунікаційних та особистісно-орієнтованих педагогічних методик і технологій дистанційного навчання відповідно до стандартів НАТО; внесення змін до програм підготовки з урахуванням набутого досвіду ведення бойових дій, бойової та оперативної (спеціальної) підготовки військ (сил); суттєве збільшення (на 20–25 %) практичної складової підготовки військових фахівців [1, с. 87].

Стратегія Військово-Морських Сил Збройних Сил України 2035 окреслює етапи і пріоритети розвитку Військово-Морських Сил Збройних до 2035 року з конкретизацією дій, наголошуючи на активній співпраці з НАТО та країнами-партнерами. Для імплементації Стратегії пропонується застосувати провідну методологію НАТО DOTMLPF, яка складається з таких компонентів: доктринальної бази (D), організації (O), підготовки (T), ресурсного забезпечення (M), лідерства і освіти (L), персоналу (P), військової інфраструктури (F). Щодо системи військової освіти, Стратегією передбачено впровадження принципів, підходів та цінностей НАТО, що «... дозволить змінити ментальність військового мислення з шаблонного на креативну ініціативу, підготувати нове покоління висококваліфікованих, ініціативних військовослужбовців з розвинутими лідерськими якостями. Має бути повністю усунене дублювання систем військової освіти...

У військовій освіті буде запроваджено курси підготовки командирів-лідерів усіх рівнів, здатних приймати рішення, відповідати за них та надихати підпорядкований особовий склад на їхнє виконання. Підготовка офіцерів буде проводитися на базі Інституту (Академії) ВМС, Національного університету оборони України ім. Івана Черняхівського та в навчальних закладах країн-членів НАТО. На базі 198 навчально-тренувального центру ВМС буде продовжено підготовку сержантсько-старшинського складу за методиками країн НАТО» [10].

Для реалізації Стратегії Військово-Морських Сил Збройних Сил України 2035 розроблено Програму Військовий моряк – 2035 професійність і компетентність (ПіК).

Програмою передбачено «... зміну системи кадрового менеджменту, яка має розпочатися шляхом створення системи вербування на військову службу, збереження існуючого та формування нового кадрового потенціалу Військово-Морських Сил. Повноцінне супроводження кар'єри військовослужбовця від матроса до адмірала, у поєднанні з підвищенням соціальних стандартів та фінансового стимулювання, зробить професію військового моряка престижною для молоді, дасть можливість утримувати на військовій службі висококваліфікований персонал та вплинути на проблему втрати кадрів. Впровадження принципів, підходів та цінностей НАТО в системі військової освіти має підготувати нове покоління висококваліфікованих, ініціативних військовослужбовців з розвинутими лідерськими якостями...» [9]. Саме це завдання має реалізувати система вітчизняної вищої військово-морської освіти паралельно з поєднанням «системи підготовки військового моряка з управлінням кар'єрою, яка зосереджена на забезпеченні правильного навчання в потрібний час з метою просування по службі... Це дасть можливість підготувати військового моряка до посади, щоб він з першого дня міг виконувати обов'язки за посадою після його призначення. Зміст підготовки повинен відповідати сьогоденню, зміна програм повинна відбуватися за необхідності» [9].

Зазначимо, що Програма визначає Рівень професійної компетентності як «показник рівня підготовленості військовослужбовця, спроможного з високою якістю та ефективністю виконувати свої обов'язки на конкретній посаді» [9], що має знайти відображення у професійних стандартах, освітніх програмах та змістовно-технологічній складовій освітнього процесу підготовки майбутніх військово-морських фахівців, зокрема й офіцерів. Для цього необхідно модернізувати систему відбору кандидатів до вступу в Інститут Військово-Морських Сил, власне освітню діяльність, створення кампусу нового зразка.

Наголошено, що заходи підвищення якості вищої освіти мають забезпечити процес надання освітніх послуг необхідними ресурсами, управляти ними й реалізовувати можливості для покращення цих послуг. А забезпечити це мають науково-педагогічні працівники з оновленою ментальністю, які перебудують освітній процес з орієнтуванням на результатну парадигму професійної підготовки та забезпечать його організацію, гнучкість та адаптованість теоретичної та практичної компоненти з урахуванням потреб сьогодення та світовими тенденціями. Створення Кампусу нового зразка передбачає зручну, компактну і високотехнологічну інфраструктуру закладу освіти, що надасть можливість створювати атмосферу високої працездатності та самовіддачі під час навчання та зменшувала емоційне та психологічне навантаження курсанта, зумовлене специфікою його діяльності [9].

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Ступенева підготовка майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ в закладах вищої військової освіти є складовою неперервної професійної освіти фахівців в Україні і передбачає дотримання таких принципів її побудови як наскрізність, послідовність, зв'язок теорії з практикою, науковість, неперервність, уникнення дублювання, професійність, синергія. Для ефективного забезпечення ступеневої підготовки необхідною є співпраця фахівців з розробки та реалізації нормативно-правових засад підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ і фахівців-практиків – професорсько-викладацького складу закладів професійної

підготовки й діючих офіцерів, які забезпечують практичну частину підготовки на базах практики.

Перспективами подальших досліджень вбачаємо окреслення концептуальних засад ступеневої підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ.

6. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Біла книга – 2018. Збройні Сили України. Доступно: <<http://www.mil.gov.ua/content/files/whitebook/WB-2018.pdf>>.
2. Воєнна доктрина 2015: загрози, шляхи та ролі. Доступно: <<https://www.ukrmilitary.com/2015/09/doktrina.html>>.
3. Закон України «Про вищу освіту» від 01 липня 2014 року № 1556–VII (зі змінами). Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>>.
4. Закон України «Про освіту» від 05 вересня 2017 року № 2145 (зі змінами). Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>>.
5. Затверджені стандарти вищої освіти. Міністерство науки й освіти України. Доступно: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti?fbclid=IwAR2z0_HVd_G5JKEBbi8X8ho5ZsF4ER_h6A8wFK4pVpGTHYQmRZ9mS64aCI>.
6. Міністерство оборони України. Офіційний сайт. Доступно: <<http://www.mil.gov.ua/diyalnist/vijskova-osvita-na-tauka/>>.
7. Правила прийому до Відділення військової підготовки Мореходного коледжу технічного флоту Національного університету «Одеська морська академія». Доступно: <<http://www.onma.edu.ua/wp-content/uploads/2016/09/VVP-MKTF-pravya-pryjomu-na-2020-rik.pdf>>.
8. Правила прийому до Інституту Військово-Морських Сил Національного університету «Одеська морська академія». Доступно: <<http://www.onma.edu.ua/wp-content/uploads/2016/09/Pravya-pryjomu-do-Instytutu-Vijskovo-Morskyh-syl-NU-OMA-2020.pdf>>.
9. Програма Військовий моряк – 2035 професійність і компетентність (ПіК). Доступно: <<https://navy.mil.gov.ua/prezentatsiya-programy-vijskovyj-moryak-2035/>>.
10. Стратегія Військово-Морських Сил Збройних Сил України 2035. Доступно: <<https://navy.mil.gov.ua/strategiya-vijskovo-morskyh-syl-zbrojnyh-syl-ukrayiny-2035/>>.

ACADEMIC DEGREES AWARDED TO FUTURE NAVAL OFFICERS AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS: MILITARY-CIVILIAN REGULATORY SUPPORT

Ruslan Shevchenko,

PhD in military science,

associate professor

Chair of tactics and general military disciplines

National University “Odessa Maritime Academy”, Naval Institute,

doctoral candidate Chernihiv Taras Shevchenko national university

“Chernihivskiy kolehium”,

Odesa, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1554-2019>

ivanonifrich@gmail.com

Abstract. In the article the main regulatory and legal provisions of preparation of future naval officers of the Ukrainian Armed Forces at the establishments of higher naval education of Ukraine regarding their degree in general, and in the structural units at Navy Institute of National University of Odessa Navy Academy in particular, are outlined. The list of the basic normative legal documents defining training of the future naval officers of the Ukrainian Armed Forces (according to available official sources) is presented.

Regulatory and legal provisions for the degrees of the future naval officers of the Ukrainian Armed Forces at higher educational establishments of Ukraine are defined. The main provisions of the normative legal documents in the field of military education of Ukraine regarding the preparation of naval specialists are outlined. It is stated that the training of the future naval officers of the Ukrainian Armed Forces is carried out at two degrees of higher education – Bachelor's and Master's degree in specialties "Provision of Troops (forces)", "Armament and Military Equipment", "Marine and River Transport" (according to the programme Naval Transport). State higher education standards do not provide through training of the future officers of the Ukrainian Armed Forces in specialties "Provision of Troops (forces)", "Armament and Military Equipment", as only higher education standards of the first (Bachelor's) higher education degree are officially approved and presented for use (at the end of 2018). The training of the officers of the Ukrainian Armed Forces is based mainly on the provisions of the professional standards developed and agreed by the Ministry of Defence of Ukraine and the General Staff of the Ukrainian Armed Forces, taking into account graduates specifics professional activity. The training of the naval officers of the Ukrainian Armed Forces is also governed by the main provisions of the Navy Strategy of the Ukrainian Armed Forces 2035 and the Naval Programme – 2035 qualification and competence (QaC).

It is proven that degree training of the future naval officers of the Ukrainian Armed Forces is a component of specialists' continuous professional education in Ukraine and involves the observance of such principles of its construction as through-training, consistency, connection of theory with practice, science, continuity, avoidance of duplication, qualification and synergy. In order to effectively provide degree training, the cooperation of the specialists in the development of regulatory and legal bases for the training of future naval officers of the Ukrainian Armed Forces and specialists, notably teaching staff of vocational training institutions and officers providing practical part of training on the basis of practice, is necessary.

Keywords: Naval Forces (Navy); Armed Forces of Ukraine (Armed Forces); future officers; degree preparation; regulatory framework

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Bila knyha – 2018. Zbroini Syly Ukrainy. Dostupno: <<http://www.mil.gov.ua/content/files/whitebook/WB-2018.pdf>>.
2. Voienna doktryna 2015: zahrozy, shliakhy ta roli. Dostupno: <<https://www.ukrmilitary.com/2015/09/doktrina.html>>.
3. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» vid 01 lypnia 2014 roku № 1556–VII (zi zminamy). Dostupno: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>>.
4. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» vid 05 veresnia 2017 roku № 2145 (zi zminamy). Dostupno: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>>.

5. Zatverdzeni standarty vyshchoi osvity. Ministerstvo nauky y osvity Ukrainy. Dostupno: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti?fbclid=IwAR2z0_HVd_G5JKEBBi8X8ho5ZsF4ER_h6A8wFK4pVpGTHYQmRZ9mS64aCI>.
6. Ministerstvo oborony Ukrainy. Ofitsiyni sait. Dostupno: <<http://www.mil.gov.ua/diyalnist/vijskova-osvita-na-tauka/>>.
7. Pravyla pryjomu do Viddilennia viiskovoi pidhotovky Morekhodnogo koledzhu tekhnichnogo flotu Natsionalnogo universytetu «Odeska morska akademiia». Dostupno: <<http://www.onma.edu.ua/wp-content/uploads/2016/09/VVP-MKTF-pravyla-pryjomu-na-2020-rik.pdf>>.
8. Pravyla pryjomu do Instytutu Viiskovo-Morskykh Syl Natsionalnogo universytetu «Odeska morska akademiia». Dostupno: <<http://www.onma.edu.ua/wp-content/uploads/2016/09/Pravyla-pryjomu-do-Instytutu-Vijskovo-Morskykh-syl-NU-OMA-2020.pdf>>.
9. Prohrama Viiskovyi moriak — 2035 profesiinist i kompetentnist (PiK). Dostupno: <<https://navy.mil.gov.ua/prezentatsiya-programy-vijskovyj-moryak-2035/>>.
10. Stratehiia Viiskovo-Morskykh Syl Zbroinykh Syl Ukraini 2035. Dostupno: <<https://navy.mil.gov.ua/strategiya-vijskovo-morskykh-syl-zbrojnykh-syl-ukrayiny-2035/>>.
11. Stratehiia Viiskovo-Morskykh Syl Zbroinykh Syl Ukraini 2035. Dostupno: <<https://navy.mil.gov.ua/strategiya-vijskovo-morskykh-syl-zbrojnykh-syl-ukrayiny-2035/>>.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-199-209>
УДК 376:353:3.071 («20»/91/2000«20»)

Шевченко Світлана Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, ст. науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу історії та філософії освіти
Інституту педагогіки
Національної академії педагогічних наук України
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0432-8893>
shevchenko_s_n @ukr.net

**НАВЧАЛЬНО-МАТЕРІАЛЬНА БАЗА ШКІЛ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ
У ДОБУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ (2000-ні рр.)**

Анотація. У статті відображено навчально-матеріальну базу шкіл для дітей з особливими потребами в добу незалежності України; показано, який має бути соціальний захист дітей з особливими освітніми потребами; подано соціально-педагогічну роботу з молоддю з особливими потребами, яка носить складний, інтегрований, багатоаспектний характер та потребує спеціального підходу до дітей з особливими потребами; охарактеризовано ефективно забезпечення як навчальним обладнанням, так і різними засобами технічного обладнання спеціальних шкіл; виокремлено спеціальну, соціальну і педагогічну роботу з людьми з особливими потребами, яка має забезпечувати гармонізацію та гуманізацію відносин особистості та суспільства через педагогізацію середовища людини і надання їй соціальних послуг.

Висвітлено, що правовою основою формування державної політики прав дітей з особливими потребами є принцип рівності соціальних, культурних прав і свобод усіх громадян. Розкрито головну мету соціальної і педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами їхнього застосування до життя, а також доведено, що головними завданнями соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами є адаптація, соціалізація такої особистості; задоволення особливих і соціальних потреб молоді з особливими потребами; педагогізація життєвого простору молоді з особливими потребами; нормалізація життя родини, в якій живе молода людина з особливими потребами. Доведено, що робота з дітьми та молоддю з особливими потребами є одним із важливих і пріоритетних напрямів спеціальної та соціальної педагогіки, в основі якої – правові основи соціального захисту та підтримки цієї категорії населення. У статті обґрунтовано сучасні стандарти до потреб людей з особливими потребами для того, аби вони не почували себе заручниками обставин та обмеженої дієздатності. Авторкою здійснено аналіз навчально-матеріальної бази шкіл для дітей особливими потребами за допомогою методів аналізу, синтезу, систематизації й узагальнення. Стаття може бути вказівником до пошуку оптимальних шляхів соціалізації дітей з особливими освітніми потребами та інтегрування в суспільство.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами; спеціальна освіта; права дітей з особливими потребами; спеціальні загальноосвітні школи-інтернати; соціальний захист.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

За років незалежності України існували середні загальноосвітні заклади, з-поміж них і заклади для спеціальної освіти. Зміст, специфіка, форми й методи спеціальної педагогічної освіти для дітей з особливими потребами визначалися не лише законодавством України, але й повноваженнями організацій соціальної сфери, рівнем кваліфікації працівників спеціальної школи, досвідом роботи й потребами відповідного освітнього забезпечення.

Головними завданнями роботи спеціальної школи було забезпечення дітей з особливими потребами навчальними й матеріальними засобами. З-поміж навчальних важливу роль мали новітні освітні ресурси: підручники, програми, методичні рекомендації розвитку дітей з особливими потребами. Нині робота з дітьми з особливими потребами є одним із важливих і пріоритетних напрямів спеціальної педагогіки. Суспільство адаптує діючі стандарти до потреб дітей з особливими потребами. На сьогодні вони не відчувають себе дієздатними в навчанні та дорослому житті.

Постановка проблеми. Підґрунтям правових основ формування державної політики прав дітей із особливими потребами, у роки незалежності, став принцип рівності соціальних, культурних прав і свобод усіх громадян. Про це йшлося в Декларації прав національностей України (1991), Законах України «Про освіту» (1991, 2017), «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991, 2004), «Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів» (ООН, 1993), «Про охорону дитинства» (2001), «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2001); «Саламанській Декларації про принципи, політику і практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами» і програм «Рамки дій за освітою осіб з особливими потребами» (1994), Конституції України (1996) та ін. Зміст названих законодавчих документів підтверджує актуальність розв'язання проблем людей з особливими потребами, з-поміж яких є проблема соціально-

педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами, що носить складний і багатоаспектний характер.

У «Саламанській Декларації про принципи, політику і практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами» (1994), у ст. 12 розповідається про «повноваження центрального органу виконавчої влади, що реалізує державну політику у сфері освіти, центральних органів виконавчої влади, яким підпорядковані навчальні заклади спеціальної освіти» яка «здійснює інспектування навчальних закладів з питань організації навчально-виховної та науково-методичної роботи, використання науково-педагогічного потенціалу та матеріальних ресурсів, розвитку матеріально-технічної бази й соціальної сфери» [6, с. 1]. В Україні для координації дій, пов'язаних із виконанням міжнародних документів про освіту людей з особливими потребами, діє низка законодавчих актів, згідно з якими спеціальна освіта залишається поширеною формою навчання дітей і молоді з особливими потребами й набуває подальшого розвитку і вдосконалення щодо освітніх ресурсів.

У процесі дослідження встановлено, що в усі часи суспільство намагалося адаптувати діючі стандарти до потреб людей з особливими потребами для того, щоб вони не почували себе заручниками обставин та обмеженої дієздатності (М. Лаговський, І. Соколянський, Н. Патканова-Кранковська та ін.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання теорії та історії організації спеціального навчання і виховання дітей з особливими потребами розглядали В. Бондар, В. Засенко, Є. Синьов, В. Шевченко, М. Ярмаченко та ін. Учені розглядали різні аспекти розвитку закладів освіти для дітей із особливими потребами, але окреслені питання потребують комплексного вивчення. Актуальність проблеми, її соціальна та практична значущість, недостатня теоретична розробленість, а також необхідність розв'язання цих питань зумовили мету та завдання дослідження статті.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета та завдання статті: здійснити аналіз навчально-матеріальної бази шкіл для дітей з особливими потребами, показати її необхідність забезпечення в добу незалежності України (2000-і рр.) та виділення спеціальної навчальної літератури на приладах спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів: для глухих дітей, для дітей із важкими порушеннями мови і для дітей зі зниженим слухом у зазначений період.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Аналіз нормативно-правових документів у галузі спеціальної освіти щодо проблем навчально-матеріальної бази шкіл для дітей з особливими потребами за часів незалежності України (2000-і рр.) дає можливість констатувати, що на початку 90-х рр. діяльності спеціальних закладів освіти відбувалося постійне забезпечення навчально-виховної та організаційної діяльності дітей з особливими потребами.

Головною метою спеціальних шкіл була робота з молоддю з особливими потребами, особливо їхня інтеграція в суспільство [7, с. 3]. Тому соціально-педагогічна робота спрямовувалася саме на створення сприятливих умов соціальної адаптації дітей з особливими потребами і сприяння соціалізації цієї категорії осіб у спеціальному закладі освіти. Такі діти як окрема група осіб, яка мала специфічні соціальні та психологічні риси, наявність яких визначалася як віковими особливостями, так і тим, що їхній духовний світ перебували в стадії становлення і формування, мали перебувати під постійною спеціальною опікою сурдопедагогів, олігофренопедагогів, тифлопедагогів, вихователів, психологів, соціальних педагогів і медиків. Зазначимо, що взаємопов'язана,

комплексна робота у відповідному закладі лише сприяла позитивному розвитку особистості, відчувати себе потрібним і необхідним у цьому суспільстві. Діти з особливими потребами, як ніхто, потребували особливого піклування і, повністю залежали від освітніх, необхідних їм спеціальних навчальних ресурсів, які розробляли науковці спеціальної освіти. Саме тому, в досліджуваній період, для дітей шкіл із вадами слуху, мови, зору було випущено нову спеціальну навчальну літературу для всіх класів [4, с. 3–13]. Серед них, для дітей шкіл із вадами слуху: «Програми з педагогічними технологіями з української мови» (підготовчий кл. і 1–5 кл. (1995)), «Програма з математики» (1–4 кл. (1993)), «Програма з фізики» (8–11 кл. (1993)); методичні рекомендації щодо планування програмового матеріалу загальноосвітньої школи: з біології (6–10 кл. (1999)), з хімії (8–10 кл. (1997)); підручники: «Буквар» (підготовчий кл., (1995, 1997)), «Розвиток мовлення» (підготовчий кл. (1996)), «Читанка» (1–5 кл. (1995, 1996, 1997)), «Математика» (1–4 кл. (1993, 1994, 1996)), «Українська мова» (4 кл. (1998)), «Природознавство» (3–4 кл. (1996)); «Програми з трудового навчання для шкіл слабочуючих» (5–10 кл. (1992)); «Програми індивідуальних занять із розвитку-зоровібраційного сприймання усного мовлення та формування вимови» (1–5 кл. (1997) та ін. Також було видано різні корекційно-розвиваючі картки, ігрові розробки (настільні, рухливі), наочність (карти, малюнки, плакати), додаткову літературу, яка на індивідуальних заняттях мала велике значення в розвитку мови дітей із порушенням слуху та мови [4, с. 3–13]. Учні шкіл з вадами слуху, зору, опорно-рухового апарату забезпечувалися засобами індивідуальної корекції. Крім того, учні спеціальних шкіл із числа дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, перебували на повному державному утриманні та користувалися пільгами, встановленими законодавством для цієї категорії дітей. Також вони безкоштовно мали предмети індивідуального гардеробу, текстильної білизни й речі першої необхідності; забезпечувалися спортивним інвентарем; молодші школярі – розвиваючими іграшками, іграми й матеріалами для розвитку індивідуальних творчих здібностей; старші – спеціальним знаряддям для гурткової роботи (відповідно до встановлених норм щодо забезпечення дітей з особливими потребами) [5, с. 4]. Особливо під час канікул адміністрація спеціальної загальноосвітньої школи сприяла організації відпочинку та оздоровлення вихованців у дитячих санаторіях, таборах відпочинку. Встановлено, що за заявою батьків або осіб, які замінювали їх, вихованці спеціальних шкіл, на період канікул, у вихідні та святкові дні, а з поважних причин і в інші дні, мали право виїжджати додому в супроводі дорослих. Це офіційно підтверджувалось: «На клопотання батьків або осіб, які замінювали їх, вихованці, які перебували на утриманні в спеціальній школі-інтернаті, могли проживати у своїх сім'ях, якщо це не шкодило ньому фізичному та психічному здоров'ю та батьки дитини не були позбавлені батьківських прав» [5].

В організації діяльності спеціальної школи для дітей з особливими потребами важливим було надання можливості повного строку навчання дітей у спеціальній школі-інтернаті, яке оформлялося наказом директора. У «Положенні про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей із вадами фізичного або розумового розвитку» зазначалося, що «відволікання учнів від навчальних занять заборонялося, крім особливих випадків, передбачених законодавством» [5]. Як стверджує В. Нікітіна, «соціально-педагогічна діяльність полягає в забезпеченні освітньо-виховними засобами спрямованої соціалізації особистості, у передачі індивіду (та освоєнні ним) соціального досвіду людства, набутті чи відновленні соціальної орієнтації, соціального функціонування» [8, с. 35].

Не менш важливим є утримання учнів, які потребували корекції фізичного або розумового розвитку, у спеціальних школах державної та комунальної власності за кошти

держави. На думку відомої української дослідниці О.Безпалько, «мета соціально-педагогічної діяльності полягає в створенні сприятливих соціокультурних умов соціалізації особистості та визначається соціальною політикою держави й конкретизується низкою завдань: зміцнення та активізацію адаптаційного потенціалу особистості; збереження та покращення фізичного, психічного та соціального здоров'я особистості; створення сприятливих умов у мікросоціумі для розвитку здібностей та самореалізації особистості; надання соціальної, психологічної, педагогічної підтримки та допомоги особистості; попередження та локалізацію негативних впливів на особистість явищ соціального середовища» [1]. Це підтверджується тим, що учні спеціальних шкіл забезпечувалися предметами гардеробу, текстильної білизни і предметами першої потреби відповідно до Норм матеріального та нормативів фінансового забезпечення дітей-сиріт, дітей, які позбавлені батьківського піклування, а також вихованців шкіл-інтернатів [5]. Крім того, учні забезпечувалися спортивним інвентарем і спеціальним обладнанням, засобами навчання й іншими навчальними приладами, іграшками й іграми, матеріалами для розвитку індивідуальних і творчих здібностей учнів, гурткової, секційної роботи, технічними та іншими засобами реабілітації, виробами медичного призначення відповідно до встановлених норм.

Здійснений нами аналіз навчально-матеріальної бази шкіл для дітей з особливими потребами в добу незалежності України (2000-і рр.) показав, що в цей час відбувалося постійне, оновлене забезпечення підручниками та навчальними посібниками учнів спеціальних шкіл відповідно до Порядку забезпечення учнів загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладів затвердженого наказом Міністерства освіти України [5].

Як відомо, існувало 8 типів спеціальних шкіл. Ми ж розглянемо лише декілька шкіл, в яких здійснюється навчання учнів з особливими потребами. Так, учні шкіл із вадами слуху, зору, мови й опорно-рухового апарату беззаперечно, безкоштовно забезпечувалися всіма необхідними освітніми ресурсами, і, крім того, засобами індивідуальної корекції відповідно до особливостей дітей. Представимо вам конкретну інформацію кількісно щодо забезпечення спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів у 2000/2001 н. р. для дітей із вадами розвитку слуху, зору та мови (див. Рис. 1, 2, 5, 6) [4, с. 3-5; с. 9-12].

ПРОГРАМИ, ПІДРУЧНИКИ ТА НАВЧАЛЬНІ ПОСІБНИКИ, РЕКОМЕНДОВАНИХ МІНІСТЕРСТВОМ ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ ДЛЯ ВИКОРИСТАННЯ У СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ У 2000/2001 НАВЧАЛЬНОМУ РОЦІ

СПЕЦІАЛЬНІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТИ (ШКОЛИ) ДЛЯ ГЛУХИХ ДІТЕЙ				
Програми				
Програми з педагогічними технологіями з української мови	класов.	укр.	ВІПОЛ	1995
Програми з української мови і літератури (для шкіл з російською мовою навчання)	3—10	укр.	ВІПОЛ	1994
Методичні рекомендації щодо планування програмного матеріалу з російської мови	6—10	рос.		1996
Методичні рекомендації щодо планування програмного матеріалу з російської мови	6—10	рос.		1996
Програми з математики	1—4	укр.	Освіта	1993
Методичні рекомендації щодо планування програмного матеріалу з математики	5—7	укр.		1994
Методичні рекомендації щодо планування програмного матеріалу з історії	5—10	укр.		1998
Програма "Людина і світ" (проект)	1—5	укр.		1996
Методичні рекомендації щодо планування програмного матеріалу загальноосвітньої школи з географії	5—10	укр.		1996
Методичні рекомендації щодо планування програмного матеріалу загальноосвітньої школи з біології	6—10	укр.		1999
Програми з фізики	8—11	укр.		1993

Рис. 1. Спеціальні загальноосвітні школи-інтернати (школи) для глухих дітей. Програми

Методичні рекомендації щодо планування програмного матеріалу з хімії	8—10	укр.	ВІПОЛ	1997
Програми з музично-ритмічних занять (проект)	підгот. 1—5	укр.	ВІПОЛ	1998
Програми з фізичного виховання (проект)	підгот. 1—4	укр.	ВІПОЛ	1994
Програми з фізичного виховання	5—10	укр.	ВІПОЛ	1997
Програми з предметно-практичного навчання	підгот. 1—4	укр.	ВІПОЛ	1997
Програми з трудового навчання для шкіл слабобачущих	5—10 5—12	укр.	ВІПОЛ	1992
Програми індивідуальних занять з розвитку слухо-зорю-вібраційного сприйняття усного мовлення та формування лямови	1—5	укр.	ВІПОЛ	1997

Рис. 2. — продовження рис. 1. Спеціальні загальноосвітні школи-інтернати (школи) для глухих дітей. Програми

Підручники				
Буквар	Б. М. Соломатина, М. К. Шеремет		укр.	Перун 1995
Букварь	Б. М. Соломатина		рос.	Перун 1997
Читанка	Л. В. Борщевська, Л. С. Лебедєва	1	укр.	Освіта 1996
Читанка	Л. М. Матвєєва, В. В. Матвєєв	2	укр.	Освіта 1996
Читанка	Л. М. Матвєєва, В. В. Матвєєв	3	укр.	Освіта 1995
Читанка	Т. Ф. Марчук	4	укр.	1997
Читанка	Т. Ф. Марчук, Н. А. Дубова	5	укр.	1997
Розвиток мовлення	В. П. Пупенко, Н. А. Дубова	підгот.	укр.	Освіта 1996
Українська мова	Н. Ф. Засєнко	4	укр.	Освіта 1998
Математика	В. В. Сухова	підгот.	укр.	Освіта 1996
Математика	Н. Ф. Слезіна	1	укр.	Освіта 1996
Математика	Н. Ф. Слезіна	2	укр.	Освіта 1996
Математика	Н. І. Мовшвіц, Н. Ф. Слезіна	3	укр.	Освіта 1993
Математика	Е. П. Гроза	4	укр.	Освіта 1994
Природознавство	О. Клішніна	3—4	укр.	Освіта 1996

Примітка: 5—10 класи працюють за програмами і підручниками загальноосвітньої школи.

Рис. 3. Підручники

Методичні рекомендації щодо планування програмного матеріалу з української мови	підгот. 1—5	укр.	НМЦСО	1994
Методичні рекомендації щодо планування програмного матеріалу з української мови та літератури	6—10	укр.	НМЦСО	1995
Методичні рекомендації щодо планування програмного матеріалу з російської мови	1—5	рос.	НМЦСО	1996
Методичні рекомендації щодо планування програмного матеріалу з російської мови	6—10	рос.	НМЦСО	1996
Методичні рекомендації щодо планування програмного матеріалу загальноосвітньої школи з географії	5—10	укр.	НМЦСО	1999
Методичні рекомендації щодо планування програмного матеріалу загальноосвітньої школи з біології	6—10	укр.	НМЦСО	1999
Методичні рекомендації щодо планування програмного матеріалу з хімії	8—10	укр.	ВІПОЛ	1997

Рис. 4. Методичні рекомендації щодо планування програмного матеріалу

Велике значення мали методичні рекомендації для педагогів, а також додаткова навчальна література для дітей особливими потребами, особливо з вадами слуху, а саме: «Говори, думай, запам'ятовуй» (К.В. Луцько, 1995), «Говори, думай, запоминай» (К.В. Луцько, 1997), а також багато іншої додаткової літератури, яка була не менш важлива в навчально-виховному процесі дітей з особливими потребами. Розглянемо в представленому нами її переліку (див. Рис. 3, 4).

СПЕЦІАЛЬНІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТИ (ШКОЛИ) ДЛЯ ДІТЕЙ З ВАЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВИ

Користуються програмами загальноосвітньої школи.
 Додаткова навчальна література.

Дидактичний матеріал А. Я. Мальярчук для виправлення мовних недоліків. Видання I	укр.	Перун	1995
Дидактичний матеріал А. Я. Мальярчук для виправлення мовних недоліків. Видання II виправлене та доповнене	укр.	Перун	1997
Дидактический материал А. Я. Мальярчук для исправления дефектов речи	рос.	Перун	1999

Рис. 5. Спеціальні загальноосвітні школи-інтернати (школи) оля дітей із важкими порушеннями мови. Додаткова навчальна література

Продовження

1	2	3	4	5	6
Підручники					
Буквар для шкіл глухих	М. К. Шеремет, Б. М. Саломатіна		укр.	Перун	1995
Вчимось читати	Л. С. Лебедєва, Л. В. Борщевська		укр.	Освіта	1997
Вимова	М. К. Шеремет	підгот.	укр.	Освіта	1998
Розвиток мовлення	В. М. Пупенко, В. С. Щербакова	підгот.	укр.		
Методичні рекомендації щодо планування програмного матеріалу з української мови		підгот. 1—5	укр.		1994
Методичні рекомендації щодо планування програмного матеріалу з української мови та літератури		підгот. 6—10	укр.		1995

Рис. 6 — продовження рис. 5. Спеціальні загальноосвітні школи-інтернати (школи) для дітей зі зниженим слухом

Але найбільш важливими були програми та нові підручники для спеціальних шкіл для дітей з особливими потребами, які постійно удосконалювалися (див. Рис. 5).

СПЕЦІАЛЬНІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТИ (ШКОЛИ) ДЛЯ ДІТЕЙ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ

Програми

Програми спеціальних загальноосвітніх шкіл для слабчочуючих дітей	підгот. 1—5	укр.	ВІПОЛ	1992
Програми з математики	підгот. 1—4	укр.	ВІПОЛ	1997

11

Рис. 7. Спеціальні загальноосвітні школи-інтернати (школи) для дітей зі зниженим слухом

За даними фото ми бачимо, що з початку незалежності України відбувалося активне забезпечення спеціальних шкіл з особливими потребами навчальними матеріалами, а саме: нові програми, підручники, додатковий різновид літератури, методичні поради щодо планування програмного матеріалу з державної мови тощо. Нами представлено лише декілька шкіл. Але й це є доказом, який переконує нас у справжньому і відповідному навчанні дітей з особливими потребами. Аналіз інформаційних джерел свідчить про те, що вчені постійно розробляли нові підручники, методичні посібники та додаткову літературу для спеціальних шкіл. Зазначимо й те, що учні спеціальних шкіл із числа дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, перебували на повному державному утриманні та користувалися пільгами, встановленими законодавством для цієї категорії дітей.

Отже, головною метою соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами є їхня інтеграція в суспільство [7]. Одним із таких соціально-педагогічних, медичних робіт спеціальної школи було те, що їх безкоштовно годують чотири рази на день, яке здійснювалося відповідно до норм харчування в навчальних та оздоровчих закладах [5]. Як зазначалося у «Положенні про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей із вадами фізичного або розумового розвитку»: «організація харчування учнів здійснювалася відповідно до Порядку організації харчування дітей у навчальних та оздоровчих закладах, затвердженого наказом Міністерства охорони здоров'я та Міністерства освіти і науки України від 01.06.2005 № 242/329. Контроль та нагляд за організацією медичних та санітарно-гігієнічних заходів, якістю харчування учнів покладалося на медичний персонал спеціальної школи, органи охорони здоров'я» [5]. Крім того, науково-методичне забезпечення діяльності спеціальних шкіл здійснювалося відповідно до ст. 42 Закону України «Про загальну середню освіту» [5]. Спеціальні заклади погоджували свою роботу із державною санітарно-епідеміологічною службою. Адже головним із завдань соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами була адаптація, соціалізація й нормалізація життя особистості з особливими потребами в суспільстві [3].

У змісті соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю з особливими потребами А. Богданова виокремлює: «вивчення соціально-психологічного стану молоді з обмеженою дієздатністю; проведення соціально-педагогічних досліджень особливостей соціалізації молоді з різними типами захворювань; побутова реабілітація молоді з особливими потребами (навчання елементарним самообслуговування та нормам елементарної поведінки в різних мікросоціумах); проведення психологічного консультування осіб цієї категорії з особистісних проблем; здійснення психолого-педагогічної корекції роботи; терапевтичну – подолання кризових ситуацій та проблем...» [2]. Підтвердженням цього було медичне обслуговування учнів спеціальної школи незалежно від підпорядкування і форми власності, яке здійснювалося медичними працівниками відповідно до штатного розпису закладу. «У разі тимчасової вакансії посад медичних працівників деяких спеціальностей медичне обслуговування здійснюють медичні працівники дитячих закладів охорони здоров'я за територіальним принципом» [5]. Також органи управління освітою забезпечували перевезення вихованців до дитячих закладів охорони здоров'я на консультацію чи госпіталізацію та повернення їх до навчальних закладів. Варто вказати, що відповідальність за організацію харчування учнів спеціальної школи незалежно від підпорядкування та форми власності, дотримання в навчальному закладі вимог санітарно-гігієнічних і санітарно-протиепідемічних правил і норм покладалося на керівника цього закладу.

Відзначимо й те, що діти з особливими потребами як група осіб, яка має специфічні соціальні та психологічні риси, наявність яких визначається як віковими особливостями, так і тим, що їхнє їхній духовний світ перебувають у стадії становлення, формування були належно забезпечені навчальними матеріалами та додатковою літературою у 2000-і роки. Отже, зазначена категорія осіб мала специфічні соціальні, педагогічні потреби, враховуючи які, науковці і вчені України намагалися негайно вирішити й забезпечити, зокрема опікати дітей з особливими потребами через педагогізацію середовища людини і надання їй соціальних послуг [9, с. 53]. Отже, цінність внеску автора полягає в тому, щоби показати, наскільки були оновлені спеціальними освітніми ресурсами спеціальні школи для дітей із вадами розвитку. Адже за наявності достатньої кількості учнів, відповідної навчально-матеріально-технічної бази спеціальна школа мала оснащени спеціальні класи для дітей інших нозологій, оновлену чи зовсім нову навчальну літературу, а також різні доробки та розробки індивідуального характеру відповідно до розвитку специфіки шкіл.

У процесі дослідження встановлено, що спеціальні заклади освіти почали забезпечуватися новою навчальною літературою з початку незалежності країни. Забезпечення спеціальних шкіл освітніми ресурсами здійснювалося відповідно до Порядку забезпечення учнів загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладів підручниками та навчальними посібниками [2, с. 4].

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Проведений аналіз наукової, інформаційної літератури показав, що ефективна інтеграція дітей у суспільство можлива за умови цілеспрямованої навчально-матеріальної бази для дітей з особливими потребами, а саме: корекційно-розвиваючого середовища, яке системно поєднує в собі медичні, психологічні, педагогічні й соціальні аспекти для розвитку особистості. Встановлено, що в освітніх закладах відбувалося постійне, оновлене забезпечення навчальним, технічно-матеріальними засобами існування учнів; безкоштовне одягання, годування, лікування та медичного огляду дітей з особливими потребами. Доведено, що в досліджуваний період, у спеціальних школах відбувалося комплексне піклування про дітей з особливими потребами. Таке піклування було ефективною інтеграцією їх у суспільство. Цьому сприяв різновид освітніх ресурсів, який системно поєднував у собі психологічні, педагогічні й соціальні аспекти в розвитку й саморозвитку особистості. Отже, у цей час, було якісним ступенем прояву піклування суспільства країни про дітей з особливими потребами як соціального індивіда, здатного, незважаючи на відмінності розвитку та психофізичні вади, творчо взаємодіяти із соціальним середовищем в інтересах самої особистості.

Подальшого розвитку потребують спеціальні експериментальні уроки з розвитку мовлення дітей із вадами слуху та мови, а також спеціальні індивідуальні заняття з розвитку слухового сприймання, які є надзвичайно важливими й цінними не лише для розвитку й існування в соціумі дітей з особливими потребами, а і як практичне значення та використання їх у спеціальних закладах освіти по всій Україні.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Безпалько, О. В., 2003. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: [навч. посібник]. Київ: Логос, 134 с.
2. Богданова, І. М., 2011. Соціальна педагогіка: [навч. посібник]: рек. МОН України як навч. посібник для студ. ВНЗ. Харків: Бурун Книга, 159 с.
3. Галагузова, Ю. Н., 2003. Подготовка социальных педагогов: пора преодолеть противоречия. *Социальная педагогика*. (№ 1). с. 97–102.
4. Інформаційний збірник міністерства освіти України, 2000. Офіційне видання: Міністерство освіти України. № 14.
5. Про затвердження «Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей із вадами фізичного або розумового розвитку», 13.05.1993 р. 136 с. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93>. [Дата звернення: 17 Березня, 2020].
6. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. Прийнята Всесвітньою конференцією щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: доступ і якість. Саламанка, Іспанія, (7-10 червня 1994). [Електронний ресурс]. Доступно: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94. [Дата звернення: Травень 4, 2020].
7. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з обмеженими функціональними можливостями, 2003. А. Й. Капської (за ред.). Київ: ДЦСМ, 146 с.
8. Социальная педагогика: [учебное пособие для студентов высш. учебных заведений]. 2000. В. А. Никитин (ред.). Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 272 с.
9. Чайковський, М. Є. 2016. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору: дис. на здобуття наук. ступ. док. пед. наук: 13.00.05 – соціальна педагогіка. Старобільськ, 570 с.

THE EDUCATIONAL AND EQUIPMENT STATUS OF SCHOOLS FOR CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN THE ERA OF INDEPENDENCE OF UKRAINE (2000)

Svitlana Shevchenko,

PhD, Senior Research Fellow

senior research fellow, department of history and philosophy of education

Institute of Pedagogy of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0432-8893>

shevchenko_s_n @ukr.net

Abstract. In the article, the educational and equipment status of schools for children with special needs in the era of independence of Ukraine is represented. The required social protection of children with special educational needs is disclosed. Social and pedagogical work with youth with special needs which is deemed to be of complex, integrated and multidimensional nature requiring a special approach to children with special needs is indicated. The efficient provision with both educational tools and various technical resources for special schools is analysed. Special, social and pedagogical activities for people with special educational needs which envisage harmonization and humanization of relationship between an individual and the society

through elaboration of the pedagogical environment and the provision of social services are represented.

It is highlighted that the principle of equality of social, cultural rights and freedom for all citizens is the legal basis for the formation of the state policy concerning the rights of children with special needs. The main goal of social and pedagogical activities with young people with special needs aiming at their integration in life is considered. It is argued the principal tasks of social and pedagogical activities for the youth with special needs is the adaptation and socialization of such people as well as meeting special and social needs of the youth with special needs and creating the educational environment for young people with special needs and balancing lives of families in which young people with special needs live. Activities for children and the youth with special needs are deemed to be one of the important and priority areas of special and social education. They should be based on the legal foundations of social protection and support for this category of population. In the article, current standards applied to the needs of people with special needs are substantiated. The author analyzed the educational and equipment status of schools for children with special needs using methods of analysis, synthesis, systematization and generalization. An article can be used as a guideline for better practice of socializing children with special educational needs and their integration into the society.

Keywords: children with special educational needs; special education; the rights of children with special needs; special boarding schools; social protection.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Bezpalko, O. V., 2003. Sotsialna pedahohika u skhemakh i tablytsiakh: [navch. posibnyk]. Kyiv: Lohos, 134 s.
2. Bohdanova, I. M., 2011. Sotsialna pedahohika: [navch. posibnyk]: rek. MON Ukrainy yak navch. posibnyk dlia stud. VNZ. Kharkiv: *Burun Knyha*, 159 s.
3. Galaguzova, Ju. N., 2003. Podgotovka social'nyh pedagogov: pora preodolet' protivorechija. *Social'naja pedagogika*, No 1. s. 97–102.
4. *Informatsiyni zbirnyk ministerstva osvity Ukrainy, 2000*. Ofitsiine vydannia. Ministerstvo osvity Ukrainy. № 14.
5. Pro zatverdzhennia «Polozhennia pro spetsialnu zahalnoosvitniu shkolu-internat (shkolu, klas) Ukrainy dlia ditei z vadamy fizychnoho abo rozumovoho rozvytku», 13.05.1993. 136 s. Retrieved March 17, 2020, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0120-93>
6. Salamanska deklaratsiia ta ramky dii shchodo osvity osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. Pryiniata Vsesvitnoiu konferentsiieiu shchodo osvity osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy: dostup i yakist. Salamanka, Ispaniia, (7-10 chervnia 1994). Retrieved May 4, 2020 from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94.
7. Sotsialno-pedahohichna robota z ditmy ta moloddu z obmezhenymy funktsionalnymy mozhlyvostiamy, 2003. A. Y. Kapskoi (za red.). Kyiv: DTsSSM, 146 s.
8. Social'naja pedagogika: [uchebnoe posobie dlja studentov vyssh. uchebnyh zavedenij]. 2000. V. A. Nikitin (red.). Moskva: *Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS*, 272 s.
9. Chaikovskiy, M. Ye., 2016. Teoriia i praktyka sotsialno-pedahohichnoi roboty z moloddu z osoblyvymy potrebamy v umovakh inkliuzyvnoho osvitnoho prostoru: *dys. na zdobuttia nauk. stup. dok. ped. nauk: 13.00.05 – sotsialna pedahohika*. Starobilsk, 570 s.

Розділ 3

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-212-223>
УДК 373.5:63-057.84

Андрощук Ірина Василівна,

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри технологічної та
професійної освіти і декоративного мистецтва
Хмельницького національного університету,
Хмельницький, Україна.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8054-5574>
ivandroshchuk@ukr.net

Андрощук Ігор Петрович,

доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри технологічної та
професійної освіти і декоративного мистецтва
Хмельницького національного університету,
Хмельницький, Україна.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5490-1566>
lemen77@ukr.net

**ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАУРОЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ УЧИТЕЛЯМИ
ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ**

Анотація. У статті висвітлено проблеми організації позаурочної діяльності учнів. Виокремлено два основні напрями досліджень із порушеної проблеми: перший пов'язаний із вивченням теорії та методики підготовки педагогів до організації позаурочної діяльності; другий – з окресленням напрямів позаурочної діяльності учнів і методикою їх реалізації в контексті проблем виховання. Встановлено, що недостатню увагу приділено науково-технічному, зокрема художньо-технічному, напрямку позаурочної діяльності учнів. З'ясовано, що вчителі трудового навчання та технологій переважно не знають компонентів структури й вимог до розроблення програм для гурткових занять; ототожнюють типи гурткових занять із типами уроків за дидактичною метою; мають недостатній рівень знань щодо видів документації письмового інструктування і вимог до їх розроблення. Виявлено, що під час їхньої підготовки недостатньо уваги приділялося висвітленню теоретичних і методичних засад організації позаурочної діяльності учнів, зокрема гурткової роботи. Виокремлено основні проблеми щодо реалізації завдань позаурочної художньо-технічної діяльності учнів за результатами опитування студентів спеціальності «Середня освіта (трудове навчання та технології)»: недостатнє забезпечення навчально-методичними комплексами для реалізації різних напрямів позаурочної діяльності учнів, зокрема художньо-технічної; низький рівень матеріально-технічного забезпечення; відсутність нормативно-правової бази, що регламентує позаурочну діяльність учнів; невідповідність освіти педагогічних працівників, які провадять позаурочну діяльність. Визначено основні напрями розв'язання проблем щодо організації позаурочної діяльності учнів: для вчителів трудового навчання – проведення методичних семінарів, курсів з метою підвищення рівня знань щодо особливостей позаурочної діяльності, вимог і принципів організації, форм організації позаурочної діяльності та їх структурних компонентів; вимог до

розроблення методичного забезпечення зокрема для гурткових занять; для студентів спеціальності Середня освіта (трудове навчання та технології) – введення відповідних тем з дисципліни «Теорія та методика трудового навчання», дисципліни «Теорія та методика позаурочної діяльності учнів», що сприяло би підвищенню рівня готовності майбутніх фахівців до успішної реалізації завдань позаурочної діяльності учнів.

Ключові слова: *вчителі трудового навчання та технологій; позаурочна діяльність, підготовка до позаурочної художньо-технічної діяльності, учні.*

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Основоположною ідеєю Концепції Нової української школи є потреба у конкурентоспроможних та успішних на ринку праці фахівцях, що вміють окреслювати цілі та досягати їх, критично мислити, працювати в команді, а головне – навчатися впродовж життя [1]. Тобто, на сьогодні особливо важливим є підготовка педагогів, здатних організовувати безперервний і цілеспрямований освітній процес під час урочної й позаурочної діяльності учнів. Саме позаурочна діяльність на засадах добровільності, відсутності вікових обмежень дає змогу співпрацювати громадським організаціям, закладам освіти та батькам, реалізуючи принцип «навчання впродовж життя». Для успішного його втілення необхідно підготувати фахівців, готових до організації та провадження позаурочної діяльності за різними її напрямками і формами. Відповідно до Матеріалів Круглого столу «Позашкільна освіта в умовах реформування системи освіти України» [2], позаурочною діяльністю охоплені майже 1 млн. 539 тис. вихованців, що становить 41,5 % дітей шкільного віку. У контексті цього простежується невідповідність між кількістю дітей, які мають бажання бути залученими до позаурочної діяльності, та наявністю вчителів, готових до організації цього виду діяльності учнів. Це зумовлює необхідність виокремлення основних проблем щодо організації позаурочної діяльності учнів та обґрунтування напрямів їх вирішення.

Аналіз останніх досліджень. На підставі всебічного осмислення наукових праць виокремлено два основні напрями досліджень із порушеної проблеми: перший пов'язаний із вивченням теорії й методики підготовки педагогів до організації позаурочної діяльності; другий – з окресленням напрямів позаурочної діяльності учнів та методикою їх реалізації в контексті проблем виховання.

Зазначимо, що проблема підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності, зокрема і позаурочної, в межах першого виділеного напрямку, поставала об'єктом поліаспектного аналізу в працях багатьох науковців. Теорію і практику професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій обґрунтовано в працях О. Авраменка [3], В. Бойчука [4], А. Гедзика [5], М. Корця [6], Л. Оршанського [7], В. Стешенка [8], О. Торубари [9], А. Цини [10], В. Юрженка [11], С. Ящука [12] та ін. Другий аспект досліджень задекларованої проблеми пов'язаний із виокремленням напрямів позаурочної діяльності учнів і методикою їх реалізації в контексті питань виховання обґрунтовано в працях І. Бежа [13], О. Биковської [14], В. Вербицького [15], Л. Делінгевич [16], В. Онищука [17], Є. Пахомової [18], Г. Пустовіта [19] та ін.

У багатьох розвідках позаурочна діяльність витлумачена як важливий складник виховання особистості, розвитку її особистісних якостей, творчих здібностей, зокрема: виховання гуманістично спрямованої особистості підлітка в позаурочний час [20]; виховання культури міжетнічних взаємин старшокласників у позаурочній діяльності [21]; виховання в учнів 5 – 7 класів шкіл-інтернатів позитивного ставлення до праці у

позаурочній діяльності [22]; виховання толерантності в учнів 5 – 7 класів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності [23]; громадянське виховання учнів основної школи в позаурочній діяльності [24]; гуманізація взаємин учителів і старшокласників у позаурочній роботі загальноосвітньої школи [25]; розвиток творчих здібностей учнів під час вивчення елементів електроніки на уроках фізики й у позаурочній роботі [26]; формування техніко-конструкторських знань, умінь і навичок учнів загальноосвітніх навчальних закладів сільської місцевості в позаурочний час [27]; методичні основи організації позаурочної роботи з історії в профільних класах [28]; педагогічні засади позаурочної виховної роботи у вищих навчальних закладах I – II рівнів акредитації [16] та ін. Однак в цих працях недостатньо уваги приділено саме виокремленню проблем організації позаурочної діяльності учнів. Тому в контексті сучасних тенденцій в освіті постає необхідність у їх визначенні та виокремленні напрямів їх вирішення під час підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є визначення проблем щодо організації позаурочної діяльності учнів та обґрунтування напрямів їх вирішення. Зазначену мету було конкретизовано в таких **завданнях**: 1) за результатами анкетування, бесіди з викладачами закладів вищої освіти й учителями трудового навчання та технологій, студентами, учнями виокремити основні проблеми щодо організації позаурочної діяльності учнів; 2) визначити напрями вирішення визначених проблем щодо організації позаурочної діяльності учнів.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODOLOGY

У ході дослідження використовувалися такі методи: *теоретичні*: теоретичний аналіз, синтез, порівняння й узагальнення наукових досліджень; вивчення Законів України, положень, концепцій та інших нормативних документів щодо організації освітнього процесу й безпосередньо позаурочної діяльності учнів; узагальнення; *емпіричні*: діагностичні (анкетування, бесіди з викладачами закладів вищої освіти й вчителями трудового навчання та технологій, студентами, метод аналізу результатів діяльності; *математичного оброблення даних* – для опрацювання одержаних даних і встановлення кількісних залежностей між явищами та процесами, що досліджувались.

Для з'ясування проблем в організації позаурочної художньо-технічної діяльності учнів проведено опитування, у якому взяли участь 365 учнів 6 – 11 класів закладів загальної середньої освіти, 92 вчителі трудового навчання та технологій, 321 студент спеціальності 014.10 «Середня освіта (трудове навчання та технології)» закладів вищої освіти Хмельницької, Вінницької, Черкаської та Сумської областей. Стан підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до організації позаурочної художньо-технічної діяльності учнів досліджено за такими напрямами: перший передбачав загальну характеристику вчителів, які організують позаурочну діяльність; другий – опис основних проблем, що постають під час її провадження; третій – аналіз охоплення учнів позаурочною діяльністю. Необхідно зазначити, що в дослідженні взяли участь учителі трудового навчання та технологій, які організують позаурочну діяльність учнів різного віку та мають різний педагогічний стаж.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Як засвідчують результати дослідження, лише 73,91 % учителів, відповідальних за організацію позаурочної діяльності учнів, мають належну освіту; у 26,09 % учителів –

відсутня така освіта, із них 9,78 % – не мають педагогічної освіти. Становить занепокоєння той факт, що позаурочну діяльність учнів організують переважно вчителі, стаж яких понад 20 років – 53,27 %, від 15 до 20 років – 25,00 %. Констатовано тенденцію до відсутності бажання у випускників педагогічних спеціальностей закладів вищої освіти, зокрема в учителів трудового навчання та технологій, працювати за фахом. Це доводять і результати дослідження: вчителі, стаж роботи яких менший від одного року, – 2,17 %, від 1 до 5 років – 5,43 %, від 5 до 10 років – 7,61 %.

Основною формою позаурочної діяльності в закладах загальної середньої освіти є гуртки, тому для з'ясування охоплення учнів позаурочною діяльністю учасникам опитування запропоновано відповісти на запитання «Скільки гуртків Ви ведете?» За результатами опитування підсумовано, що численна кількість учителів трудового навчання та технологій (40,22 %) не організують позаурочну діяльність учнів та не керують нею. Це можна пояснити різними причинами: відсутністю потреби з боку учнів або вчителів в організації позаурочної діяльності учнів; недостатнім рівнем готовності педагогів до організації позаурочної діяльності учнів; браком необхідних матеріально-технічних умов для організації позаурочної діяльності учнів та ін. Необхідно зауважити, що багато вчителів трудового навчання та технологій ведуть один гурток (40,22 %) і два гуртки (13,04 %), лише несуттєва кількість осіб (6,52 %) – три й більше гуртків.

Серед основних напрямів позаурочної діяльності учнів, що реалізують вчителі трудового навчання та технологій, зафіксовано такі: художньо-естетичний (63,34 %), науково-технічний (26,34 %, із них 15,84 % – художньо-технічний напрям), туристично-краєзнавчий (10,32 %). Ці відомості дають підстави говорити про недостатню увагу до науково-технічного, зокрема художньо-технічного, напрямку позаурочної діяльності учнів. Учителям трудового навчання та технологій простіше залучати учнів до позаурочної художньо-естетичної діяльності. Це аргументоване недостатнім рівнем їхньої готовності до організації позаурочної художньо-технічної діяльності учнів. Згідно з результатами дослідження, виявлено відсутність дисциплін під час підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій, що розкривали б теоретичні та методичні засади організації позаурочної художньо-технічної діяльності учнів, зокрема гурткової роботи.

На запитання «Чи опановували Ви у закладі вищої освіти навчальні дисципліни, пов'язані з організацією й методикою позаурочної діяльності учнів та гурткової роботи?» лише 57,61 % респондентів дали стверджувальну відповідь, натомість 42,39 % – наголосили на відсутності в процесі професійної підготовки таких курсів. Із тих осіб, хто вивчав названі дисципліни, лише 43,35 % респондентів зауважили, що під час підготовки в закладах вищої освіти навчалися розробляти програми для позаурочної діяльності учнів і навчально-методичне забезпечення загалом. Констатовано прикрий факт, що 56,65 % респондентів говорить про відсутність уваги на таких аспектах під час їхньої підготовки у закладах вищої освіти. Недостатній рівень готовності майбутніх учителів трудового навчання та технологій до розроблення програм для позаурочної діяльності учнів і навчально-методичного забезпечення ускладнює реалізацію цих напрямів методичної роботи й у професійній діяльності. Зокрема, 24,75 % учителів зазначили, що не існує потреби в розробленні програм для позаурочної діяльності учнів, а також наголосили на доцільності використання вже готових програм; 36,84 % – визнали наявні труднощі під час розроблення програм через відсутність необхідних методичних знань і вмій; 38,41 % – повністю готові до такого виду методичної роботи. Серед опитаних самостійно розробляють навчально-методичне забезпечення для позаурочної діяльності учнів лише 76,78 % учителів, інші 23,22 % осіб відчують певні труднощі, пов'язані з недостатнім рівнем методичної підготовки. Це позначається на організації виставок учнівських робіт за результатами їхньої позаурочної художньо-технічної діяльності. У межах запитання

«Як часто Ваші учні беруть участь у виставках із художньо-технічної творчості?» учителі трудового навчання та технологій повідомили таке: часто беруть участь – 60,87 %; рідко – 15,22 %; майже не долучаються – 17,39 %; не беруть участі – 6,52 % респондентів.

У контексті дослідження наукову цінність становлять відповіді вчителів трудового навчання та технологій на запитання «Які проблеми у Вас виникають під час організації позаурочної діяльності учнів?». До основних проблем респонденти віднесли такі: відсутність навчально-методичних комплексів для позаурочної діяльності учнів – 96,74 %; незадовільний стан матеріально-технічного забезпечення – 82,61 %; відсутність необхідних знань і вмінь для розроблення навчально-методичної документації з метою організації позаурочної діяльності – 69,57 %; недостатній рівень знань щодо організації та провадження позаурочної діяльності – 45,65 %; низький рівень мотивації учнів до художньо-технічної діяльності – 25,00 %.

Отже, рівень теоретичної та методичної підготовки не дає змоги на належному рівні розробляти навчально-методичну документацію й дидактичні засоби, організовувати позаурочну учнів, умотивовуючи доцільність корективів у змісті підготовки майбутніх фахівців. У процесі опитування з'ясовано, що вчителі трудового навчання та технологій переважно не знають компонентів структури й вимог до розроблення програм для гурткових занять; ототожнюють типи гурткових занять із типами уроків за дидактичною метою; мають недостатній рівень знань щодо видів документації письмового інструктування (інструкційні, технологічні й інструкційно-технологічні карти, алгоритмічні приписи, картки-завдання для виконання практичної роботи та ін.) і вимог до їх розроблення.

Згідно з результатами опитування, переважна кількість учнів (75,07 %) відвідує гуртки, однак велика частина (24,93 %) усе ж таки не бере участі в позаурочній, що засвідчує недостатню профорієнтаційну роботу з боку керівників гуртків. Цікавими є відповіді учнів, які відвідують гуртки (75,07 %), із приводу їхньої кількості: 31,5 % учнів відвідують лише один гурток, 21,95 % – два гуртки, 21,62 % – три й більше гуртків. Важливо констатувати, що серед учнів, які відвідують гуртки, багато осіб не обмежується лише одним гуртком. Це дає підстави говорити про всебічність їхніх пізнавальних інтересів та водночас вимагає чіткої організації позаурочної діяльності учнів загалом і художньо-технічної зокрема. Зазначимо, що серед найбільш відвідуваних гуртків учні назвали такі: спортивні (49,58 %), гуманітарні (42,16 %), художньо-естетичні (34,67 %), художньо-технічні (32,17 %), науково-технічні (27,67 %), екологічні (19,42 %) і туристично-краєзнавчі (13,54 %). Підсумовано, що позаурочна діяльність учнів нерідко ототожнена із заняттями, що проводять репетитори з навчальних предметів, зміст яких становить труднощі або з яких учень планує скласти зовнішнє незалежне оцінювання.

У межах запитання «Який гурток Ви хотіли б відвідувати?» найчастіше учні зазначали такі назви гуртків: художнього оброблення матеріалів (57,84 %), фотовідеогурток (46,12 %), із різних ремесл (43,27 %, зокрема бісероплетіння, макраме, декупаж, вишивка й різьблення по деревині), електроприладний (35,65 %), природничий (33,19 %), ремонту автомобілів (32,45 %), малювання (31,54 %), крою та шиття (28,34 %), електромонтажу (21,16 %), конструювання моделей літаків (19,94 %), радіотехніки (14,78 %) та ін. Серед чинників, які стимулюють залучення учнів до позаурочної діяльності, виокремлено такі: можливість пізнання цікавого й нового (65,43 %); ознайомлення з новими й цікавими людьми; навчання самостійного виготовлення речей, які матимуть практичне застосування (51,38 %); активний саморозвиток у перспективі на майбутню професію (42,17 %); покращення здоров'я та підтримування здорового способу життя (стосується спортивних гуртків; 40,84 %); поява нових друзів завдяки чудовому керівнику (25,08 %). Основну причину незацікавленості гуртками учні вбачають у

недостатньому рівні знань та великій кількості інформації, яку подає керівник на гуртковому занятті. Респонденти, які дали відповідь «не цікаво відвідувати гурток», не змогли чітко аргументувати свою думку. Очевидно, що вони не вибирали гурток самостійно, а зробили це під впливом батьків або вчителів.

Відповідно до отриманих результатів анкетування, численна кількість учнів залучена до позаурочної діяльності з різних напрямів. Багато гурткових занять пов'язані з декоративно-прикладним мистецтвом і художньо-технічною творчістю. Вчителі трудового навчання та технологій не мають належного рівня теоретичної й методичної підготовки, що не дає їм змоги на високому рівні організувати позаурочну художньо-технічну діяльність учнів. Такий стан умотивовує доцільність переосмислення підходів до професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій у закладах вищої освіти, формування їхньої готовності до організації художньо-технічної діяльності учнів. Наявність проблем щодо організації позаурочної художньо-технічної діяльності засвідчують результати опитування студентів спеціальності 014.10 «Середня освіта. Трудове навчання та технології». Серед основних проблем реалізації завдань позаурочної художньо-технічної діяльності учнів студенти виокремили такі: недостатнє забезпечення навчально-методичними комплексами для реалізації різних напрямів позаурочної діяльності учнів, зокрема художньо-технічної (65,25 %); низький рівень матеріально-технічного забезпечення (56,78 %); відсутність нормативно-правової бази, що регламентує позаурочну діяльність учнів (32,56 %); невідповідність освіти педагогічних працівників, які провадять позаурочну діяльність (31,89 %).

Після проходження практики в закладах позашкільної освіти студенти наголосили на недостатньому рівні методичної підготовки педагогічних працівників, які провадять позаурочну художньо-технічну діяльність учнів; відсутності в більшості педагогічних працівників умінь використовувати сучасні інноваційні технології (педагогічні й технологічні) у позаурочній художньо-технічній діяльності учнів; браку зацікавленості через низький рівень заробітної плати. Особливу увагу студенти зосередили на необхідності широкого використання під час організації позаурочної діяльності інформаційно-комунікаційних технологій, які містять потужний потенціал для мотивації й стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів; на активному впровадженні сучасних технік художнього оброблення конструкційних матеріалів.

Для узгодження із сучасними вимогами й програмами позаурочної діяльності учнів потрібно переосмислювати та оновлювати зміст підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій. Доповнювати зміст навчальних дисциплін темами, які б висвітлювали такі питання: позаурочна діяльність учнів як складник освітнього процесу, особливості позаурочної діяльності вчителів трудового навчання та технологій, освітні заклади та установи, що проводять позаурочну роботу з учнями, форми організації позаурочної діяльності учнів, гурток – основна форма позаурочної діяльності, методи позаурочної художньо-технічної діяльності учнів, особливості проектування змісту позаурочної діяльності учнів, документація для провадження позаурочної художньо-технічної діяльності учнів, особливості взаємодії учасників освітнього процесу в позаурочній діяльності.

Важливий складник оновлення підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до організації позаурочної діяльності учнів – проходження педагогічної практики. З огляду на це, важливим є залучення майбутніх учителів трудового навчання та технологій до позаурочної діяльності учнів під час педагогічних практик. Під час практики в закладах позашкільної освіти майбутні вчителі трудового навчання та технологій не лише ознайомлюються з організацією та плануванням роботи гуртків, позашкільних установ, а й беруть активну участь у роботі методичних об'єднань, нарад, зборів, інших органів самоврядування закладу позашкільної освіти, у заходах,

пов'язаних з організацією освітнього процесу; ведуть навчально-методичну документацію, пов'язану з виконанням посадових обов'язків керівника гуртка; розробляють необхідні додаткові методичні й дидактичні матеріали; організують і проводять заняття гуртка і т.д.

З метою підвищення рівня готовності до організації позаурочної діяльності учнів для вчителів трудового навчання доцільним є проведення методичних семінарів, курсів з метою підвищення рівня знань щодо особливостей позаурочної діяльності, вимог та принципів організації, форм організації позаурочної діяльності та їх структурних компонентів; вимог до розроблення методичного забезпечення зокрема для гурткових занять.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Таким чином, з'ясовано, що вчителі трудового навчання та технологій мають недостатній рівень знань щодо структури й вимог до розроблення навчальних програм для організації позаурочної діяльності, зокрема гуртків; видів документації письмового інструктування і вимог до їх розроблення та ін.; студенти спеціальності «Середня освіта (трудове навчання та технології)» відмічають: недостатнє забезпечення навчально-методичними комплексами для реалізації різних напрямів позаурочної діяльності учнів; невідповідність освіти педагогічних працівників, які провадять позаурочну діяльність. В контексті виявлених проблем перш за все вважаємо за доцільне реалізовувати наступні напрями, що сприятимуть розв'язанню виокремлених проблем: оновлювати зміст підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій з урахуванням теоретико-методичних особливостей організації позаурочної діяльності учнів та їх активне залучення під час педагогічних практик до організації позаурочної діяльності учнів. Для вчителів трудового навчання вважаємо за доцільне проведення методичних семінарів, курсів з метою підвищення рівня знань щодо особливостей позаурочної діяльності, вимог та принципів організації, форм організації позаурочної діяльності та їх структурних компонентів; вимог до розроблення методичного забезпечення тощо. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні зарубіжного досвіду організації позаурочної діяльності учнів та обґрунтуванні методики її організації на засадах інтеграції сучасних педагогічних технологій та технологій оброблення конструкційних матеріалів.

6. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Концепція Нової української школи. Доступно: <<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>> [Дата звернення 10 Квітня 2020].
2. Матеріали до «круглого столу» «Позашкільна освіта в умовах реформування системи освіти України» 5 червня 2015 року (підготовлені МОН України). Доступно: <<http://mportal.rada.gov.ua/news/Novyny/111235.html>> [Дата звернення 11 Квітня 2020].
3. Авраменко, О. Б., 2013. Система «техносвіт – технологічна освіта»: теоретико-методичний аспект: монографія, Умань: ПП Жовтий, 294 с.
4. Бойчук, В. М., 2017. Теоретичні і методичні основи художньо-графічної підготовки майбутнього вчителя технологій, *Автореферат дисертації доктора педагогічних наук: 13.00.04, Вінницький держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського*, Вінниця, 47 с.

5. Гедзик, А. М., 2011. Система підготовки майбутнього вчителя технологій до викладання курсу креслення в загальноосвітніх навчальних закладах : *дисертації доктора педагогічних наук: 13.00.02, Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини, Умань, 517 с.*
6. Корець, М. С., 2007. Теорія і практика технічної підготовки вчителів трудового навчання : *дисертації доктора педагогічних наук: 13.00.04, Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Київ, 537 с.*
7. Оршанський, Л. В., 2008. Художньо-трудова підготовка майбутніх учителів трудового навчання: монографія, Дрогобич: Швидко Друк, 278 с.
8. Стешенко, В. В., 2004. Теоретико-методичні засади фахової підготовки майбутнього вчителя трудового навчання в умовах ступеневої освіти: монографія, Слов'янськ: СДПУ, 188 с.
9. Торубара, О. М., 2009. Формування готовності у майбутніх учителів трудового навчання до використання інформаційних технологій, *Автореферат дисертації доктора педагогічних наук: 13.00.04, Ун-т вищої освіти АПН України, Київ, 32 с.*
10. Цина, А. Ю., 2011. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутніх учителів технологій: теоретико-методичний аспект: монографія, Полтава: ПНПУ, 355 с.
11. Юрженко, В. В., 2014. Теоретичні засади змісту і структури освітньої галузі «Технологія» в основній школі : *дисертації доктора педагогічних наук: 13.00.02, Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Київ, 542 с.*
12. Ящук, С. М., 2016. Теоретико-методичні засади професійної підготовки магістрів технологічної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах, *Автореферат дисертації доктора педагогічних наук: 13.00.04, 13.00.02, Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини, Умань, 42 с.*
13. Бех, І. Д. 2018. Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія, Київ–Чернівці: «Букрек», 296 с.
14. Биковська, О. В., 2008. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні, *Автореферат дисертації доктора педагогічних наук: 13.00.01, Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Київ, 44 с.*
15. Вербицький, В. В., 2004. Розвиток позашкільної еколого-натуралістичної освіти в Україні (1925–2000 рр.), *Автореферат дисертації доктора педагогічних наук: 13.00.01, Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка, Київ, 48 с.*
16. Делінгевич, Л. В., 2008. Педагогічні засади позаурочної виховної роботи у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації, *Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук: 13.00.07, Ін-т пробл. виховання АПН України, Київ, 19 с.*
17. Онищук, В. О., 1964. *Дидактичні умови усвідомлення учнями навчального матеріалу (V – VIII класи).* Київ: Рад. школа, 168 с.
18. Пахомова, Є. М., Дуганова, Л. П., 2006. *Вчитель у професійному конкурсі: навч.-метод. посіб.* Москва: АПКіППРО, 168 с.
19. Пустовіт, Г. П., Тихенко, Л. В. 2008. Позашкільна освіта і виховання: дидактичні основи методів навчання і виховання: Монографія. Суми: ВТД «Університетська книгарня», Кн. 2, 272 с.
20. Лисенко, О. М., 2008. Виховання гуманістично спрямованої особистості підлітка у позаурочний час, *Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук: 13.00.07, Ін-т пробл. виховання АПН України, Київ, 20 с.*
21. Назаренко, Г. А., 2007. Виховання культури міжетнічних відносин старшокласників у позаурочній діяльності, *Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук: 13.00.07, Ін-т пробл. виховання АПН України, Київ, 20 с.*

22. Марущак, В. С., 2006. Виховання позитивного ставлення до праці в учнів 5-7 класів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності, *Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук: 13.00.07, Ін-т пробл. виховання АПН України, Київ, 20 с.*
23. Бернадська, Л. В., 2009. Виховання толерантності в учнів 5-7 класів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності, *Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук: 13.00.07, Ін-т пробл. виховання АПН України, Київ, 20 с.*
24. Рехтета, Л. О., 2003. Громадянське виховання учнів основної школи в позаурочній діяльності, *Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук: 13.00.07, Ін-т пробл. виховання АПН України, Київ, 20 с.*
25. Мазуріна, В. О., 1999. Гуманізація взаємин учителів і старшокласників у позаурочній роботі загальноосвітньої школи, *Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук: 13.00.01, Ін-т пробл. виховання АПН України, Київ, 17 с.*
26. Кухарчук, Р. П., 2005. Розвиток творчих здібностей учнів при вивченні елементів електроніки на уроках фізики і в позаурочній роботі, *Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук: 13.00.02, Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Київ, 20 с.*
27. Мельничук, В. П., 2005. Формування техніко-конструкторських знань і вмінь учнів сільської школи в позаурочний час, *Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук: 13.00.02, Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Київ, 20 с.*
28. Моцак, С. І., 2011. Методичні основи організації позаурочної роботи з історії в профільних класах, *Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук: 13.00.02, Інститут педагогіки НАПН України, Київ, 19 с.*

ON THE PROBLEM OF ORGANIZING EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF PUPILS BY HANDICRAFT AND TECHNOLOGY TEACHERS

Iryna Androshchuk,

Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Professor,
Professor at the Department of Technological and
Professional Education and Decorative Arts,
Khmelnyskyi National University,
Faculty of Humanities and Pedagogy,
Khmelnyskyi, Ukraine,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8054-5574>
ivandroshchuk@ukr.net

Ihor Androshchuk

Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Professor,
Head of the Department of Technological and
Professional Education and Decorative Arts,
Khmelnyskyi National University,
Faculty of Humanities and Pedagogy,
Khmelnyskyi, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5490-1566>
lemen77@ukr.net

Abstract. The paper deals with the problem of organizing extracurricular activities of pupils. It singles out the two main areas of research on the problem under study: the first one is related to studying the theory and methods of training teachers to organize extracurricular activities; the second one involves outlining the areas of extracurricular

activities of pupils and the methods of their realization in the context of problems of education. The paper states that researchers pay insufficient attention to scientific and technical, in particular artistic and technical, areas of extracurricular activities of pupils. It shows that handicraft and technology teachers mostly do not know the components of the structure and the requirements for developing programmes of club classes, identify the types of club classes with types of lessons based on the didactic purpose and have little knowledge about the types of documents of written instructions and the requirements for their elaboration. It proves that their training is not focused on highlighting theoretical and methodological principles of organizing extracurricular activities of pupils, including club work. According to the survey of students majoring in secondary education (handicrafts training and technologies), the main problems in the realization of tasks of extracurricular artistic and technical activities of pupils are as follows: insufficient provision of educational and methodological complexes needed for the realization of different areas of extracurricular artistic and technical activities of pupils; lack of the necessary facilities and legal framework regulating extracurricular activities of pupils; certain inconsistency between the education of teaching staff engaged in extracurricular activities. The paper also determines the main areas in solving problems in the organization of extracurricular activities of pupils: for handicraft and technology teachers – the organization of methodological seminars and courses which are aimed at increasing the level of their knowledge about the features of extracurricular activities, requirements, principles and forms of extracurricular activities organization and their structural components; the requirements for elaborating methodological support of club classes; for students majoring in secondary education (handicrafts training and technologies) – the introduction of relevant topics within the courses on theory and methods of handicrafts training and theory and methods of extracurricular activities of pupils, which can increase the level of readiness of future specialists to successfully realize the tasks of extracurricular activities of students.

Keywords: extracurricular activities; handicraft and technology teachers; training for extracurricular artistic and technical activities; pupils.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Kontsepsiia Novoi ukrainskoi shkoly. Retrieved April 20, 2020, from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
2. Materialy do «kruhloho stolu» «Pozashkilna osvita v umovakh reformuvannia systemy osvity Ukrainy» 5 chervnia 2015 roku (pidhotovleni MON Ukrainy). Retrieved April 11, 2020, from <http://mportal.rada.gov.ua/news/Novyny/111235.html>.
3. Avramenko, O. B., 2013. Systema «tekhnosvit – tekhnolohichna osvita»: teoretyko-metodychnyi aspekt: Monohrafiia, Uman: PP Zhovtyi, 294 s.
4. Boichuk, V. M., 2017. Teoretychni i metodychni osnovy khudozhno-hrafichnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia tekhnolohii, *Avtoreferat dysertatsii doktora pedahohichnykh nauk: 13.00.04, Vinnytskyi derzh. ped. un-t im. Mykhaila Kotsiubynskoho*, Vinnytsia, 47 s.
5. Hedzyk, A. M., 2011. Systema pidhotovky maibutnoho vchytelia tekhnolohii do vykladannia kursu kreslennia v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh: *dysertatsii doktora pedahohichnykh nauk: 13.00.02, Umanskyi derzh. ped. un-tet im. P. Tychyny*, Uman, 517 s.

6. Korets, M. S., 2007. Teoriia i praktyka tekhnichnoi pidhotovky vchyteliv trudovoho navchannia: *dysertatsii doktora pedahohichnykh nauk: 13.00.04, Natsionalnyi ped. un-t im. M. P. Drahomanova*, Kyiv, 537 s.
7. Orshanskyi, L. V., 2008. Khudozhno-trudova pidhotovka maibutnykh uchyteliv trudovoho navchannia: monohrafiia, Drohobych: Shvydko Druk, 278 s.
8. Steshenko, V. V., 2004. Teoretyko-metodychni zasady fakhovoi pidhotovky maibutnoho vchytelia trudovoho navchannia v umovakh stupenevoi osvity: monohrafiia, Sloviansk: SDPU, 188 s.
9. Torubara, O. M., 2009. Formuvannia hotovnosti u maibutnykh uchyteliv trudovoho navchannia do vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii, *Avtoreferat dysertatsii doktora pedahohichnykh nauk: 13.00.04, Un-t vyshchoi osvity APN Ukrainy*, Kyiv, 32 s.
10. Tsyna, A. Yu. 2011. Osobystisno oriientovana profesiina pidhotovka maibutnykh uchyteliv tekhnolohii: teoretyko-metodychnyi aspekt: Monohrafiia, Poltava: PNP, 355 s.
11. Iurzhenko, V. V., 2014. Teoretychni zasady zmistu i struktury osvitnoi haluzi «Tekhnolohiia» v osnovnii shkoli: *dysertatsii doktora pedahohichnykh nauk: 13.00.02, Natsionalnyi ped. un-t im. M. P. Drahomanova*, Kyiv, 542 s.
12. Iashchuk, S. M., 2016. Teoretyko-metodychni zasady profesiinnoi pidhotovky mahistriv tekhnolohichnoi osvity u vyshchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh, *Avtoreferat dysertatsii doktora pedahohichnykh nauk: 13.00.04, 13.00.02, Umanskyi derzh. ped. un-tet im. P. Tyshyny*, Uman, 42 s.
13. Bekh, I. D. 2018. Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnosti: monohrafiia, Kyiv–Chernivtsi: «Bukrek», 296 s.
14. Bykovska, O. V., 2008. Teoretyko-metodychni osnovy pozashkilnoi osvity v Ukraini, *Avtoreferat dysertatsii doktora pedahohichnykh nauk: 13.00.01, Natsionalnyi ped. un-t im. M. P. Drahomanova*, Kyiv, 44 s.
15. Verbytskyi, V. V., 2004. Rozvytok pozashkilnoi ekoloho-naturalistychnoi osvity v Ukraini (1925–2000 rr.), *Avtoreferat dysertatsii doktora pedahohichnykh nauk: 13.00.01, Kyivskyi natsionalnyi un-t im. Tarasa Shevchenka*, Kyiv, 48 s.
16. Delinhevych, L. V., 2008. Pedahohichni zasady pozaurochnoi vykhovnoi roboty u vyshchyykh navchalnykh zakladakh I–II rivniv akredytatsii, *Avtoreferat dysertatsii kandydata pedahohichnykh nauk: 13.00.07, In-t probl. vykhovannia APN Ukrainy*, Kyiv, 19 s.
17. Onyshchuk, V. O., 1964. *Dydaktychni umovy usvidomlennia uchniamy navchalnoho materialu (V – VIII klasy)*. Kyiv: Rad. shkola, 168 s.
18. Pakhomova, Ye. M., Duhanova, L. P., 2006. *Vchytel u profesiinomu konkursi: navch.-metod. posib*. Moskva: APKiPPRO, 168 s.
19. Pustovit, H. P., Tykhenko, L. V. 2008. Pozashkilna osvita i vykhovannia: dydaktychni osnovy metodiv navchannia i vykhovannia: Monohrafiia. Sumy: VTD «Universytetska knyharnia», Kn. 2, 272 s.
20. Lysenko, O. M., 2008. Vykhovannia humanistychno spriamovanoi osobystosti pidlitka u pozaurochnyi chas, *Avtoreferat dysertatsii kandydata pedahohichnykh nauk: 13.00.07, In-t probl. vykhovannia APN Ukrainy*, Kyiv, 20 s.
21. Nazarenko, H. A., 2007. Vykhovannia kultury mizhetnichnykh vidnosyn starshoklasnykiv u pozaurochnii diialnosti, *Avtoreferat dysertatsii kandydata pedahohichnykh nauk: 13.00.07, In-t probl. vykhovannia APN Ukrainy*, Kyiv, 20 s.
22. Marushchak, V. S., 2006. Vykhovannia pozytyvnoho stavlennia do pratsi v uchniv 5-7 klasiv shkil-internativ u pozaurochnii diialnosti, *Avtoreferat dysertatsii kandydata pedahohichnykh nauk: 13.00.07, In-t probl. vykhovannia APN Ukrainy*, Kyiv, 20 s.

23. Bernadska, L. V., 2009. Vykhovannia tolerantnosti v uchniv 5–7 klasiv shkil-internativ u pozaurochnii diialnosti, *Avtoreferat dysertatsii kandydata pedahohichnykh nauk: 13.00.07, In-t probl. vykhovannia APN Ukrainy*, Kyiv, 20 s.
24. Rekhteta, L. O., 2003. Hromadianske vykhovannia uchniv osnovnoi shkoly v pozaurochnii diialnosti, *Avtoreferat dysertatsii kandydata pedahohichnykh nauk: 13.00.07, In-t probl. vykhovannia APN Ukrainy*, Kyiv, 20 s.
25. Mazurina, V. O., 1999. Humanizatsiia vzaiemyn uchyteliv i starshoklasnykiv u pozaurochnii roboti zahalnoosvitnoi shkoly, *Avtoreferat dysertatsii kandydata pedahohichnykh nauk: 13.00.01, In-t probl. vykhovannia APN Ukrainy*, Kyiv, 17 s.
26. Kukharchuk, R. P., 2005. Rozvytok tvorchykh zdibnostei uchniv pry vyvchenni elementiv elektroniky na urokakh fizyky i v pozaurochnii roboti, *Avtoreferat dysertatsii kandydata pedahohichnykh nauk: 13.00.02, Natsionalnyi ped. un-t im. M. P. Drahomanova*, Kyiv, 20 s.
27. Melnychuk, V. P., 2005. Formuvannia tekhniko-konstruktorskykh znan i vmin uchniv silskoi shkoly v pozaurochnii chas, *Avtoreferat dysertatsii kandydata pedahohichnykh nauk: 13.00.02, Natsionalnyi ped. un-t im. M. P. Drahomanova*, Kyiv, 20 s.
28. Motsak, S. I., 2011. Metodychni osnovy orhanizatsii pozaurochnoi roboty z istorii v profilnykh klasakh, *Avtoreferat dysertatsii kandydata pedahohichnykh nauk: 13.00.02, Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy*, Kyiv, 19 s.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-223-235>
УДК 378.147.091.31:17.036.1:373.3.011.3-51

Бахмат Наталія Валеріївна,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри теорії та методик початкової освіти
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
Кам'янець-Подільський, Україна.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6248-8468>
bahger.teacher@gmail.com

РОЗВИТОК СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. На основі аналізу наукових підходів до визначення сутності та специфіки прояву професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкової школи обґрунтовано систему її розвитку в умовах закладу вищої освіти. Актуальність досліджуваної проблеми визначено значимою, оскільки сучасний педагог має бути активним, відповідальним, здатним до самоідентифікації власного розвитку, вибору індивідуальної траєкторії розвитку в освітньому просторі вишу.

Здійснено аналіз понять «суб'єктність» і «професійна суб'єктність майбутнього вчителя початкової школи», за результатами якого визначено підґрунтя суб'єктного та діяльнісного підходів у розумінні смислу і змісту дефініцій і визначення суб'єкта, який є інтегратором різноманітних видів діяльності особистості, включаючи навчальну, професійну, соціальну й інші. Ознаками моделювання професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкової школи в освітньому процесі закладу вищої освіти визначено: виразну та детальну

постановку мети; розробку відповідного змісту; досягнення запланованих результатів; гарантований мінімальний рівень навчання, який відповідає освітнім стандартам; наявність зворотного зв'язку; рефлексивність тощо. Однією з технологій розвитку досліджуваної інтегрованої якості обрано технологію моделювання педагогічних ситуацій, яка передбачає розгляд конфліктних ситуацій з реальної дійсності, зокрема у період педагогічних практик і моделювання ситуаційних завдань на практичних заняттях.

Основними компонентами розвитку професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкової школи у процесі моделювання педагогічних ситуацій виокремлено: мотиваційний, когнітивний і процесуальний, які реалізуються у процесі оволодіння ними психолого-педагогічних і професійно орієнтованих дисциплін і проходження педагогічної (виробничої) практики у закладах загальної середньої освіти на основі комплексного підходу.

Ключові слова: якості; моделювання педагогічних ситуацій; професійна підготовка; принципи; самореалізація.

1. ВСТУП /INTRODUCTION

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства висуває підвищені вимоги до науково-педагогічних працівників щодо підготовки здобувачів у закладах вищої освіти (ЗВО), здатних до активної діяльності та швидкої адаптації до нових умов. Це пов'язано з реформуванням освіти України, провідним чинником якого є те, що нині початкова школа не в повній мірі відповідає сучасним потребам юних громадян, стала нецікавою і недостатньо ефективною у порівнянні з освітніми системами інших країн, зокрема, європейською початковою освітою. Відповідно до вимог часу виникає потреба у зміні підходів та формату освітнього процесу у підготовці майбутніх учителів початкової школи та учнів початкової освіти.

У 2018 році розпочалася реформа початкової освіти, надалі, відповідно до концепції «Нової української школи» [9] відбуватиметься реформа і наступних рівнів. Для старту «Нової української школи» Міністерством освіти і науки України було створено новий стандарт освіти, сутністю якого та ключовими принципами стали: «визнання та сприяння розвитку талантів кожної дитини».

Відповідно до введення нового навчального стандарту реформування має торкнутися і змісту та результатів навчання та методик викладання. Новий підхід передбачає партнерство і наставництво у відносинах між учителем і учнями, підтримку дітей, розвиток у них критичного мислення, самоповаги і впевненості в собі. Передбачається орієнтувати навчання на розвиток умінь, вікових особливостей дитини, формування компетенцій, необхідних для вирішення життєвих проблем [5].

Пріоритетним стає розвиток суб'єктних якостей майбутнього вчителя початкової школи, що забезпечуватимуть реалізацію взаємозв'язків з різними сферами діяльності відповідно до трансформацій і надаватимуть можливість змінювати себе в ній. Суб'єктність є особливою якістю людини, сформованість якої передбачає її здатність до самовизначення щодо соціокультурного шляху розвитку, здійснення вибору власного курсу в освітньому просторі. Отже, суб'єктність педагога характеризується активністю, самостійністю, креативністю, здатністю до рефлексії, творчості. Основи зазначених характеристик закладаються в процесі навчання в ЗВО та розвиваються у процесі здійснення професійної діяльності у початковій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема суб'єктності привертає увагу багатьох учених, що займаються питаннями особистості й індивідуальності

(Б. Ананьєв, Г. Костюк, О. Леонт'єв С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та ін.). Єдність професійного й особистісного розвитку в діяльності висвітлено в роботах Б. Ананьєва, В. Бехтерева, Н. Кузьміної, Е. Климова, М. Станкіна, А. Маслоу, К. Роджерса та ін. Ідеї суб'єктності людини досліджують педагоги сучасності: К. Абульханова-Славська, В. Ведіняпіна, О. Галян, А. Деркач, В. Татенко, В. Ягупов та ін.

Питання суб'єктності, специфіка її прояву у педагогів розкрито у наукових працях Н. Арістової, О. Волкової, В. Давидова, В. Желанової, О. Савченко, В. Слободчикова та ін. Інструментарій формування та розвитку суб'єктності, зокрема вчителів початкової школи, висвітлено у дослідженнях Г. Аксьонової, А. Бекірової, А. Березина, В. Горшкової, Ю. Журат, О. Ліннік, В. Ушмарова та ін.). Однак професійна суб'єктність майбутніх учителів початкової школи недостатньо досліджена в педагогічній науці, хоча є достатньо моделей у галузі психологічних досліджень суб'єкта та суб'єктності.

Виходячи з вищезазначеного, можемо констатувати потребу в аналізі та систематизації теоретичних і практичних аспектів означеної проблеми.

Актуальність досліджуваної проблеми розвитку суб'єктності майбутнього вчителя початкової школи є значимою, оскільки сучасний педагог має бути активним, відповідальним, здатним до самоідентифікації власного розвитку, вибору індивідуальної траєкторії розвитку в освітньому просторі ЗВО.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою дослідження є аналіз розвитку суб'єктності як важливої інтегрованої якості особистості майбутнього вчителя початкової школи у закладах вищої освіти, здійснений крізь призму пропонованих сучасними науковцями та власним досвідом роботи.

Відповідно до зазначеної мети у статті поставлено такі **завдання**: розкрити суть поняття «суб'єктність» і «професійна суб'єктність майбутнього вчителя початкової школи»; визначити ознаки моделювання професійної суб'єктності та основні компоненти її розвитку у процесі моделювання педагогічних ситуацій; розкрити розвиток професійної суб'єктності у процесі вивчення психолого-педагогічних, професійно орієнтованих дисциплін і проходження педагогічної (виробничої) практики у закладах загальної середньої освіти.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODOLOGY

Теоретичні основи дослідження становлять: акмеологічний підхід (К. Абульханова, В. Знаков, В. Петровський та ін.), діяльнісний та суб'єктний підходи (Г. Аксьонова, Н. Арістова, О. Бондаренко, М. Боритько, О. Волкова, С. Годник, В. Євдокимов, І. Зимня, Д. Зубов, В. Желанова, Ю. Журат, С. Кашлев, О. Ліннік, В. Сластьонін, В. Ушмарова, В. Ягупов та ін.).

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Учитель початкової школи має бути здатним до самореалізації в системі освіти, що вимагає створення певних умов прояву сутності людини, стати носієм суб'єктних якостей, мати власну суб'єктну позицію, вміти організувати процес якісних освітніх змін кожного здобувача освіти, готовим до особистісного творчого зростання та рефлексивної діяльності.

Поняття «суб'єктність» науковцями розглядається як «якість особистості, властивість, особистісна характеристика, стан розвитку особистості, позиція, здатність чи різноманітні здібності, що виражають ступінь прояву активності й свободи у виборі та здійсненні власної життєдіяльності» [1, с. 54]; «властивість, що розкриває суть людського способу буття, і полягає в усвідомленому й діяльному ставленні до світу і себе в ньому, здатності відтворювати взаємозумовлені зміни у світі, в інших людях, у собі. Суб'єктність людини виявляється в її діяльності» [12, с. 369].

«Професійна суб'єктність майбутнього вчителя початкової школи» є «вагомою професійно значущою якістю особистості, що забезпечує цілеспрямовану й оптимальну реалізацію своїх психічних, особистісних ресурсів для розв'язання професійних та життєвих завдань, яка проявляється у прагненні до самовизначення, самодетермінації, саморегуляції та самовдосконалення у професійній діяльності. Структура зазначеного феномена містить суб'єктну професійну позицію, педагогічну активність, суб'єктний досвід, здатність до рефлексії, антиципацію, потяг до суб'єктного самоздійснення» [3, с. 83] і «формується у процесі набуття педагогічної освіти та являє собою закономірні системні зміни його особистісних, професійно важливих і суб'єктних якостей у навчальній і навчально-професійній діяльності» [4, с. 4].

У дослідженнях Ю. Журат суб'єктність вчителя початкових класів – це те, «що належить йому як суб'єктові педагогічної діяльності, що проявляється в його індивідуальності, а професійна суб'єктність – в наявності професійного «Я», в унікальності як педагога, неповторному індивідуальному творчому стилі педагогічної діяльності та автономності в ній. Професійна суб'єктність вчителя початкових класів – це його інтегральна професійно важлива якість, основними проявами якої є професійне самовизначення як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі, здатність і готовність до педагогічній діяльності та автономність у ній, а також суб'єктна поведінка та діяльність у процесі реалізації професійних функцій. Вона реалізується через активне свідоме ставлення до себе, до різних об'єктів, до інших людей, до педагогічної діяльності та, найголовніше, – до молодших школярів [4].

Отже, суб'єктність як інтегративна якість особистості є основою професійного розвитку майбутнього фахівця у галузі початкової освіти. Тому цей процес у ЗВО має здійснюватися з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей здобувачів вищої освіти шляхом розвитку особистості, яка зорієнтована на успіх і кар'єру, на проектування професійного шляху тощо.

Аналіз і результати досліджень науковців щодо понять «суб'єктність» та «професійна суб'єктність майбутнього вчителя початкової школи» дозволили констатувати їхню базу суб'єктного та діяльнісного підходів у розумінні смислу і змісту дефініцій і визначення суб'єкта, який є інтегратором різноманітних видів діяльності особистості, включаючи навчальну, професійну, соціальну й інші.

Формування суб'єктності у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи у ЗВО має здійснюватися на основі таких принципів:

«1) аксіологізації засвоєння студентами змісту професійної підготовки на особистісній і діагностичній основі;

2) прогнозування професійно-культурного саморозвитку як майбутнього вчителя;

3) мобільності суб'єктів управління освітнім процесом у виконанні мотиваційної, проектувальної, організаційної і стимулювальної функцій розвитку суб'єктності майбутніх учителів;

4) толерантності в забезпеченні педагогічної взаємодії як засобу реалізації майбутніми вчителями «Я-концепції» професійного самостворення й саморозвитку;

5) полісуб'єктності на становлення суб'єкт-суб'єктної взаємодії зі студентами;

6) індивідуальності формування цілісного образу реального «Я» як «фахівця-педагога» в процесі саморозвитку;

7) рефлексії професійного становлення майбутнього вчителя в процесі реалізації власних можливостей у самовираженні, саморозвитку, в розкритті суб'єктного потенціалу в навчальній і професійній діяльності» [13, с. 169].

Проблема моделювання професійної суб'єктності педагогів має на меті «відбір найкращого варіанта управління змінами, коли в процесі самореалізації змінюється сама педагогічна освіта та критерії її оцінювання. Моделювання є невід'ємною частиною у забезпеченні природної єдності процесу навчання й наукових розробок у педагогічному процесі» [13, с. 156].

Визначальними ознаками моделювання професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкової школи в освітньому процесі ЗВО вбачаємо виразну та детальну постановку мети; розробку відповідного змісту; досягнення запланованих результатів; гарантований мінімальний рівень навчання, який відповідає освітнім стандартам; наявність зворотного зв'язку; рефлексивність тощо.

Отже, однією з технологій розвитку суб'єктності майбутнього педагога є технологія моделювання педагогічних ситуацій, яка передбачає розгляд конфліктних ситуацій з реальної дійсності (наприклад, у період педагогічних практик) та моделювання ситуаційних завдань. У процесі аналізу педагогічних ситуацій [7] у студентів виникає потреба зробити певний вибір. Вони обговорюють можливі шляхи вирішення цих ситуацій і з'ясовують наслідки кожного з них. При аналізі та груповому обговоренні кожен учасник усвідомлює свою власну точку зору, навчається формулювати проблему, розвиває у себе вміння слухати і формує власну позицію.

Моделювання ситуацій сприяє формуванню професійної інтуїції, вміння вирішувати нестандартні ситуації і передбачати можливі наслідки прийнятих рішень. Процес реалізації цієї технології містить аналіз ситуації, пошук виходу з неї, вироблення відповідної поведінки у ситуації.

На основі вивчення та аналізу різних підходів до визначення структури професійної компетентності та готовності майбутніх учителів початкових класів, виокремлено основні компоненти розвитку професійної компетентності шляхом моделювання педагогічних ситуацій: мотиваційний, когнітивний, процесуальний [6, с. 56-57].

1. Особливе місце в структурі суб'єктності є мотиваційний складник. Зазначене пояснюється тим, що мотиви є суб'єктивним чинником, який спонукає до діяльності є відображенням потреби у будь-чому. Мотиви є також сукупністю емоційно-позитивного ставлення особистості до діяльності, потреби до здійснення, усвідомлення громадської значущості праці.

Зміст мотиваційного складника містить: зацікавленість і позитивне ставлення до педагогічної діяльності, усвідомлення необхідності оволодіння певним обсягом знань для продуктивної педагогічної діяльності в освітньому середовищі.

У психолого-педагогічній літературі мотиви, як і будь-які інші психологічні явища, розглядаються як процеси: нестійкі, інколи навіть раптові, ситуаційні; як стан (стійкі мотиви) та властивість особистості (підструктура її спрямованості). Відповідно до цього розрізняють „короткочасну” мотивацію та „довготривалу”. У першому випадку, вони (найближчі мотиви) характеризуються відсутністю перспективи; у другому – (віддалені мотиви) –присутнє бачення перспективності праці. Останні є провідними в діяльності вчителя початкової школи.

Визначаючи зміст мотиваційного складника, виходимо з припущення, що у своїй діяльності студент керується ієрархією мотивів, серед яких домінуючими є смислові. Досягнення результатів діяльності можливе лише за наявності достатньо позитивного ставлення до такої діяльності або мотиву. Від установки на необхідність застосовувати

модельовані педагогічні ситуації у практичній підготовці майбутніх учителів залежить успіх професійної діяльності.

2. Когнітивно-компетентнісного складник професійної суб'єктності майбутнього педагога представлений системою компетентностей щодо стратегій і прийомів аналізу педагогічної діяльності.

Оцінка і самооцінка цього компонента здійснюється в процесі аналізу продуктів діяльності вчителя: конспектів уроків, методичних рекомендацій, пам'яток, проєктів саморозвитку, щоденників психолого-педагогічного спостереження тощо). Студенти таким чином здобувають знання про педагогічну діяльність, удосконалюють навички саморозвитку та вміння використовувати фахово зорієнтовані засоби (діагностичні, розвиваючі, корекційні та ін.) у роботі.

3. Процесуальний складник професійної суб'єктності передбачає наявність у майбутнього вчителя початкової школи вмінь і навичок моделювання педагогічних ситуацій.

Розвиток професійної суб'єктності відбувається у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців у галузі початкової освіти у ЗВО на рівні бакалаврату, магістратури, аспірантури та продовжується впродовж усієї трудової діяльності. «Студент стає суб'єктом оволодіння професійною компетентністю тоді, коли вузівський професійно-освітній процес сприяє зародженню, розвитку і забезпеченню затребуваності таких його суб'єктних новоутворень: суб'єкта навчальних та професійно-практичних взаємовідносин між однокурсниками та викладачами в адаптаційний період вузівської освіти; суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності (в підсистемі оволодіння професійною компетентністю в освітньому процесі) і суб'єкта професійно-практичної діяльності (в прикладній підсистемі застосування професійної компетентності в процесі навчально-професійної практики) на молодших курсах; суб'єкта навчально-пізнавального і професійно-практичного спілкування як засобу особистісного і професійного становлення на середніх курсах; суб'єкта професійної самоосвіти і професійного самовизначення в поліваріантності післявузівського освітнього простору на випускному курсі» [2, с. 71].

Отже, розвиток професійної суб'єктності майбутнього вчителя початкової школи відбувається шляхом вивчення психолого-педагогічних і професійно орієнтованих дисциплін та проходження педагогічної (виробничої) практики у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) на основі комплексного підходу відповідно до навчальних планів спеціальності 013 Початкова освіта.

Активізація особистісної позиції здобувачів вищої освіти щодо свого професійного розвитку в процесі адаптації до студентського життя відбувається під час вивчення навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності», яка сприяє формуванню у студентів-першокурсників позитивної внутрішньої мотивації до обраної професії вчителя початкової школи на основі активного всебічного ознайомлення з майбутнім фахом.

Навчальна дисципліна «Педагогіка» спрямована на засвоєння цілісної системи теоретичних знань із педагогіки як науки про виховання та навчання людини, формування здатності та готовності до їх застосування в професійно-педагогічній діяльності, що є основою професійно-педагогічної підтримки підготовки здобувачів вищої освіти. Студенти у процесі виконання творчих завдань ознайомлюються з основними напрямками і видами майбутньої педагогічної діяльності, у них формується здатність до міжособистісної педагогічної взаємодії з учнями, до проведення з ними різних видів навчальних занять. Оволодіваючи змістом навчальних дисциплінами, вони вивчають основи діяльності вчителів початкової школи щодо розв'язування професійно-педагогічних завдань.

Для моделювання певних педагогічних ситуацій, знаходження ймовірних варіантів їх вирішення використовується методичний і змістовний потенціал навчальних дисциплін «Методика навчання освітньої галузі «Математика» в початкових класах», «Методика навчання освітньої галузі «Мова і література» в початкових класах», «Методика навчання освітньої галузі «Природознавство» в початкових класах», «Методика навчання освітньої галузі «Суспільствознавство» в початкових класах» та ін. У результаті вивчення цих курсів у майбутніх педагогів формується культура методичного мислення, здатність до узагальнення, аналізу та сприйняття інформації, постановки мети і завдань проведення різних видів навчальних занять з молодшими школярами, а також їх методичної реалізації; готовність до взаємодії з учнями та з їхніми батьками, колегами тощо.

Засвоєння вищезазначених навчальних дисциплін є необхідною базою для проходження педагогічних практик (навчальних і виробничих) і подальшого опанування дисциплін «Педагогіка і психологія вищої школи», «Технології вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі», «Технології вивчення математичної освітньої галузі в початковій школі», «Технології вивчення мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі», «Методика організації професійної діяльності вчителя в умовах інноваційного освітнього середовища», «Методологія та технології інформатизації педагогічної діяльності вчителя початкової школи», «Моделювання та аналіз діяльності педагогічного працівника».

Практична самореалізація майбутнього вчителя початкової школи в ЗЗСО на 1-2 курсах досить низька, тобто відсутня можливість практичного відчуття педагогічної діяльності. Внаслідок цього процес удосконалення та розвитку професійної суб'єктності відбувається на старших курсах, оскільки теоретичне навчання доповнюється педагогічною (виробничою) практикою, в процесі якої, студенти зіштовхуються з реаліями обраної професії, усвідомлюють і рефлексують значимість актуалізації та реалізації суб'єктного потенціалу з метою якісного здійснення фахової діяльності.

Моделювання практичної діяльності студента розширює його суб'єктний досвід педагогічної діяльності, стимулює прояв творчості і формування індивідуального «почерку» педагогічного буття – стилю педагогічної діяльності. Для цього необхідно домогтися розвитку рефлексивних умінь, а в ідеалі – здатностей розширення суб'єктного досвіду співпраці з однокурсниками і викладачами, набуття досвіду самодетермінації, саморегуляції та самооцінювання своєї навчальної діяльності, індивідуальної і групової рефлексії, лідерської поведінки як студента та майбутнього вчителя початкових класів. Основна увага на цьому етапі має приділятися використанню інтерактивних педагогічних методик і технологій, таких, як: аналіз конкретних ситуацій, кейс-технологій, ділових ігор, інсценування [14], «мозковий штурм», діалог, тобто різних неімітаційних методів навчання [15]. Вони дають змогу цілеспрямовано змоделювати певні педагогічні ситуації і з'ясувати проблеми професійного самовизначення студентів та спільно «проживати» з ними ймовірні варіанти вирішення цих проблем і проблемних ситуацій. Для цього використовуються методичний і змістовний потенціал низки зазначених навчальних дисциплін.

Відповідно до освітньо-професійної програми Початкова освіта першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта [10] охоплюють такі види практик: навчальна пропедевтична практика в закладах початкової освіти, навчальна педагогічна практика в закладах початкової освіти, виробнича педагогічна практика в закладах початкової освіти. Освітньо-професійною програмою Початкова освіта другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 013 Початкова освіта [11] передбачено педагогічну (організаційно-методичну) практику та відповідно до другої спеціальності виробничу практику з

англійської / німецької мови в початковій школі / виробничу практику в закладах дошкільної освіти.

Із переліку зазначених видів практики видно, що їх проходження забезпечує її неперервність, зростання вимог до особистісної, професійної та психологічної готовності до педагогічної діяльності з переходом від однієї практики до іншої. У студентів практично формується культура аналізу й оцінювання власної педагогічної діяльності як професійного суб'єкта, з'ясовуються певні проблемні аспекти до майбутньої педагогічної діяльності тощо. Тому, важлива роль у процесі розвитку суб'єктності майбутнього вчителя початкової школи відводиться саме педагогічній (виробничій) практиці, яка створює умови, максимально наближені до реальної професійної діяльності фахівця.

Отже, педагогічна практика, що традиційно виступає у якості «інтегратора» різних її видів, типів та певної ієрархізації, спрямована на прояв отриманих знань, сформованих умінь і навичок щодо моделювання професійної діяльності, розширюючи суб'єктний досвід. Студентам надається можливість змоделювати:

- процес навчання, прогнозування залежності між конкретними формами, методами, прийомами навчання та його результатами;
- варіанти реалізації процесу навчання (розгортання в часі, моделювання змісту навчання);
- процес застосування певного засобу навчання для визначення доцільності його вдосконалення тощо.

Як наслідок, у майбутніх учителів початкової школи розвивається стійкий інтерес і любов до професії, закріплюються та поглиблені теоретичні знання в процесі їх використання в процесі моделювання педагогічних ситуацій і розв'язання конкретних професійних завдань, розвивається суб'єктна позиція, формуються фахові компетентності, закладаються основи гуманістично орієнтованої взаємодії між учасниками освітнього процесу, професійно-особистісного становлення.

Отже, усі види педагогічної (виробничої) практики, передбачені освітньо-професійними програмами та навчальними планами спеціальності 013 Початкова освіта у ЗВО, забезпечують умови компетентного оволодіння майбутнім фахівцем у галузі початкової освіти основними функціями трудової діяльності.

З метою розвитку суб'єктності майбутнього вчителя початкової школи майбутніми науково-педагогічними працівниками у ЗВО (освітньо-науковий рівень вищої освіти PhD) розроблено й апробовано навчальну дисципліну «Моделювання та аналіз діяльності педагогічного працівника» [8], програмою якої передбачено підготовку сучасного фахівця з позицій акмеологічного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного та суб'єктно-діяльнісного підходів.

Виступаючи джерелом розвитку суб'єктності майбутнього педагога, курс сприяв удосконаленню його професійної компетентності. Цим пояснюється його науково-теоретична і практична значимість у підготовці фахівця для системи освіти.

Мета навчальної дисципліни – формування компетентності майбутніх педагогів до моделювання й аналізу освітньої та професійної підготовки спеціалістів.

Завдання навчальної дисципліни полягають у формуванні системи теоретичних знань та практичних умінь, необхідних для виконання функціональних обов'язків викладача вищої школи; забезпеченні розуміння студентами проблеми моделювання психолого-педагогічної діяльності; врахуванні специфіки професійної діяльності майбутніх фахівців при побудові освітнього процесу; визначенні цілей освітньої та професійної підготовки майбутнього фахівця; формуванні змісту навчання: освітньо-професійної програми підготовки фахівця; розробленні моделі освітньої та його професійної підготовки; формуванні педагогічного мислення, здатності осмислювати і аналізувати структуру і особливості педагогічної дійсності; формуванні відповідального

та творчого ставлення до педагогічної діяльності у закладах вищої освіти; формуванні основи дослідницької роботи в галузі практичної діяльності в системі освіти.

Очікуваними результатами навчання виступають: знання (змісту технологій навчального кейсу, навчального діалогу, розвитку критичного мислення; теорії та технології моделювання психолого-педагогічної діяльності; основ моделювання навчальної та педагогічної діяльності); вміння (здійснювати моделювання навчальної діяльності шляхом її мотивування; здійснювати моделювання самостійної роботи в навчальній діяльності здобувача вищої освіти; здійснювати психологічний аналіз заняття як єдності проєктивно-рефлексивних умінь педагога; забезпечувати навчально-педагогічне співробітництво та здійснення моделювання спілкування в освітньому процесі; моделювати сучасні педагогічні технології у формуванні базових компетентностей здобувачів вищої освіти); набуття соціальних навичок (soft-skills) (здійснювати педагогічну комунікацію на засадах студентоцентрованого, особистісно орієнтованого підходів, ефективно взаємодіяти в освітній діяльності; проявляти автономність і відповідальність в управлінні навчально-пізнавальною діяльністю студентів).

Зміст курсу розкрито в чотирьох змістових модулях: теорії моделювання психолого-педагогічної діяльності; суб'єкти психолого-педагогічної діяльності; моделювання навчальної та педагогічної діяльності; моделювання сучасних педагогічних технологій як засіб формування базових компетентностей здобувачів вищої освіти; оцінювально-коригувальна діяльність педагога.

На заняттях використовувалися активні методи навчання: дискусія, прийняттям захист групових рішень, моделювання та аналіз педагогічних ситуацій, ділові та рольові ігри тощо. Програмою навчальної дисципліни передбачено поєднання теоретичного і практичного складників. У межах теоретичного аспекту актуалізувалися, систематизувалися й інтегрувалися раніше набуті компетентності в навчальних дисциплінах «Педагогіка», «Психологія», фахові методика початкової освіти та розширювалися знаннями про суб'єкт педагогічної діяльності, зміст та розвиток суб'єктності майбутнього педагога.

Процес вивчення теорії поєднувався з оволодінням практичними вміннями щодо їх застосування на основі осмисленого розуміння здобувачем вищої освіти особливостей психологічних засобів у педагогічній діяльності, спілкуванні, співпраці з суб'єктами освіти, процесі професійного самовдосконалення. У межах практичного аспекту застосовувалися, закріплювалися і розвивалися компетентності використовувати психолого-педагогічні засоби в освітньому процесі і процесі самовдосконалення суб'єктного потенціалу.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Усі зазначені види робіт характеризуються високою різноманітністю дій, форм і місць їх здійснення, широкими контактами і комунікаціями, швидкою зміною дій і людей. Важливими для педагогів є високий рівень активності та здатність до самовдосконалення. Підвищення активної суб'єктності студентів на всіх етапах діяльності на навчальних заняттях є не лише складовою моделювання, але й неодмінною умовою її реалізації. Відповідним чином діяльнісний компонент підвищення активності суб'єктності студентів через залучення студентів до моделювання діяльності на всіх етапах навчальних занять (від визначення мети до рефлексії).

Таким чином, моделювання професійної діяльності полягає в створенні системи розвитку активної суб'єктності майбутнього вчителя початкової школи, його професійного мислення, набуття вмінь і навичок професійної діяльності через

відтворення її в спеціально створених умовах, коли діяльність носить «квазіпрофесійний» характер, а в процесі виконання дій і операцій відображаються лише найважливіші риси.

Вважаємо, що зазначену систему моделювання розвитку професійної суб'єктності можна вважати ефективною, оскільки досліджувана інтегрована якість особистості педагога забезпечує результат їхньої професійно-педагогічної підготовки у ЗВО: теоретико-практичну, психолого-педагогічну та суб'єктну готовність до професійної діяльності в початковій школі.

Подальші дослідження вбачаємо в розробленні інструментарію розвитку суб'єктності педагогічних працівників в умовах інформаційно-освітнього середовища для ефективної реалізації професійних компетентностей у практичній діяльності.

6. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Арістова, Н. О., 2017. Теоретичні і методичні засади формування професійної суб'єктності майбутніх філологів: *дисертація доктора педагогічних наук: 13.00.04*. Київ, 572 с.
2. Варданян, Ю. В., Савинова, Т. В. та Яшкова, А. Н., 2003. *Развитие студента как субъекта овладения профессиональной компетентностью (на материале изучения психологии)*. Санкт-Петербург. 136 с.
3. Желанова, В. В., 2014. Логіка суб'єктогенезу майбутнього вчителя початкових класів у технології контекстного навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка, соціальна робота*, 34, Ужгород, с. 81–83.
4. Журат, Ю. В., 2012. Педагогічні умови формування професійної суб'єктності у майбутніх учителів початкових класів, *Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук: 13.00.04*. Київ, 20 с.
5. Зміни в ЗНО та перепідготовка вчителів: нововведення української освіти у 2018 році. URL: <<https://ukr.segodnya.ua/ukraine/start-12-letki-i-perepodgotovka-uchiteley-glavnye-novshestva-v-ukrainskom-obrazovanii-v-2018-1103173.html>> [Дата звернення 20 Грудня 2019].
6. Красюк, Л. В., 2008. Формування основ професіоналізму майбутніх учителів початкових класів у процесі моделювання педагогічних ситуацій: *дисертація кандидата педагогічних наук: 13.00.04*, Інститут вищої освіти АПН України, Київ, 210 с.
7. Маркова А. К., 1993. *Психология труда учителя: книга для учителя*. Москва: Просвещение, 192 с.
8. *Моделювання та аналіз діяльності педагогічного працівника: силабус навчальної дисципліни*. URL: <<http://pedagogika.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/04/modeliuvannia-ta-analiz-diialnosti-pedahohichnoho-pratsivnyka-bakhmat-n.v.pdf>> [Дата звернення 12 Жовтня 2019].
9. *Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи*, 2016. Львів, 40 с.
10. Освітньо-професійна програма Початкова освіта першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта. URL: <<https://drive.google.com/file/d/16ih8U80LGYiDAhwAQsuAYsKeXO44sjU1/view>> [Дата звернення 22 Листопада 2019].

11. Освітньо-професійна програма Початкова освіта другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта. URL <http://kmd.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/02/orp_mah-po-.pdf> [Дата звернення 22 Листопада 2019].
12. Ушмарова, В., Каданер, О., 2015. Суб'єктність як методологічний принцип формування готовності вчителів початкової школи до роботи зі здібними учнями, *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, 1, с. 362–370.
13. Шехавцова, С. О., 2017. Теоретичні і методичні засади формування суб'єктності у процесі фахової підготовки: *дисертація доктора педагогічних наук: 13.00.04*, Старобельськ, 572 с.
14. Ягупов, В. В., 2000. Інценування як метод навчання. *Оновлення змісту, форм і методів навчання і виховання в закладах освіти: наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*, 9, с. 117–122.
15. Ягупов, В. В., 2000. Неімітаційні активні методи навчання. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія: Педагогіка і психологія*, 5, с. 78–85.

DEVELOPMENT OF SUBGACTIVITY OF A FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Nataliia Bakhmat,

doctor of Pedagogic Sciences, Professor,

Professor of the Department of Theory and Methods of Primary Education,

Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University,

Kamyans-Podilsky, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6248-8468>

bahger.teacher@gmail.com

Abstract. Based on the analysis of scientific approaches to determining the nature and specific manifestation of the professional subjectivity of a future elementary school teacher, the system of its development in higher education institutions is substantiated. The relevance of the problem under study is deemed to be significant, since a modern educator should be active, responsible and able to self-identify one's own development and choose an individual trajectory of development in the educational environment of a higher education institution.

The analysis of the concepts of "subjectivity" and "professional subjectivity of a future elementary school teacher" is carried out and the results thereof determine the basis of subjective and activity approaches in construing the meaning and content of definitions and the determination of the subject, which is an integrator of various activities of an individual, including educational, professional and social ones, etc.

Professional subjectivity of a future elementary school teacher modeling features in the educational process of a higher education institution are clear and detailed goal setting; development the relevant content; achievement of the results planned; guaranteed minimum level of education that meets educational standards; feedback; reflexivity, etc. One of the technologies of the investigated integrated quality development is the technology of pedagogical situations modeling, which provides for consideration of conflict situations in everyday life, notably during the period of pedagogical practices and modeling situational tasks in tutorials.

The core components of the development of professional subjectivity of a future elementary school teacher in the process of modeling pedagogical situations are motivational, cognitive and procedural, which are implemented in the process of

mastering psychological-and-pedagogical and professionally oriented disciplines based on a comprehensive approach in secondary education establishments.

Keywords: qualities; modeling of pedagogical situations; vocational training; principles; self-realization.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Aristova, N. O., 2017. Teoretychni i metodychni zasady formuvannya profesiinoi subiektnosti maibutnikh filolohiv: *dysertatsiia doktora pedahohichnykh nauk: 13.00.04*. Kyiv, 572 s.
2. Vardanian, Yu. V., Savynova, T.V. ta Yashkova, A. N., 2003. *Razvytye studenta kak subekta ovladeniya professyonalnoi kompetentnostiu (na materyale yzucheniya psykholohyy)*. Sankt-Peterburh. 136 s.
3. Zhelanova, V. V., 2014. Lohika subiektohenezu maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv tekhnolohii kontekstnoho navchannia. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Serii: Pedahohika, sotsialna robota, 34, Uzhhorod*. s. 81–83.
4. Zhurat, Yu. V., 2012. Pedahohichni umovy formuvannya profesiinoi subiektnosti u maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv, *Avtoreferat dysertatsii kandydata pedahohichnykh nauk: 13.00.04*, Kyiv, 20 s.
5. Zminy v ZNO ta perepidhotovka vchyteliv: novovvedennia ukrainskoi osvity u 2018 rotsi. URL: <https://ukr.segodnya.ua/ukraine/start-12-letki-i-perepodgotovka-uchiteley-glavnye-novshestva-v-ukrainskom-obrazovanii-v-2018-1103173.html> [Retrieved December 20, 2019].
6. Krasiuk, L. V., 2008. Formuvannya osnov profesionalizmu maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u protsesi modeliuvannya pedahohichnykh sytuatsii: *dysertatsiia kandydata pedahohichnykh nauk: 13.00.04, Instytut vyshchoi osvity ANP Ukrainy*, Kyiv, 210 s.
7. Markova, A. K., 1993. *Psykhohohyia truda uchytelia: knyha dlia uchytelia*. Moskva: Prosveshchenye, 192 s.
8. *Modeliuvannya ta analiz diialnosti pedahohichnoho pratsivnyka: sylabus navchalnoi dystsypliny*. URL: <http://pedahohika.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/04/modeliuvannya-ta-analiz-diialnosti-pedahohichnoho-pratsivnyka-bakhmat-n.v..pdf> [Retrieved October 12, 2019].
9. *Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannya serednoi shkoly*, 2016. Lviv. 40 s.
10. Osvitno-profesiina prohrama Pochatkova osvita pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity spetsialnosti 013 Pochatkova osvita. URL: <https://drive.google.com/file/d/16ih8U80LGYiDAhwaQsuAYsKeXO44sjU1/view> [Retrieved November 22, 2019].
11. Osvitno-profesiina prohrama Pochatkova osvita druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity spetsialnosti 013 Pochatkova osvita. URL: http://kmd.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/02/opp_mah-po-.pdf [Retrieved November 22, 2019].
12. Ushmarova, V., Kadaner, O., 2015. Subiektnist yak metodolohichni pryntsyp formuvannya hotovnosti vchyteliv pochatkovo shkoly do roboty zi zdibnymy uchniamy, *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny, 1*, s. 362–370.

13. Shekhavtsova, S. O., 2017. Teoretychni i metodychni zasady formuvannia subiektnosti u protsesi fakhovoi pidhotovky: *dysertatsiia doktora pedahohichnykh nauk: 13.00.04. Starobelsk*, 572 s.
14. Iahupov, V. V., 2000. Instsenuvannia yak metod navchannia. *Onovlennia zmistu, form i metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity: naukovy zapysky Rivnenskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu*, 9, s. 117–122.
15. Iahupov, V. V., 2000. Neimitatsiini aktyvni metody navchannia. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu. Serii: Pedahohika i psykholohiia*, 5, s. 78–85.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-235-244>
УДК 378.4.011.3-057.87:7.071.2]:005.336.5

Гмиріна Світлана Вікторівна,

старший викладач кафедри академічного та естрадного вокалу
Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка,
Київ, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3549-2207>
s.gmyrina@kubg.edu.ua

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ-ВОКАЛІСТІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ В УНІВЕРСИТЕТІ

Анотація. У статті досліджено аксіологічну складову фахової підготовки студентів-вокалістів у класичному університеті. Визначено аксіологічні функції музичного мистецтва як універсального засобу виховання й духовного розвитку особистості. Охарактеризовано специфіку фахового навчання студентів у вокальних класах, зумовлену: а) особливостями мистецтва як явища та специфікою музично-творчої діяльності; б) сучасним рівнем розвитку вокального виконавства та вокальної педагогіки; в) специфікою індивідуального вокального навчання студентів; г) чинними вимогами до організації освітнього процесу в університеті та завданнями професійної підготовки майбутніх артистів-вокалістів. Визначено недоліки цього виду фахової підготовки студентів-вокалістів.

Проаналізовано філософські та науково-педагогічні праці з проблем формування ціннісних орієнтацій учнівської та студентської молоді. Обґрунтовано чинники формування в студентів музичних спеціальностей фахово необхідних особистісних якостей. Визначено сутність освітніх і духовних цінностей та поняття «ідеал», доведено необхідність їхнього застосування у викладанні вокальних дисциплін у вищій школі. Запропоновано авторський варіант ідеальної моделі, на яку мають орієнтуватися викладачі в підготовці майбутнього артиста-вокаліста. Наведено її складові: особистісні якості; фахово необхідні індивідуальні психологічні особливості; музичні здібності; вокально-виконавська майстерність; вокально-сценічна культура; вокально-педагогічна компетентність; креативність; стиль роботи.

Сформульовано рекомендації щодо формування ціннісних орієнтацій студентів-вокалістів у процесі фахової підготовки в класичному університеті:

- 1) орієнтація на ідеальну модель артиста-вокаліста, що уможливить сформувати в студентів інтегровані фахово необхідні якості, життєві і професійні установки;
- 2) міждисциплінарна взаємодія та застосування різних видів мистецтва в роботі

над вокальними творами; 3) розвиток творчого мислення студентів; 4) формування в студентів необхідного стилю професійного спілкування з використанням спеціальної термінології та дотриманням професійної етики.

Ключові слова: студент-вокаліст; фахова підготовка; класичний університет; музичне мистецтво; ціннісні орієнтації; ідеальна модель фахівця.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Вокально-сценічна діяльність професійного співака за своєю сутністю є публічною і ґрунтується на особливих морально-етичних, культурно-естетичних, музично-виконавських і психологічних засадах, дотримання яких спрямоване на досягнення високого рівня творчості артиста. Саме тому фахове навчання студентів-вокалістів у класичному університеті має бути орієнтованим не тільки на формування вокальної техніки, сценічної майстерності і творчих здібностей, але й на розвиток ціннісних орієнтацій майбутніх співаків.

Спостереження за діяльністю студентів класичного університету під час проходження концертно-виконавської та асистентської практик дають підстави говорити про те, що більшість із них відчувають значні труднощі в педагогічному і творчому спілкуванні, а це інколи призводить до непорозумінь із колегами та публікою.

Наявність такої проблеми спонукає до наукового дослідження проблеми фахової підготовки студентів-вокалістів на аксіологічних засадах, оскільки аксіологія вивчає питання, пов'язані з природою цінностей, які є духовними феноменами, мають особистісний смисл і є орієнтирами людської поведінки та формування життєвих і професійних установок, а музика є інтонаційним способом вираження естетичних, моральних і світоглядних цінностей суспільства та одним із наймогутніших засобів виховання.

Відтак, проблема формування ціннісних орієнтацій студентів вокальних спеціальностей на заняттях із фахових дисциплін є актуальною, оскільки її розв'язання має забезпечити інтелектуальний, естетичний і духовний розвиток особистості студента в період навчання в університеті та сприяти повноцінній і всебічній підготовці до подальшої професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ціннісне значення музики як універсального засобу духовного розвитку особистості розкрито в науково-педагогічних працях С. Горбенка [2], Л. Масол [5], Н. Миропольської [7], О. Михайличенка [8], О. Олексюк [9] та інших. Аксіологічні аспекти музичного мистецтва досліджено такими музикознавцями, як Г. Коломієць [3], Л. Мазель [4], В. Медушевський [6] та інші. Аксіологічну складову в системі музично-педагогічної освіти визначено Т. Пляченко [10], Г. Щербаковою [12] та іншими. Аналіз музикознавчих та науково-педагогічних праць показав, що проблема формування ціннісних орієнтацій студентів-вокалістів у процесі фахової підготовки в сучасному університеті ще недостатньо досліджена, що й визначило завдання цієї статті.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ СТАТТІ / AIM AND TASKS

Метою статті є обґрунтування необхідності формування ціннісних орієнтацій студентів-вокалістів у процесі фахового навчання в університеті.

Дослідження означеної проблеми передбачає виконання таких **завдань**: 1) визначення сутності освітніх і духовних цінностей та шляхів їхньої реалізації у викладанні вокальних дисциплін у вищій школі; 2) визначення змісту і структури

ідеальної моделі, на яку мають орієнтуватися викладачі в підготовці студентів до концертно-виконавської та вокально-педагогічної діяльності; 3) розроблення рекомендацій щодо формування ціннісних орієнтацій студентів-вокалістів у процесі фахової підготовки в класичному університеті.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Фахова підготовка студентів вокальних спеціальностей у вищих мистецьких навчальних закладах має свої відмінні риси, які зумовлені: а) особливостями самого мистецтва як явища та специфікою музично-творчої діяльності; б) сучасним рівнем розвитку вокального виконавства та вокальної педагогіки; в) специфікою індивідуального вокального навчання студентів; г) чинними вимогами до організації освітнього процесу в університеті та завданнями професійної підготовки майбутніх артистів-вокалістів.

Урахування цих особливостей є важливим і необхідним у підготовці конкурентоспроможного фахівця, здатного на високому професійному рівні здійснювати вокально-сценічну та вокально-педагогічну діяльність, керуючись високими морально-етичними принципами.

З огляду на це актуальним є дослідження аксіологічного статусу музичного мистецтва як універсального засобу виховання й духовного розвитку особистості на основі виявлення її індивідуальних здібностей, естетичних потреб та інтересів.

З огляду на цю тезу, маємо проаналізувати наукові праці, у яких розкрито сутність освітніх і духовних цінностей та мистецтва як ціннісної категорії, оскільки саме воно (мистецтво) здатне формувати людину-творця й синтезувати Істину, Добро, Красу.

Музичне мистецтво має найвищий виховний потенціал із притаманним йому впливом на свідомість і підсвідомість особистості, на інтелектуальну, емоційну й духовну сфери. В естетиці й мистецтвознавстві музику розглядають як вид мистецтва, як суспільне, соціальне, комунікаційне явище. Про цінність музики як субстанції і способу взаємодії людини зі світом писав ще у 1920-х роках Б. Асаф'єв (пс. – І. Глебов), зазначаючи, що музика за своєю глибиною сутністю є чимось більшим, ніж мистецтво. Тому музику варто розглядати як унікальне багатогранне явище [1].

Досліджуючи аксіологічні функції музичного мистецтва й узагальнюючи напрацьовані в цій галузі філософські та естетичні ідеї, Г. Коломієць розглядає музику як: 1) самодостатню субстанцію із трансцендентальної філософської точки зору (музика, яка завжди є і яка є естетичним феноменом, що має надкомунікативне значення); 2) самодостатню субстанцію, яка як вид мистецтва є способом ціннісної взаємодії людини зі світом; 3) цінність для людини, що перебуває в діалозі з нею та існує в людському бутті, виконуючи світоглядну, етичну, естетичну та інші функції; 4) спосіб упровадження теорії цінностей у процесі музичного сприймання, що здійснюється в системі «автор – твор – виконавець – слухач». Загальнолюдські цінності складають аксіологічне ядро музичних творів, що є однією з ознак смислової наповненості твору, яку «вчитує» реципієнт у процесі сприймання музики відповідно до своїх ціннісних орієнтацій [3].

Визначені Г. Коломієць положення щодо аксіологічного статусу музики й музичного сприймання є особливо актуальними у вихованні студентів-вокалістів, оскільки в концертно-виконавській діяльності вокаліст має виявити не тільки індивідуальну виконавську манеру та володіння вокальною технікою, але й дотримуватись як естетичних принципів у створенні власного сценічного образу (сценічний костюм, зачіска, різноманітні аксесуари, сценічний рух тощо), так і етичних (творча взаємодія з іншими виконавцями, спілкування з глядачами, майстерне й коректне втілення художнього образу твору тощо).

Для цього в студентів варто послідовно й цілеспрямовано формувати необхідні особистісні якості (комунікативність, творчу уяву, експресивність та емоційність, інтуїцію, харизму, наполегливість, організованість, доброзичливість, толерантність, емпатійність, сугестивність, артистичність), володіння якими забезпечує успішність концертно-виконавської та музично-педагогічної діяльності.

На виховання в студентів фахово необхідних особистісних якостей впливають об'єктивні й суб'єктивні чинники [8]. О. Михайличенко до об'єктивних чинників відносить: особливості розвитку сучасного суспільства та пов'язані з цим процеси художньо-естетичної творчості й музичного мистецтва; розвиток професійної музичної освіти й виховання на державному рівні; відродження національних музичних традицій і народної творчості; розширення сфери впливу музичного мистецтва на різні сфери суспільного життя. Суб'єктивними чинниками науковець визначає: прагнення значної частини молоді оволодіти навичками музично-творчої діяльності; використання зразків музичного мистецтва в повсякденному житті; розширення мережі закладів, які використовують музичне мистецтво як засіб організації прибуткового бізнесу тощо [8, с. 306].

Виховання в студентів-вокалістів естетичних смаків і ціннісних орієнтацій залежить не тільки від зазначених чинників, але й від особистості викладача-наставника, рівня його фахової компетентності та морально-етичних якостей, необхідних для формування в майбутніх виконавців і педагогів аксіологічної складової їхньої професійної діяльності.

Науковці (Т. Пляченко [10]), досліджуючи професійно-педагогічну компетентність музичного педагога, її важливою складовою визначають аксіологічну настанову, яку вбачають у:

- позитивному ставленні до професійної діяльності та зацікавленості в її здійсненні (усвідомлення соціальної значущості роботи музичного педагога; можливість реалізувати свої організаторські, педагогічні й музичні здібності; реалізація власного творчого потенціалу в педагогічній і концертно-виконавській діяльності; актуалізація набутих за час навчання знань, умінь і навичок);

- усвідомленні естетичної цінності та виховних функцій музичного мистецтва (формування ціннісних орієнтацій учнів на високохудожніх зразках вітчизняної й зарубіжної музики; дотримання принципів поліфункціональності, різножанровості, доступності, педагогічної доцільності у формуванні навчального репертуару; розширення художньо-естетичного досвіду учнів);

- орієнтації в професійній діяльності на ідеальну модель (освітньо-кваліфікаційну характеристику) та досвід роботи кращих музичних педагогів, музикантів-виконавців, керівників музичних колективів;

- формуванні власного професійного ідеалу та вихованні в собі фахово необхідних якостей відповідно до створеного ідеалу (саморозвиток і самовдосконалення);

- єдності інтелектуальної, естетичної й духовної сфер діяльності (спрямування своєї дослідницької та музично-творчої діяльності на розвиток власного духовного потенціалу; спрямування практичної педагогічної й музично-виконавської діяльності на формування в учнів толерантності, духовності, естетичного смаку та ціннісних орієнтацій у сфері музичного мистецтва; стимулювання творчої самореалізації учнів в активній музично-виконавській діяльності);

- сформованості загальної культури (культура мовлення, культура поведінки, культура одягу; культура спілкування в педагогічному і творчому колективі; сценічна культура, творчий імідж тощо);

- бажанні та готовності формувати означені якості у своїх вихованців засобами музичного мистецтва [10, с. 25–26].

Аксіологічна позиція викладача вокальних дисциплін у вихованні в студентів художньо-естетичних смаків та ціннісних орієнтацій у сфері вокального мистецтва має визначатися розумінням того, що музичне мистецтво не є замкненою художньою сферою, воно є соціальною, а відтак і історичною та культурною реальністю. В усіх різновидах музичного мистецтва виявляється світоглядна позиція художника (автора), який певною мірою впливає на виконавців і слухачів. Тому музику можна назвати носієм загальнолюдських гуманістичних цінностей, що й визначає її аксіологічний статус.

Аксіологічний підхід у формуванні особистості студента класичного університету ґрунтується на принципах гуманістичної педагогіки, у якій людина розглядається як найвища цінність суспільства та самоціль суспільного розвитку [10]. У цьому зв'язку аксіологія, яка є більш загальною щодо гуманістичної проблематики, може розглядатися як основа нової філософії освіти й реалізується через систему таких аксіологічних принципів: а) рівноправність усіх філософських поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей (за умов збереження різноманітності їхніх культурних і етнічних особливостей); б) рівнозначність традицій і творчості, визнання необхідності вивчення і використання учинь минулого та можливості відкриття в теперішньому й майбутньому; в) екзистенціальна рівність людей, соціокультурний прагматизм замість суперечок про підґрунтя цінностей; г) діалог замість байдужості чи взаємозаперечення [10, с. 22].

Пріоритетними у формуванні особистості студента у вищій школі є духовні цінності (духовний світ та духовні відносини) як продукт духовної діяльності людей. Вони формують і розвивають духовний світ людини, енергетично збагачують його (знання, ідеї, ідеали, принципи, цілі тощо). Впровадження цих цінностей в освітній процес вищих мистецьких навчальних закладів має велику соціальну значущість.

У сфері музичного мистецтва сутність, структурні й функціональні компоненти духовного потенціалу особистості ґрунтовно досліджені в наукових працях О. Олексюк, у яких розкрито зміст організаційно-методичної системи формування духовного потенціалу студентів музично-педагогічної спеціальності та визначено ціннісні пріоритети модернізації музичної освіти в Україні. Запропоновані дослідницею функції духовного потенціалу музиканта-педагога утворюють структуру, у якій комунікативно-діалогова функція реалізує Добро, евристично-пізнавальна є аналогічною до пошуку Істини в спільній з учнем творчій діяльності, а ціннісно-орієнтаційна та діяльнісно-практична функції спрямовані на творення Краси в моделях художнього світу, що реалізується в упровадженні в практику художніх засобів та установок різних мистецтв і культур, а також у стимулюванні в учнів творчої самореалізації в музично-виконавській діяльності [9, с. 97–98].

Хоча аксіологічний підхід в освіті пов'язаний із її гуманізацією, орієнтованою на людину як найвищу цінність соціального буття і ставлення до неї як до суб'єкта пізнання, спілкування і творчості, усе ж студент ще залишається об'єктом педагогічного впливу, а його освітній потенціал використовується не повною мірою.

Усталеними у вокальній педагогіці є принципи нав'язування студентові інтерпретаційної моделі вокального твору та виконавської манери, притаманної викладачеві. Такий підхід гальмує творчий розвиток майбутнього артиста-вокаліста і привчає студента до копіювання вокально-сценічного образу свого викладача, механічного відтворення добре відпрацьованих «штампів».

Ми не заперечуємо важливості кумиру чи ідеалу, на досягнення якого спрямована освітня діяльність студента-вокаліста, оскільки ідеал є одним із видів цінностей. Але у всьому має бути педагогічно доцільне поєднання традиційного й інноваційного, творчого, самобутнього. Ідеалом для студента-вокаліста може бути його викладач або відомий співак, тобто реальний виконавець. Ідеалом також може бути і створена в уяві студента

теоретична модель – ідеальний образ артиста-вокаліста, на який він орієнтується у своїй навчальній діяльності.

З філософської точки зору ідеал є ціннісною характеристикою певного явища у вигляді належного і виконує роль стратегічного орієнтиру на шляху досягнення мети, але він не ототожнюється з метою, планом або нормою. Ідеали виявляються в емоційно-насичених образах або уявленнях, у яких синтезуються вищі досягнення культури. Зміст ідеалу пов'язаний із прагненням людини до єдності, гармонії, подолання конфліктів і суперечностей. На відміну від норм, ідеали є не стільки результатом досвіду минулого, скільки передбаченням майбутнього, його бажаною моделлю [11, с. 515].

Керуючись цією тезою, можемо в загальних рисах визначити основні складові ідеальної моделі, на яку мають орієнтуватися студенти вокальних спеціальностей у підготовці до концертно-виконавської та вокально-педагогічної діяльності:

- високоморальні особистісні якості як необхідна умова вокально-сценічної та педагогічної діяльності (порядність, доброзичливість, відповідальність, пунктуальність, вимогливість до себе й інших, сформованість загальної культури, харизматичність, комунікабельність, толерантність, емпатійність тощо);

- фахово необхідні індивідуальні психологічні особливості (розвинена творча уява, фантазія; яскрава емоційна виразність, артистичність; здатність до самоконтролю й саморегуляції власної поведінки; сугестивність – здатність до свідомого нав'ювання уявлень, почуттів та емоцій, необхідних для публічної концертно-виконавської діяльності);

- розвинені музичні здібності (природний музичний слух – мелодичний, гармонічний, тембровий; координація між музичним слухом та співацьким голосом; відчуття метроритму, динаміки й агогіки; здатність співати в ансамблі; добра музична пам'ять та здатність швидко запам'ятовувати нотний і літературний текст);

- вокально-виконавська майстерність (чисте звуковисотне інтонування; розвинене співацьке дихання, плавне звуковедення, логічне фразування; широкий робочий співацький діапазон; володіння різними видами атаки звука з домінуванням м'якої; чітка дикція, правильна артикуляція; польотність і рухливість голосу; приємне темброве забарвлення; вміння співати із супроводом та а cappella; сформованість індивідуальної вокально-виконавської манери; володіння різножанровим концертним репертуаром та здатність його систематично оновлювати);

- вокально-сценічна культура (володіння акторською майстерністю; сформованість сценічної культури та навичок вербальної й невербальної комунікації із глядачем у процесі концертного виступу; вміння працювати з різними типами мікрофонів тощо);

- вокально-педагогічна компетентність (володіння знаннями у сфері вокальної педагогіки, фізіології та гігієни голосового апарату; вміння правильно визначити тип співацького голосу, методи його розвитку та напрям вокальної підготовки вихованця (академічний, естрадний, джазовий, народний); знання методики роботи над вокальними вправами, вокалізами, вокальними творами; знання різножанрового навчального репертуару для різних типів співацьких голосів; здатність застосовувати ефективні й педагогічно доцільні форми, методи й засоби навчання та спрямувати їх на розвиток творчого потенціалу учня-вокаліста);

- креативність – здатність до творчості (забезпечує продуктивність фахової діяльності вокаліста загалом; дає змогу розробляти оригінальні мистецькі проекти та здійснювати постановку окремих концертних номерів, створювати різноманітні варіанти інтерпретації вокальних творів та втілювати їх у сценічній та педагогічній діяльності;

здатність до творчого мислення та імпровізації – вокальної, акторської; створення власного творчого іміджу);

– стиль роботи – мажорно-оптимістичний (створення на заняттях і репетиціях сприятливого психологічного клімату та атмосфери творчого піднесення), демократичний (професійне спілкування на засадах взаємоповаги і творчої співпраці, колегіальності, партнерської взаємодії) тощо.

Варто зазначити, що наведені особистісні та професійні якості майбутнього артиста-вокаліста необхідно формувати на заняттях багатьох фахових дисциплін, передбачених навчальним планом спеціальності «Сольний спів».

Специфічним в освітньому процесі університету є те, що базову вокально-виконавську й вокально-педагогічну підготовку студенти отримують на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти, набуваючи кваліфікацію концертного виконавця або артиста ансамблю з можливістю викладання в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, а ґрунтовну виконавську й вокально-методичну підготовку – на другому (магістерському) рівні, здобуваючи кваліфікацію артиста-вокаліста (оперного, камерного, соліста музичної комедії, естради тощо) з можливістю викладання вокальних дисциплін у вищих навчальних закладах.

Тому формування складових «ідеальної моделі» професійного вокаліста здійснюється послідовно: 1) у бакалавріаті – на заняттях сольного співу, ансамблевого класу, музично-теоретичних та музично-історичних дисциплін, музичної педагогіки, майстерності актора, постановки концертного номеру, інформаційних технологій у галузі музичного мистецтва, у процесі роботи з концертмейстером над вокальним твором, концертної та педагогічної практик; 2) в магістратурі – на заняттях із філософії культури, методики викладання вокалу, сольного співу, ансамблевого або камерного класу (залежно від спеціалізації), вокально-педагогічного репертуару та роботи з концертмейстером, вокальної імпровізації або оперного класу (відповідно до напрямку вокальної підготовки студента), сценічної майстерності, музично-театрального практикуму, гриму та візажу, історії сценічного костюму, у фортепіанному й хореографічному класах, у процесі безвідривної виробничої асистентської практики.

Аналіз навчальних планів та робочих програм із фахових дисциплін показав, що освітньо-професійними програмами підготовки бакалавра й магістра музичного мистецтва зі спеціальності «Сольний спів» передбачено необхідний комплекс навчальних дисциплін і практик для формування фахової компетентності майбутнього артиста-вокаліста та викладача вокальних дисциплін.

Але спостереження за практичною діяльністю студентів у період проходження виробничої практики дозволяють говорити про деякі недоліки фахової підготовки вокалістів, які виявляються у: 1) недостатній орієнтації студентів у стилях і жанрах вокального репертуару для планування програми сольного або тематичного концерту; 2) неспроможності самостійно вибрати високохудожній концертний репертуар відповідно до рівня своєї вокальної підготовки й типу співацького голосу; 3) невмінні визначитись у виборі необхідних декорацій, сценічного костюму та інших аксесуарів у постановці концертного номеру відповідно до теми мистецького заходу; 4) відсутності навичок професійного спілкування у творчому колективі в репетиційному процесі та під час концертних виступів.

Наявність таких «прогалин» в університетській підготовці вокалістів свідчить про те, що у викладанні фахових дисциплін мало уваги приділяється формуванню ціннісних орієнтацій студентів у сфері музичного мистецтва. Адже ціннісний аспект посідає важливе місце в становленні артиста-вокаліста як публічної особистості, як діяча мистецтва.

Для вирішення цієї проблеми в організації освітнього процесу у вокальних класах університету ми пропонуємо: а) дотримуватись орієнтації на ідеальну модель артиста-вокаліста, що дозволить сформувати в студентів інтегровані фахово необхідні якості, життєві і професійні установки; б) застосовувати міждисциплінарну взаємодію та різні види мистецтва в роботі над вокальними творами для засвоєння естетичних і світоглядних цінностей; в) розвивати творче мислення студентів засобами проектування концертних програм та роботи над власним творчим іміджем; г) цілеспрямовано формувати в студентів необхідний стиль професійного спілкування з дотриманням професійної етики та використанням спеціальної термінології.

Дотримання педагогами-вокалістами цих порад сприятиме успішному формуванню в студентів ціннісних орієнтацій у сфері музичного мистецтва, а також забезпечить паралельний розвиток інтелектуальної, естетичної й духовної сфер майбутніх артистів-вокалістів у процесі фахового навчання в класичному університеті.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, дослідження аксіологічних основ музичного мистецтва та аналіз системи фахової підготовки майбутніх артистів-вокалістів в умовах університетської освіти дало змогу: 1) визначити сутність освітніх і духовних цінностей та довести необхідність їхнього застосування у викладанні вокальних дисциплін у вищій школі; 2) визначити зміст і структуру ідеальної моделі, на яку мають орієнтуватися викладачі в підготовці студентів до концертно-виконавської та вокально-педагогічної діяльності; 3) сформулювати рекомендації щодо формування ціннісних орієнтацій студентів у процесі фахової підготовки в класичному університеті.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Метою наших *подальших наукових розвідок* є теоретичне розроблення й наукове обґрунтування фахової моделі естрадного співака.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Глебов, И., 1923. Ценность музыки, *De Musica*. Пт., с. 19–20.
2. Горбенко, С. С., 2007. *Історія гуманізації музичної освіти дітей шкільного віку* : навч. посіб. для студентів ВНЗ, Кам'янець-Подільський, 347 с.
3. Коломиец, Г. Г., 2007. Ценность музыки (философский аспект): *монография*, Москва, 536 с.
4. Мазель, Л. А., 1991. *О природе и средствах музыки: теоретический очерк*, Москва: Музыка, 80 с.
5. Масол, Л., 2004. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. *Інформаційний збірник Міністерства освіти й науки України, № 10*, с. 4–9.
6. Медушевский, В. В., 2001. Духовно-нравственное воспитание средствами музыкального искусства: средняя школа. *Преподаватель, № 6*, с. 12–20.
7. Миропольська, Н., 2000. Художня культура особистості. *Мистецтво та освіта, № 3*, с. 40–43.
8. Михайличенко, О. В., 2007. Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні (ретроспективно-теоретичний аспект): *монография*, Суми, 356 с.
9. Олексюк, О. М., Ткач, М. М., 2004. *Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва*: навч. посіб., Київ, 264 с.

10. Пляченко, Т. М., 2015. Аксиологічна настанова як складова компетентнісної моделі вчителя музичного мистецтва. *Духовність особистості в системі мистецької освіти*, Київ, с. 17–26.
11. Філософія, 2004. *Підручник для вищої школи за заг. ред. В.Г. Кременя, М.І. Горлача*. Харків, 736 с.
12. Щербаківа, А. И., 2000. Аксиологический подход к музыке и музыкально-педагогическому образованию. *Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке*, Москва, С. 15–25.

FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF STUDENT VOCALISTS IN THE PROFESSIONAL TRAINING PROGRAM AT UNIVERSITY

Svitlana Gmyrina,

Senior lecturer of the department of academic and pop vocals,
Institute of Arts, Borys Grinchenko Kyiv University.
Kyiv, Ukraine.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3549-2207>
s.gmyrina@kubg.edu.ua

Abstract. The article examines the axiological component of vocal students' professional training at a classical university. The axiological functions of musical art as a universal means of education and spiritual development of the individual are determined. The peculiarities of professional training of students in vocal classes are characterized and determined by: a) peculiarities of art as a phenomenon and specificity of musical and creative activities; b) the current level of development of vocal performance and vocal pedagogy; c) specifics of individual vocal training of students; d) current requirements for the organization of the educational process at the university and the tasks of professional training of the future vocal artists. The disadvantages of this type of professional training of vocal students are identified. The philosophical and scientific-pedagogical works on problems of formation of value orientations of student and student youth are analyzed. The factors of formation of professionally necessary personal qualities of students specializing in music are grounded. The essence of educational and spiritual values and the concept of an "ideal" are determined, the necessity of their use in teaching vocal subjects in higher school is proved. The author's version of the ideal model that teachers should be guided in training a future vocalist is suggested. Its components are as follows: personal qualities; professionally needed individual psychological traits of character; musical abilities; vocal and performing mastership; vocal and stage culture; vocal and pedagogical competence; creativity; style of work. The recommendations on forming the value orientations of vocal students in the process of professional training at a classical university are formulated: 1) orientation on the ideal model of a vocalist, which will allow students to form integrated and professionally necessary qualities, life and professional attitudes; 2) interdisciplinary interaction and application of different types of art in the work on vocal pieces; 3) development of students' creative thinking; 4) formation of students' necessary style of professional communication using special terminology and adhering to professional ethics.

Keywords: vocal student; professional training; classical university; musical art; value orientations; ideal model of a specialist.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Glebov, I., 1923. Cennost' muzyki, *De Musika*. Pt., s. 19–20.
2. Horbenko, S.S., 2007. Istoriia humanizatsii muzychnoi osvity ditei shkilnoho viku, *Navchalnyi posibnyk dlia studentiv VNZ, Kamianets-Podilskyi*, 347 s.
3. Kolomic, G.G., 2007. Cennost' muzyki (filosofskij aspekt), *Monografija*, Moskva, 536 s.
4. Mazel', L.A., 1991. O prirode i sredstvakh muzyki, *Teoreticheskij ocherk*, Moskva, 80 s.
5. Masol, L., 2004. Kontsepsiia khudozhno-estetychnoho vykhovannia uchniv u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh. *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity i nauky Ukrainy, № 10*, s. 4–9.
6. Medushevskij, V.V., 2001. Duhovno-nravstvennoe vospitanie sredstvami muzykal'nogo iskusstva: srednjaja shkola, *Prepodavatel', № 6*, s. 12–20.
7. Myropolska, N., 2000. Khudozhnia kultura osobystosti, *Mystetstvo ta osvita, № 3*, s. 40–43.
8. Mykhailychenko, O.V., 2007. Muzychno-estetychne vykhovannia ditei ta molodi v Ukraini (retrospektyvno-teoretychnyi aspekt), *Monohrafiia*, Sumy, 356 s.
9. Oleksiuk, O.M., Tkach, M.M., 2004. Pedahohika dukhovnoho potentsialu osobystosti: sfera muzychnoho mystetstva, *Navchalnyi posibnyk*, Kyiv, 264 s.
10. Pliachenko, T.M., 2015. Aksiolohichna nastanova yak skladova kompetentnisnoi modeli vchytelia muzychnoho mystetstva, *Dukhovnist osobystosti v systemi mystetskoj osvity*, Kyiv, s. 17–26.
11. Filosofiia, 2004. *Pidruchnyk dlia vyshchoi shkoly za zah. red. V.H. Kremenia, M.I. Horlacha*. Kharkiv, 736 s.
12. Shherbakova, A.I., 2000. Aksiologicheskij podhod k muzyke i muzykal'no-pedagogicheskomu obrazovaniju, *Problemy i perspektivy pedagogicheskogo obrazovanija v 21 veke*. Moskva, S. 15–25.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-244-254>

УДК 378.051.4.011.3

Демчик Катерина Іванівна,

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри теорії та методик дошкільної освіти

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4269-420X>

demchuk@kpnpu.edu.ua

ПРАКТИКО ОРІЄНТОВАНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. Статтю присвячено актуальній на сьогодні проблемі фахової підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти під час проходження ними навчальної педагогічної практики. З'ясовано трактування сутності та значення поняття «педагогічна практика» як «способу вивчення освітнього процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів», що є досить узагальненим і вузьким. Проаналізовано нормативну та навчально-методичну базу дослідження питання фахової підготовки майбутніх вихователів дітей раннього та молодшого дошкільного віку. Виявлено, що у фаховій підготовці

майбутніх вихователів дітей дошкільного віку побутує практика використання зарубіжного досвіду, тобто спадщини видатних педагогів минулого (М. Монтессорі, Р. Штейнера, Ф. Фребеля). Акцентовано увагу на важливості забезпечення особистісно орієнтованого, всебічного, безперервного та творчого аспектів підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Детально розглянуто вміння, якими повинен володіти студент-практикант на період проходження навчальної педагогічної практики відповідно до програми, розробленої з дотриманням вимог Положення про проведення практики здобувачів вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Вказано на доцільність глибшого розгляду організації та методичного керівництва проходження здобувачами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти навчальної педагогічної практики в сучасних закладах дошкільної освіти. У публікації розглянуто особливості виготовлення студентами-практикантами посібника з розвитку сенсорики дітей раннього та молодшого дошкільного віку, розглянуто їхні помилки та подано методичні рекомендації до виготовлення його з дотриманням вимог до наочності цього виду. Здійснено припущення подальших наукових досліджень окремих аспектів проблеми підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: бакалавр; вихователь; заклад дошкільної освіти; навчальна педагогічна практика; освітнє середовище; професійна компетентність.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Сучасні зміни в суспільстві ХХІ ст. та в галузі освіти зокрема, відкривають нові орієнтири для підготовки фахівців, які повинні мати не лише професійні знання, але й бути компетентними у власній педагогічній діяльності. Їхній професіоналізм має базуватися на засвоєних уміннях та навичках роботи з дітьми певної вікової категорії (в нашому дослідженні – з дітьми раннього та дошкільного віку), а також на сформованих у них компетентностях. Ознаками професіоналізму педагога є також уміння усвідомлювати поставлені перед ним освітні завдання, підбір і застосування методів для їхнього вирішення, формулювання методології для діагностики, прогнозування й оцінювання отриманих результатів.

З огляду на сучасні вимоги до майбутнього педагога закладу дошкільної освіти (ЗДО), у Стандарті вищої освіти України підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти [1] чітко окреслені загальні та спеціальні компетентності випускника ЗДО, які є орієнтиром для успішного формування в майбутніх вихователів дітей дошкільного віку професійних якостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні професійна компетентність педагога ЗДО є запорукою ефективності його роботи як вихователя, тому цю проблему як науково-дослідну визначено в багатьох закладах вищої освіти (ЗВО), наукових інститутах різних рівнів тощо. Потужний потенціал науковців (Л. Артемова, Е. Белкіна, А. Богущ, Н. Бахмат, Г. Беленька, Н. Гавриш, О. Кононенко, К. Крутій, В. Нестеренко, Т. Поніманська та ін.) здійснили та продовжують і далі науково обґрунтувати різні аспекти професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО, які представлені у їхніх працях. Так, наприклад, Г. Беленька, низку досліджень присвятила підготовці вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці [2; 3; 14]. Н. Бахмат присвятила дослідження проблемі використання інформаційно-комунікаційних технологій і хмаро орієнтованого середовища в підготовці майбутніх

вихователів ЗДО [4; 5]. Т. Поніманська спрямувала свої наукові дослідження на використання ігрових методів у професійній підготовці педагога та гуманістичній спрямованості майбутніх вихователів дітей дошкільного віку [6; 7].

У процесі аналізу наукових і навчально-методичних джерел із проблеми фахової підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку виявлено, що певною мірою використовується й зарубіжний досвід – педагогічна спадщина М. Монтесорі, Р. Штейнера, Ф. Фребеля тощо. Водночас, зміст і методика підготовки педагогів ЗДО відображаються в наукових дослідженнях досить широко, хоча існує практика сучасних вихователів адаптації, визначення можливостей авторської інтерпретації та поширення ними використання зарубіжних освітніх систем минувшини або поєднання їх із сучасними технологіями. Так, наприклад, науковці Л. Петухова й О. Анісімова, досліджуючи проблему практико-орієнтованого підходу до підготовки майбутніх фахівців дошкільної галузі, запропонували ввести в науковий обіг поняття «фребельпедагогіка» як «розділ педагогічної науки про зміст, форми й методи розвитку, навчання та виховання, передачі соціального досвіду від педагога до вихованця» [8, с. 75]. Значну увагу у своїх наукових працях вони приділяють використанню історико-педагогічних ідей Ф. Фребеля в підготовці майбутніх вихователів ЗДО.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – окреслити вектори фахової підготовки сучасних педагогів закладів дошкільної освіти під час проходження ними навчальної педагогічної практики в групах раннього віку; акцентовано увагу на професійних компетентностях студентів бакалаврату, які в них формуються в процесі виконання завдань, визначених у програмі навчальної педагогічної практики.

З урахуванням мети статті, сформульовані **завдання** дослідження:

1) проаналізувати стан проблеми практико орієнтованої підготовки майбутніх вихователів в освітньому середовищі закладу вищої освіти в сучасній психолого-педагогічній літературі;

2) встановити міжпредметні зв'язки та чинники впливу на фахову підготовку сучасних педагогів закладів дошкільної освіти в процесі проходження ними навчальної педагогічної практики;

3) визначити особливості та запропонувати шляхи ефективності практичної підготовки майбутніх вихователів у контексті сучасних вимог освітнього простору.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Загальновідомо, що в будь-якому ЗВО, який здійснює професійну підготовку фахівців дошкільної освіти, обов'язковим компонентом її є педагогічна практика. Перш, ніж розглядати специфіку навчальної педагогічної практики як необхідного складника фахової підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, варто з'ясувати сутність і значення цього поняття. Отже, довідкова література трактує *педагогічну практику* як «спосіб вивчення освітнього процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів» [9, с. 201], а мету її подає як «вироблення в студентів умінь і навичок, необхідних для майбутньої педагогічної діяльності, закріплення теоретичних знань, навчання застосовувати їх у педагогічній практиці» [9, с. 201].

Варто зауважити, що в програмі навчальної педагогічної практики (І модуль) [10] досить детально прописані завдання, спрямовані на вироблення вищевказаних умінь і навичок у майбутніх педагогів ЗДО. Крім того, у цьому навчально-методичному посібнику

також подано методичні рекомендації до програмових завдань, які проілюстровано в додатках до програми практики, що є позитивним у випадку полегшення проходження студентами-практикантами цього виду практики.

Як зазначає Г. Беленька, «для сучасних студентів вищих навчальних закладів характерна самостійність мислення, активність і впевненість у своїх силах. Вони здатні до продукування нових ідей, і більш схильні до отримання навчальної інформації через практико-орієнтовані дії, аніж через вивчення теоретичних джерел» [11, с. 21]. Саме це й пояснює потребу в проходженні навчальної педагогічної практики майбутніми вихователями в різних вікових групах закладів дошкільної освіти. Суттєво, що спочатку, працюючи з дітьми раннього або молодшого дошкільного віку (як це визначено програмою навчальної педагогічної практики [10]), далі – з дітьми середнього та старшого дошкільного віку, студенти здатні будуть до професійного зростання як педагога, здобуватимуть ті компетентності, які визначені в Стандарті вищої освіти України підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти [1].

У програмі навчальної педагогічної практики чітко окреслено, що «студент-практикант повинен володіти такими вміннями (Рис. 1): конструктивно-планувальними, комунікативно-навчальними, організаторськими, розвивально-виховними, дослідницькими» [10, с. 7–8], які між собою взаємопов'язані.



Рис. 1. Уміння студента-практиканта, необхідні для проходження навчальної педагогічної практики

Сутність конструктивно-планувальних умінь полягає в тому, що студент-практикант повинен вміти планувати спостереження за процесом адаптації дітей раннього віку до освітнього процесу в ЗДО [10, с. 7]. Тобто мається на увазі вміти ставити чітку мету, цілеспрямовано відбирати засоби, методи та прийоми організації освітнього процесу. Крім того, до цієї категорії умінь належать також здійснення календарного планування освітньо-виховної роботи та режимних процесів групи, за якою закріплюється студент-практикант на період проходження навчальної педагогічної практики.

Варто зауважити, що студентів-практикантів, як майбутньому вихователю, вдосконалення таких умінь потрібне також у процесі складання комплексів вправ ранкової гімнастики та гімнастики пробудження. Водночас, під час узагальнення результатів практики та оформленні звітної документації відповідно до вимог програми конструктивно-планувальні вміння також потрібні, оскільки за період практики студент-практикант збирає значну кількість документації, методичних розробок, посібників, які потрібно систематизувати.

Загальновідомо, що ефективність та успішність освітнього процесу в ЗДО досягається в тісному взаємозв'язку всіх учасників цього процесу (Рис. 2).

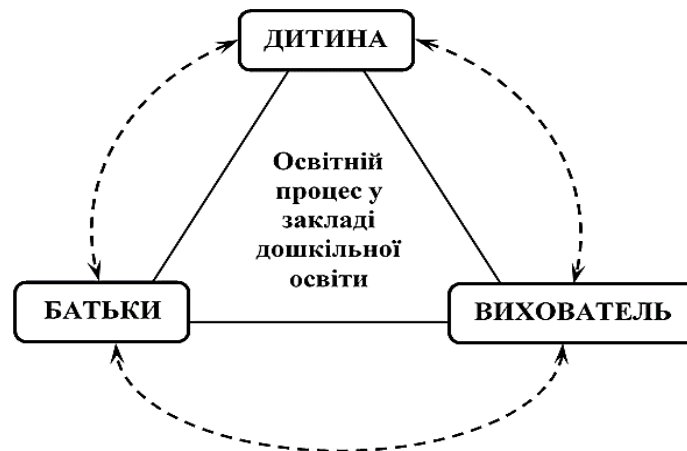


Рис. 2. Модель взаємозв'язку учасників освітнього процесу в закладі дошкільної освіти

Зважаючи на вказаний чинник, студенти-практиканти повинні володіти комунікативно-навчальними вміннями [10, с. 7]. Тобто вони мають бути готовими (як психологічно, так і методично) до підтримання загальнонавчальних контактів «вихователь-дитина», «дитина-вихователь», «дитина-дитина», «вихователь-батьки», «батьки-вихователь». Здобуття таких умінь і навичок забезпечене вивченням студентів навчальних дисциплін «Вступ до спеціальності», «Дошкільна педагогіка», передбачених навчальним планом підготовки бакалавра галузі знань 01 Освіта / Педагогіка спеціальності 012 Дошкільна освіта за освітньо-професійною програмою Дошкільна освіта.

Під час проходження студентами навчальної педагогічної практики комунікативно-навчальні вміння також вкрай потрібні для проведення консультацій для батьків щодо адаптації дітей до умов ЗДО. Варто зазначити, що сучасні батьки потребують консультативної підтримки, чітких рекомендацій для допомоги дитині пройти якомога легше адаптаційний період у ЗДО.

З урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей раннього віку майбутні вихователі застосовують комунікативно-навчальні вміння також і в процесі визначення об'єктів контролю за різними видами діяльності дітей (самостійною, ігровою, навчальною тощо). Водночас, вони повинні помічати, аналізувати (визначати характер складності) та виправляти помилки під час освітнього процесу закладу дошкільної освіти [10, с. 7].

Практико орієнтована підготовка майбутніх вихователів передбачає застосування ними організаторських умінь під час роботи з дітьми раннього та молодшого дошкільного віку. До цього належить поєднання різних форм роботи з дітьми раннього віку в період їхньої адаптації до умов освітнього процесу ЗДО. Це можуть бути ігри різних видів, спостереження, ігрові заняття, спільна з педагогом-наставником інсценізація казки тощо. Крім того, у процесі організації та проведення ігрової діяльності дітей студенти-практиканти мають нагоду не лише проявити свої організаторські здібності, але й варіювати використання різних видів ігор під час режимних процесів та поза ними.

Фахова підготовка бакалаврів дошкільної освіти передбачає опанування ними теорії та методик дошкільної освіти, тому організаторські вміння студентам-практикантам

потрібні для визначення доцільності тих чи інших методів, а також уміння використовувати їх для адаптації дітей раннього та молодшого дошкільного віку до ЗДО загалом.

У Державному стандарті дошкільної освіти (Базовому компоненті дошкільної освіти України) зазначено, що «в умовах глобалізаційних змін на часі модернізація змісту дошкільної освіти, гуманізація її цілей та принципів, переорієнтація на розвиток особистості дитини як основний ресурс, що визначає поступальний рух суспільства [12, с. 4]. Отже, особистісно-орієнтована модель дошкільної освіти вимагає від студентів-практикантів володіння *розвивально-виховними вміннями*. Передовсім це їм допоможе «формувати та розвивати різні сфери особистості дітей раннього та молодшого дошкільного віку (інтелектуальну, емоційну, пізнавальну) [10, с. 8]. Водночас, майбутні вихователі повинні вміти «розвивати особистісні риси дошкільника: духовну, морально-етичну, художньо-естетичну, патріотичну, фізичну, трудову тощо» [10, с. 8]. Загалом розвивально-виховні вміння дадуть змогу студентам практикантам, як майбутнім вихователям, реалізовувати освітні завдання не лише під час режимних процесів ЗДО, але й під час різних заходів (розваг, свят, флеш-мобів, конкурсів тощо).

Підготовка майбутніх вихователів в освітньому середовищі ЗВО передбачає володіння студентами-практикантами *дослідницькими вміннями в процесі* проходження навчальної педагогічної практики. Варто зауважити, що мається на увазі використання їхніх знань і вмінь, здобутих під час вивчення навчальних дисциплін «Дошкільна педагогіка», «Основи наукових досліджень». Тобто, майбутні вихователі мають бути готовими до вивчення стану адаптації дітей раннього віку до умов освітнього процесу закладу дошкільної освіти. Упродовж усього терміну практики студенти-практиканти спостерігають, аналізують та узагальнюють досвід педагогів закладу дошкільної освіти [10].

Під час проходження навчальної педагогічної практики студенти-практиканти здійснюють методичний аналіз розвивального середовища групи та навчально-методичного забезпечення ЗДО. Зазначене можна розглядати з різних сторін: з одного боку, у них ще недостатньо сформовані якості, притаманні, наприклад, методиста ЗДО, щоб оцінити розвивальне середовище групи та навчально-методичне забезпечення, а з іншого – мета цього виду практики й полягає в оволодінні студентами-практикантами компетентностями педагога ЗДО, які надалі будуть вдосконалюватися й поповнюватися новим професійним досвідом.

Крім педагогічних завдань навчальної педагогічної практики програмою передбачене проведення психолого-педагогічного спостереження за дитиною раннього та молодшого дошкільного віку й узагальнення його результатів. Базовими знаннями, вміннями та навичками студенти оволодівають після завершення вивчення дисциплін «Психологія», «Дитяча психологія» відповідно до навчального плану підготовки бакалавра галузі знань 01 Освіта / Педагогіка спеціальності 012 Дошкільна освіта за освітньо-професійною програмою Дошкільна освіта.

Зазначимо, що на сьогодні формулювання «пасивна практика» не використовується, оскільки починаючи з перших днів проходження навчальної педагогічної практики, студенти включаються в роботу групи, за якою прикріплюються на період практики. Тому формування вище зазначених умінь у студентів відбуватиметься в процесі безпосереднього спілкування з дітьми, вихователем, методистом та директором ЗДО.

Окрім того, варто зауважити, що немає чіткого розмежування за днями чи певним часом, коли формуватимуться ті чи інші вміння в студентів-практикантів, оскільки це відбувається комплексно. Так, з перших днів ознайомлення з базою практики, її

адміністрацією та педагогічним колективом, віковою групою, за якою закріплюється студент-практикант, та вихователями, які працюють у ній тощо, майбутнім педагогам у галузі дошкільної освіти потрібно буде оволодівати цілою низкою вмінь, що будуть основою формування професійної компетентності вихователя.

Професійну компетентність педагога закладу дошкільної освіти Г. Беленькою охарактеризовано як «здатність виконувати професійні завдання діяльності на основі фахових знань і умінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей, з-поміж яких провідними є любов до дітей, що поєднується з вимогливістю, емпатія та комунікативність [14, с. 23]. Науковець окреслила структурні компоненти професійної компетентності вихователя – мотиви, системні знання, фахові уміння та професійно значущі якості особистості [1, там саме]. Отож, можна із впевненістю сказати, що такі компетентності майбутні педагоги ЗДО можуть здобути під час педагогічної практики на 2 – 4 курсах, де базами і є ці освітні установи.

Варто зазначити, що завданнями навчальної педагогічної практики є:

- поглиблення теоретичних знань студентів про особливості раннього дитинства і специфіку педагогічної роботи з дітьми;
- ознайомлення зі змістом педагогічного процесу в ЗДО;
- посилення участі в організації режимних процесів у групі раннього віку, набуття первинних умінь роботи з маленькими дітьми [10, с. 4–5].

Зупиняючись на останньому із зазначених завдань, вважаємо за потрібне пояснити, що під поняттям «посилення участі» розуміється спроба студента-практиканта в ролі вихователя дітей раннього та молодшого дошкільного віку. Мається на увазі участь і самостійне проведення всіх режимних процесів групи раннього віку. Як свідчить багаторічний досвід керівництва навчальною педагогічною практикою, студентам-практикантам у перший тиждень досить важко дається контакт із дітьми цієї вікової категорії. І лише починаючи з 2-го тижня та до завершення терміну навчальної педагогічної практики (4-й тиждень) студенти-практиканти оволодівають первинними професійними вміннями й навичками,

Тому можна припустити, що ефективним на першому тижні практики є навчально-методичне керівництво науково-педагогічними працівниками фахової кафедри, яке здійснюється відповідно до Положення про проведення практик здобувачів вищої освіти України [13]. Упродовж усього періоду цього виду практики консультування здійснюється також і педагогом-психологом, який має не лише роз'яснювати виконання завдань із дитячої психології, але й бути психологічним коучем у роботі з дітьми раннього віку в період їхньої адаптації до ЗДО.

Варто зауважити, що під час виконання завдань програми практики студенти-практиканти працюють не лише індивідуально, але й у групах, створюючи посібник із розвитку сенсорики дітей раннього віку. Як відомо, діти цієї вікової категорії активно пізнають оточуючий світ, тому такий посібник є досить ефективним і результативним.

На сьогодні актуальними є різні види таких посібників, які виготовляють із різнофактурного матеріалу: фетр, тканина, папір і картон, викидний матеріал тощо. Зважаючи на це, варто окреслити основні *вимоги* до посібника з розвитку сенсорики:

- доступність (усі елементи мають легко розкриватись, застібатись, прикріплюватись);
- практичність (дитина з посібником може гратись на килимку, на столі, на лавці);
- безпечність (елементи посібника не повинні бути такими, щоби поранити дитину);
- яскравість (у посібнику використовуються кольори, з якими вони знайомі в цьому віці),

- простота у використанні (кожен компонент посібника мусить бути зрозумілим для дитини);
- відповідність віковим можливостям дітей (завдання посібника мають відповідати рівню розвитку дитини).

Окрім того, посібник повинен мати вигляд килимка, оскільки він призначений для роботи з групою або підгрупою. Як відомо, у дітей раннього віку ще немає чітких навичок самообслуговування, тому посібник повинен містити гудзики, липучки, ремінці, блискавки, шнурівку, гачечки, кишеньки тощо.

Посібник із розвитку сенсорики рекомендується виконати в різних варіантах: він може мати сюжет або бути побудований за принципом доріжки, подорожі, квесту. У процесі виготовлення такого посібника студентам-практикантам роз'яснюється, що кольори мають бути світлими, яскравими, але не флуоресцентними. На жаль, сучасні студенти не досить чітко володіють дизайнерськими здібностями, але, водночас, вони повинні пам'ятати, що для посібника не можна використовувати небезпечні складники (жорстка губка для миття посуду, камінці, дзеркало, гілочки, гострі мушлі тощо). Композиція посібника має бути такою, щоби складники не були зосереджені поруч, наприклад, гудзики біля гудзиків, липучки біля липучок тощо. Під час систематичних консультацій із керівниками практики студенти-практиканти обговорюють проблеми, які виникають упродовж проходження ними навчальної педагогічної практики та розглядають шляхи їхнього подолання. Загалом, зміст навчальної педагогічної практики цілковито розкриває сутність практико орієнтованої підготовка майбутніх вихователів ЗДО.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, підготовка майбутніх вихователів в освітньому середовищі ЗВО здійснюється з урахуванням їхньої потреби в постійному самовдосконаленні, професійному зростанню як самодостатньої, творчої особистості, яка збагачує педагогічний потенціал різними шляхами та в процесі самоосвіти, зокрема. Ефективною та результативною навчальною педагогічною практикою є в тому випадку, коли за отриманням і поглибленням знань про педагогічну діяльність вихователя, освітньо-виховним процесом у ЗДО, стоятиме формування в майбутнього педагога особистісних якостей, створення індивідуального стилю, манери спілкування тощо.

Звичайно, це дослідження не вичерпує всіх аспектів підготовки майбутніх вихователів в освітньому середовищі ЗВО, тому можна вказати кілька напрямів подальших наукових розвідок: шляхи вдосконалення змісту та завдань практико орієнтованої підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку; використання ІТ-технологій у підготовці майбутніх педагогів ЗДО до роботи з дітьми старшого дошкільного віку; наступність у підготовці майбутніх вихователів та керівників ЗДО: практико орієнтований підхід тощо.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Стандарт вищої освіти України підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти з галузі знань 01 Освіта / Педагогіка спеціальності 012 «Дошкільна освіта». Міністерство освіти й науки України. Київ. 2019. Доступно: <<https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf>>.
2. *Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці*: моногр. / Г.В. Беленька [та ін.]; за заг. ред. І.І. Загарницької, Київ, 2009. 310 с.

3. Беленька, Г.В., 2011. *Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу*, Монографія, Київ, 320 с.
4. Бахмат, Н.В., 2018. Сучасні тенденції підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, вип. 155. с. 3–7. Доступно: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2018_155_3>.
5. Бахмат, Н.В., 2018. Формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до моделювання рольової діяльності дошкільників: концептуальні підходи. *Освітній простір України*, вип. 12. с. 42–48. Доступно: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/oru_2018_12_8>.
6. Поніманська, Т.І., 1990. Використання ігрових методів у професійній підготовці педагога. *Розвиток педагогічної освіти й науки в західних областях України: тези доповідей науково-практичної конференції*. Тернопіль, с. 59–60.
7. Поніманська, Т.І., 2008. Гуманістична парадигма виховання в підготовці фахівців із дошкільної освіти. *Сучасне дошкілля: реалії та перспективи: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*, Київ, с. 20–23.
8. Петухова, Л.Є. та Анісімова, О.Є., 2017. Практико-орієнтований підхід до підготовки майбутніх фахівців дошкільної галузі в контексті педагогічної спадщини Ф. Фребеля. *Молодий вчений. № 10.2 (50.2) жовтень*, с. 74–78.
9. Дошкільна освіта: словник-довідник: понад 1000 термінів, понять та назв / упор. К.Л. Крутій, О.О. Фунтікова, Запоріжжя, 2010, 324 с.
10. Попова, Л.Б., 2014. Програма та методичні рекомендації до навчальної педагогічної практики (І модуль), *Навчально-методичний посібник* / авт.-укл. : Л.Б. Попова, К.І. Демчик, Кам'янець-Подільський, 44 с.
11. Беленька, Г.В., 2015. Освітній простір університету як умова формування професійної компетентності випускника. *Психолого-педагогічні науки*, № 4, с. 19–24.
12. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А.М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А.М., Беленька Г. В., Богінч О.Л., Гавриш Н.В. та ін. Київ, 2012, 26 с. Доступно: <<https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf>>.
13. Положення про проведення практики здобувачів вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Доступно: <https://drive.google.com/file/d/0B_EBvdN4dQSiSDVIV04waWZvbW5xVnM2Mmd5Y1FLdi1rUC0w/view>.
14. Беленька, Г.В., 2006. *Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання*, Монографія, Київ, 304 с.

PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL-TEACHERS IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF ESTABLISHMENTS OF HIGHER EDUCATION

Demchyk Kateryna

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior lecturer Department of theory and methods of preschool education,

Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University,

Kamianets-Podilskyi, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4269-420X>

demchyk@kpmu.edu.ua

Abstract. The article is focused on the topical issue of professional training of future teachers of preschool education institutions during their educational pedagogical

practice. The interpretation of the essence and meaning of the concept of “pedagogical practice” as “a way of studying the educational process on the basis of direct participation of trainees” is clarified, which is quite generalized and narrow. The normative and educational-methodical base of research of the question of professional preparation of future tutors of early and young preschool children is analyzed. It is revealed that the practice of using foreign experience, i.e. the legacy of outstanding teachers of the past (M. Montessori, R. Steiner, F. Frebel), is in the professional preparation of future preschool teachers. Emphasis is placed on the importance of implementation of person-centered, comprehensive, continuous and creative aspects in the training of future preschool educators. The skills that the trainees are expected to attain during the course of educational pedagogical practice in accordance with the program developed in compliance with the requirements of the Regulations on the practice of higher education applicants of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University are considered in detail. It is pointed out that it is expedient to consider the organization and methodological guidance of passing the first (bachelor) level of higher education of pedagogical practice in modern preschool educational establishments. The article deals with the peculiarities of the production of a manual for the development of sensors of early and young preschool children by the students-interns, their errors are considered, and the methodological recommendations are given for making it in compliance with the requirements for the clarity of this species. The further prospects of scientific research on the issues of preparation of future preschool teachers are substantiated.

Keywords: bachelor, educator, preschool education institution, educational pedagogical practice, educational environment, professional competence.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Standart vyshchoi osvity Ukrainy pidhotovky zdobuvachiv pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity z haluzi znan 01 Osvita / Pedahohika spetsialnosti 012 «Doshkilna osvita». Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Kyiv. 2019. Dostupno: <<https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf>>.
2. Pidhotovka vykhovatel'ia do rozvytku osobystosti dytyny v doshkilnomu vitsi: monohr. / H.V. Bielienka [ta in.]; za zah. red. I.I. Zaharnytskoi, Kyiv, 2009. 310 s.
3. Bielienka, H.V., 2011. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti suchasnoho vykhovatel'ia doshkilnoho navchalnoho zakladu, *Monohrafiia*, Kyiv, 320 s.
4. Bakhmat, N.V., 2018. Suchasni tendentsii pidhotovky maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity // *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky, vyp. 155.* s. 3–7. Dostupno: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2018_155_3>.
5. Bakhmat, N.V., 2018. Formuvannia hotovnosti maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity do modeliuвання rol'ovoi diialnosti doshkilnykiv: kontseptualni pidkhody. *Osvitnii prostir Ukrainy, vyp. 12.* c. 42–48. Dostupno: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/opu_2018_12_8>.
6. Ponimanska, T.I., 1990. Vykorystannia ihrovykh metodiv u profesiinii pidhotovtsi pedahoha. *Tezy dopovidei naukovo-praktychnoi konferentsii «Rozvytok pedahohichnoi osvity i nauky v zakhidnykh oblastiakh Ukrainy»*, Ternopil, s. 59–60.

7. Ponimanska, T.I., 2008. Humanistyczna paradyhma vykhovannia u pidhotovtsi fakhivtsiv z doshkilnoi osvity. *Materialy Mizhnarodnoi naukovy-praktychnoi konferentsii «Suchasne doshkillia: realii ta perspektyvy»*, Kyiv, s. 20–23.
8. Petukhova, L.Ie., Anisimova, O.E., 2017. Praktyko-oriientovanyi pidkhid do pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi haluzi u konteksti pedahohichnoi spadshchyny F. Frebelia. *Molodyi vchenyi. № 10.2 (50.2) zhovten*, s. 74–78.
9. Doshkilna osvita: *slovnnyk-dovidnyk: ponad 1000 terminiv, poniat ta nazv / upor.* K.L. Krutii, O.O. Funtikova, Zaporizhzhia, 2010, 324 s.
10. Popova, L.B., 2014. Prohrama ta metodychni rekomendatsii do navchalnoi pedahohichnoi praktyky (I modul), *Navchalno-metodychnyi posibnyk / avt.-ukl.:* L.B. Popova, K.I. Demchuk, Kamianets-Podilskyi, 44 s.
11. Bielienska, H.V., 2015. Osvitnii prostir universytetu yak umova formuvannia profesiinoi kompetentnosti vypuskyka. *Psykhologo-pedahohichni nauky, № 4*, s. 19–24.
12. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity / Naukovyi kerivnyk: A.M. Bohush, diisnyi chlen NAPN Ukrainy, prof, d-r ped. nauk; Avt. kol-v: Bohush A.M., Bielienska H.V., Bohinich O.L., Havrysh N.V. ta in. Kyiv, 2012, 26 s. Dostupno: <<https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatocchnij.pdf>>.
13. Polozhennia pro provedennia praktyky zdobuvachiv vyshchoi osvity Kamianets-Podilskoho natsionalnogo universytetu imeni Ivana Ohienka. Dostupno: <https://drive.google.com/file/d/0B_EBvdN4dQSiSDVIV04waWZvbW5xVnM2Mmd5Y1FLdi1rUC0w/view>.
14. Bielienska, H.V., 2006. *Vykhovatel ditei doshkilnogo viku: stanovlennia fakhivtsia v umovakh navchannia*, Monohrafiia, Kyiv, 304 s.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-254-264>
УДК 159.923

Каньоса Наталія Григорівна,

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3716-9112>

nata_ka@ukr.net

natkanesa@gmail.com

ЦІННІСНО-СМИСЛОВА РЕГУЛЯЦІЯ ОСОБИСТОСТІ У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНИХ ДОСЯГНЕНЬ

Анотація. У статті автор аналізує суть понять «самореалізація» та «самоактуалізація», здійснює психодіагностичний аналіз креативності та її співвідношення з мотивацією, динамічною смисловою сферою та самосвідомістю, що в сукупності дає змогу говорити про самореалізацію. Зауважує, що самореалізація особистості є результатом гармонізації свідомого й несвідомого в поведінці суб'єкта, збільшення сили «Я» через опанування логіки власного несвідомого і зняття тим самим суперечностей зі свідомістю. З одного боку, самореалізація є розгортанням цінностей, з іншого, вона сама є цінністю вищого порядку. Найчастіше самореалізація здійснюється в професійній діяльності.

Самореалізація як розкриття, розгортання передбачає певний акт творення, адже, наприклад, динамічна смислова система, щоби стати мотиватором самореалізації, має спершу бути наповнена певним змістом, що передбачає використання креативних здібностей. Самореалізація – це не тільки процес розгортання здібностей, але й реалізація цінностей. Цінності – це те, що людина особливо цінує в житті, чому вона надає позитивного життєвого смислу. Зазначається, що критерієм самореалізації є взаємозадоволення особистості та оточення; ефективність самореалізації особистості визначається не стільки зовнішніми обставинами, скільки тим, як вона усвідомлює та оцінює їх щодо себе, що зумовлене знаннями, практичним досвідом, особистісними характеристиками, соціальними вміннями і т. ін.; передумови до самореалізації особистості закладені в самій природі особистості у вигляді задатків, які в процесі формування особистісних якостей стають основою здатності до самореалізації. Важливою умовою самореалізації особистості є усвідомлення нею своїх індивідуальних особливостей, задатків, здібностей, визначення свого місця в житті, самоідентифікація та професійна ідентифікація.

Ключові слова: самореалізація; самоактуалізація; ціннісний підхід; динамічна смислова система; креативність; творчість; мотивація.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Динамічну смислову систему можна визначити як відносно стійку й автономну, ієрархічно організовану структуру, яка включає в себе низку різнорівневих смислових структур та функціонує як єдине ціле. Фактично, динамічна смислова система – це те, чим була б особистість, якби в неї була лише одна всеосяжна пристрасть, інтерес, спрямованість, яка виключає все інше. Окрема динамічна смислова система несе в собі сутнісні характеристики особистості як цілого й може розглядатися як повноправна одиниця її аналізу. Звичайно особистість складається з кількох динамічних смислових систем. Від того, у які динамічні смислові системи входять ті чи інші смислові структури, залежить їхній внесок у регуляцію життєдіяльності особистості.

Структура динамічних смислових систем, які відображають стійку ієрархію відносин суб'єкта, зі світом, може проектуватися у свідомість безпосередньо – у формі самосвідомості, образу «Я», або більш опосередковано – у формі структур світогляду, які також виконують функцію самосвідомості суб'єкта, однак самосвідомості не ізольованого індивіда, а представника людства як родової спільноти.

Світогляд – це ядро індивідуального образу світу, яке містить як уявлення про найбільш загальні якості, зв'язки та закономірності, які притаманні предметам і явищам дійсності, а також людській діяльності та взаємовідносинам людей, так і уявлення про характеристики ідеального, досконалого світу, суспільства та людини. На становлення та розвиток світогляду впливає теоретичне й емпіричне знання суб'єкта про світ, соціокультурний схематизм й особливості мови. Світогляд завжди несе на собі глибоко своєрідний відбиток індивідуально-особистісних особливостей, знання про світ утворюють у ньому сплав із переконаннями, не завжди чіткими уявленнями та безсвідомим схематизмом і стереотипами [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Оскільки проблема самореалізації носить міждисциплінарний статус, існує безліч точок зору на цей феномен. До цього часу дослідники не прийшли до єдиної точки зору: одні продовжують вважати самореалізацію явищем, що обумовлене властивою природі людини особливістю бути

самоактуалізованою особистістю (О. Клівер, І. Костеріна), інші, заперечують таку зумовленість (Е. Коломієць, Л. Овчаренко), треті вважають самореалізацію формою, в якій здійснюється самовираження та самоактуалізація людини (І. Дерманова, Т. Луговська). Термін «самореалізація» не має чіткого й однозначного визначення й у різних джерелах інтерпретується по-різному. Крім того, в теорії розвитку особистості спостерігається вживання в загальному контексті двох термінів: «самореалізація» та «самоактуалізація». Ці терміни часто вживаються в дослідженні проблем життєвого шляху людини, її особистісного становлення. Однак різні дослідники або розділяють ці поняття, наприклад, розглядаючи самоактуалізацію як найвищий етап розкриття всіх своїх можливостей і здібностей, а самореалізацію як механізм розвитку особистості (Т. Бурова, Е. Вахромов, С. Кудінов, Т. Луговська, Л. Овчаренко), або вважають ці поняття синонімічними (І. Костакова, С. Максименко, І. Морозова, Н. Нікашина).

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Для визначення сутності професійної самореалізації особистості необхідно проаналізувати її зміст і основні характеристики, спираючись на класичні та сучасні підходи до її визначення.

Відповідно до поставленої мети було визначено основні **завдання** дослідження:

1. проаналізувати суть понять «самореалізація» та «самоактуалізація»;
2. здійснити психодіагностичний аналіз креативності та її співвідношення з мотивацією, динамічною смисловою сферою та самосвідомістю;
3. визначити критерії, ефективність і передумови професійної самореалізації особистості.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Динамічна смислова система може бути вивчена за допомогою «Методики граничних смислів», запропонованої Д. Леонтьєвим. У нашому дослідженні використовувалася більш проста в обробці та проведенні методика «Смисложиттєві орієнтації» («С-ЖО»). Це відкриває новий пласт у визначенні самореалізації.

Динамічна смислова система та самореалізація тісно пов'язані. З одного боку, К. Гольдштейн, автор терміну «самореалізація», вважав її основним мотивом людини. З іншого, динамічна смислова система відрізняється від «мотиваційних вершин» (за О. Леонтьєвим) лише тим, що може займати друге чи третє місце в структурі особистості [2].

Отже, динамічна смислова сфера як стійка система різнорівневих смислових структур певним чином може бути співвіднесена з самореалізацією, яку, у свою чергу, можна розглядати як опредметнення, матеріалізацію, розкриття та здійснення цих смислових структур.

Самореалізація як розкриття, розгортання передбачає певний акт творення, адже, наприклад, динамічна смислова система, щоби стати мотиватором самореалізації, має спершу бути наповнена певним змістом, що передбачає використання креативних здібностей.

Е. Шострем визначив основні параметри, які складають самореалізацію, або самоактуалізацію:

- ціннісні орієнтації;
- сенситивність, гнучкість та спонтанність поведінки;
- самоповага;

- схильність до гармонійного сприйняття оточуючого світу;
- синергія;
- контактність;
- міжособистісна чутливість і емпатія;
- прагнення до набуття знань про оточуючий світ, яке виражається в пізнавальній потребі;
- творча спрямованість, яка реалізується в креативності.

Останній параметр є найбільш значущим у рамках нашого дослідження, оскільки креативність, здатність до творчості є здатністю розкриття в оточуючому суттєво нового. А самореалізація – це процес розкриття нового в собі.

Терміном «креативність» у психологічних дослідженнях позначається комплекс інтелектуальних і особистісних особливостей індивіда, які сприяють самостійному висуненню проблем, генеруванню великої кількості оригінальних ідей та нешаблонному вирішенню завдань.

Креативність є над-діяльнісним відношенням, вона породжує все нову й нову діяльність, розкриваючи суб'єкту досі недоступні йому рівні буття.

Отже, креативність породжує самореалізацію, розкриваючи нові пласти буття в особистості. Потім креативність і самореалізація настільки переплітаються, що важко сказати, де тут причина, а де наслідок. Творець формує мету, а мета формує творця. Взагалі можна з упевненістю сказати, що особистість самореалізується на основі позитивних творчих досягнень та особистого досвіду вирішення креативних завдань. З іншого боку, творча активність пов'язана зі здатністю до саморуху, саморозвитку та самореалізації. Креативний процес породжує креативні зміни, які, у свою чергу, стимулюють розвиток креативної особистості і сприяють розвитку всіх її потенцій, тобто самореалізації [3].

У другій частині нашої статті здійснено психодіагностичний аналіз креативності та її співвідношення з мотивацією, динамічною смисловою сферою та самосвідомістю, що в сукупності дає змогу говорити про самореалізацію.

Особистість як суб'єкт бере на себе відповідальність не тільки за те, щоби зберегти в центрі свідомості, у системі мотивації головне завдання – професійну самореалізацію, але, передусім, за те, щоби пересувати свою кінцеву мету далі й далі, надавати їй нового змісту, більшу внутрішню змістовність і мотиваційну насиченість. Отже, самореалізація, будучи сама стимульована певним мотивом, бере на себе функцію подальшого формування мотиву саморозвитку [4].

Специфічний напрям творчості людини – це створення нею самої себе, свого внутрішнього світу, власного душевного життя. У такий спосіб започатковується процес самореалізації.

Впевненість у собі, переконання в самоєфективності – основа повноцінної, часом натхненної самореалізації людини. Тому досить актуальною є проблема виявлення умов, механізмів породження в людини довірливого ставлення до себе.

Розгортання та формування – дві невід'ємні сторони процесу самореалізації. Якщо мова йде тільки про розгортання, то маємо справу з тим, що В. Франкл назвав калейдоскопізмом. У калейдоскоп можна побачити лише сам калейдоскоп. Калейдоскопізм малює картину людського пізнання, у якій людина постає як суб'єкт, який лише «проекує» свій світ, що у всіх своїх «проектах світу» виражає щоразу самого себе, звідси, через цей спроектований «світ» видимий лише він сам – проєктуючий суб'єкт [5].

Гуманісти, трактуючи самореалізацію, постійно випускають із поля зору один момент – формування. Розгортаючи свої можливості ми, формуємо нові, а потім настає черга розгортання цих нових здібностей, і так до нескінченності.

Самореалізація – це не тільки процес розгортання здібностей, але й реалізація цінностей. Цінності – це те, що людина особливо цінує в житті, чому вона надає позитивного життєвого смислу.

Поки творчі цінності знаходяться на передньому плані життєвого завдання людини, вона їх, як правило, реалізує в процесі роботи, професійної діяльності. Звичайно, робота являє собою ту сферу, де індивідуальність людини проявляється в ставленні до суспільства й у такий спосіб набуває сенсу та цінності. Однак ці сенс і цінність залежать від того, який внесок у суспільство вносить робота, виконувана людиною, а не від становища, яке вона має в суспільстві. У цьому сенсі професія сама по собі є не єдиним шляхом самореалізації.

Водночас, розглядаючи піраміду потреб А. Маслоу, бачимо, що потреба в самоактуалізації, або в самореалізації, знаходиться на якісно іншому рівні. Це означає, що до трактування самореалізації має бути якісно новий підхід.

Отже, отримуємо особливий – ціннісний – підхід до самореалізації. З одного боку, самореалізація є розгортанням цінностей, з іншого, вона сама є цінністю вищого порядку. Найчастіше самореалізація здійснюється в професійній діяльності. Також необхідно підкреслити таку специфіку явища самореалізації, як її знаходження на іншому мотиваційному рівні, що вимагає якісно нового підходу до її вивчення.

У розвитку кожного індивіда і формуванні його особистості є певні обмеження та перешкоди, які можуть бути зумовлені як природними, органічними, так і соціальними чинниками. Правильна орієнтація у їхній природі та виявлення можливостей усунення є важливою умовою прогнозування самореалізації особистості.

Аналіз психологічної літератури свідчить, що значна частина дослідників шукає, шляхи самоактуалізації особистості через виявлення та усунення захисних механізмів.

Поняття «психологічного захисту» було введено З. Фрейдом і пояснене як засіб вирішення конфлікту між свідомим і несвідомим. Основну функцію «захистів» З. Фрейд вбачав у зниженні емоційної напруги, яка провокується тривогою за здійснення соціально значущих цілей, яким суперечать потяги, які йдуть від «Ід».

Більшість психодинамічних теорій також виходять із того, що основним завданням «Я» є збереження: балансу між зовнішніми (соціальними) силами, які діють на людину, і внутрішніми (несвідомими), і, як тільки виникає напруга, психіка захищає себе за допомогою того чи іншого механізму (раціоналізації, ізоляції, витіснення і т. ін.)

Водночас, психологами доведено, що кожен із механізмів психологічного захисту може виконувати як позитивні функції в збереженні балансу між «Воно» й «Над-Я», а отже, самореалізації особистості, так і негативні.

Загалом вважається, що всі захисти, крім сублімації, яка дійсно знімає напругу, блокують прямий прояв потреб. Будь-який із цих механізмів може бути знайдений у здоровому індивідумі, проте їхня наявність вказує, як правило, на можливі невротичні симптоми.

Самореалізація особистості є результатом гармонізації свідомого й несвідомого в поведінці суб'єкта, збільшення сили «Я» через опанування логіки власного несвідомого і зняття тим самим суперечностей зі свідомістю.

За К. Юнгом, труднощі в самореалізації (індивідуальності за автором) криються на кожному етапі цього процесу. Спочатку це небезпека ототожнення з персоною. Якщо це відбувається – індивід прагне бути досконалим, ідеалізує уявлення про себе, а тому не приймає свої помилки і слабкості. Перешкоди до особистісного зростання є й на інших етапах, під час зустрічі з «тінню», «анімою» чи «анімусом», і чим ближче до мети, тим більше цих перешкод. На кінцевих етапах може виникнути синдром «мети особистості», який полягає в тому, що індивід починає вірити у свою досконалість,

втрачає зв'язок зі своєю сутністю, не розуміючи, що немає абсолютно мудрих, безгрішних, бездоганних людей [6].

У. Джеймс акцентує увагу на таких перешкодах, як невідредаговані емоції, блокування чи накопичення яких веде до емоційного захворювання. Та це не означає, що їх завжди треба проявляти, оскільки це теж може бути шкідливим. Сильні почуття краще переводити в дії.

Незнання, невідання чинників негативної поведінки є перешкодою до особистісного зростання, на думку Б. Скіннера. Першим кроком у такому випадку є визнання, а другим – зміна поведінки, яка підтримує невідання. Іншою перешкодою до самореалізації особистості, на думку Б. Скіннера, є покарання, яке інформує людину про те, чого не варто робити, але не сповіщає, що треба робити. Воно не дає людині можливості навчитися тому, яка поведінка в цьому разі є найкращою.

Ф. Перлс описав чотири механізми, які є перешкодами в самореалізації особистості. Це інтроекція, проекція, злиття та ретрофлексія. Через інтроекцію ми присвоюємо стандарти, норми, способи мислення, стосунки й дії, які не привласнюються, не інтеріоризуються, а індивід втрачає здатність розрізнити, що він відчуває сам, а чого хочуть інші, щоби він відчував, чи що вони відчувають. Інтроекція проявляється в некритичному присвоєнні чужих переконань і установок, що заважає формуванню власної особистості [7].

Механізми проекції, навпаки, виявляються в тенденції перекласти на інших відповідальність за свої бажання, поведінку і т. ін. Як приклад, може бути наявність у людини відчуття того, що навколишній світ байдужий до неї, хоча насправді це її власне відчуження від інших.

Злиття – це відсутність почуття міри, межі, неможливість диференціювати себе та інших, ускладнення в ритмі контактів.

Ретрофлексія проявляється у зверхності, спрямованості індивіда на себе, коли він водночас стає й об'єктом, і суб'єктом своїх дій. Під час ретрофлексії межа між особистістю та довкіллям зміщена на «Я», й індивід починає ставитися до себе так, як він ставиться до інших людей. Енергія спрямовується, як правило, не на зміну довкілля для задоволення своїх потреб, а на себе, що призводить до виникнення внутрішнього конфлікту.

К. Роджерс підкреслював, що всі перешкоди для самореалізації виникають у дитинстві. Як тільки дитина починає усвідомлювати себе, у неї виникає потреба любові та уваги до себе. Оскільки діти не відрізняють своїх дій від себе в цілому, то вони сприймають похвалу дій як похвалу себе, так як і покарання за якість дії сприймають як незадоволення собою. Вони починають діяти так, щоби отримати любов чи похвалу незалежно від того, чи це є необхідним, важливим. Таку поведінку, коли заперечуються аспекти самості, К. Роджерс назвав «умовою цінності». Ця умова створює проміжок між самістю й уявленням про самість. Щоби її підтримувати, треба заперечувати щось, певні якості в собі. І хоча потім дитина росте та розвивається, ця проблема залишається. Психологічне зростання затримується настільки, наскільки людина заперечує імпульси, які відрізняються від фальшивого уявлення про себе. Щоби підтримувати це уявлення, людина продовжує викривлювати досвід, і чим більше це викривлення, тим більше можливості помилок і створення додаткових проблем. Ситуація виявляється замкнутим колом. Кожен досвід неконгруентності між самістю та реальністю збільшує вразливість, яка, у свою чергу, посилює захисти, які створюють нові приводи для неконгруентності. Інколи захисти не спрацьовують, і людина усвідомлює різницю між своєю поведінкою і своїми уявленнями. Результатом є паніка, тривожність. Клієнтцентрована терапія, яку пропонує К. Роджерс, прагне шляхом зворотного зв'язку встановити атмосферу, за якої здорові сили в особистості

знову починають домінувати [8], [9], [10].

За А. Маслоу, процес самореалізації може бути обмежений:

- негативним впливом минулого досвіду та звичками, які роблять нашу поведінку непродуктивною;
- соціальними впливами та груповим тиском;
- внутрішніми захистами, які відривають нас від самих себе [11], [12].

До психоаналітичних традиційних захистів А. Маслоу додає ще два типи захистів: десакралізацію й «комплекс Іони». Десакралізація – це збіднення власного життя через відмову ставитися до чого-небудь із глибиною, серйозністю та заглибленням. «Комплекс Іони» – це відмова від спроб повної самореалізації своїх здібностей. Як Іона прагнув уникнути відповідальності пророцтва, так і більшість людей у дійсності бояться використовувати свої здібності максимально [13].

Виділені дослідниками обмеження та перешкоди самореалізації особистості можна умовно поділити на дві групи: зовнішні і внутрішні. Зовнішні перешкоди пов'язані з особливостями суспільної системи, у якій розвивається особистість, з характеристиками конкретної групи, у яку включений індивід, цінностями сімейного виховання. Інтеріоризація зовнішніх впливів може відбуватися по-різному, залежно від багатьох чинників, і на цьому шляху можуть виникати різноманітні перешкоди, які гальмують процес самореалізації особистості (психологічні захисти, неконгруентність, невміння проявити свої почуття, неправильне уявлення про себе тощо).

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Проведений аналіз дозволяє викласти певні підсумки щодо розуміння самореалізації в сучасній науці.

Під самореалізацією особистості більшість дослідників розуміють здійснення індивідних та особистісних можливостей «Я» як власними зусиллями, так і засобами спільної з іншими діяльності та спілкування.

Процес самореалізації особистості варто розглядати насамперед як процес здійснення її потенційних можливостей. Принцип єдності потенційного та актуального в особистісному зростанні, розроблений у вітчизняній психології Б. Ананьєвим, Т. Артем'євою, С. Рубінштейном та ін., уможливило врахування не лише ролі соціальних умов і їхній реальний вплив на особистість, але й потенційні характеристики самої особистості, які ще не проявились [14].

Самореалізуватись означає стати тією людиною, якою ми можемо стати, досягти вершини нашого потенціалу.

Умовами успішної самореалізації особистості за А. Маслоу, є:

- усвідомлення нею власного потенціалу, сильних і слабких сторін, здібностей, бажань та прагнень;
- сприятливі зовнішні обставини, які б не прогнозували тенденцію особистості до самореалізації, а сприяли їй;
- відкритість особистості новим ідеям, новому досвіду, готовність ризикувати, помилятися, відмовлятися від старих звичок [5].

Самореалізація особистості пов'язана з безкінечним зростанням потреб людини, її здібностей, інтересів та інших властивостей особистості, з потенційним розгортанням її потенційних характеристик. Ці нові властивості, потреби, здібності тощо формуються в процесі розгортання умов життєдіяльності, коли: актуальні потреби повністю задовольняються виникає потреба подальшого руху, сенсу життя, прагнень, мрій, ідеалів.

Безумовно, соціальна система, історичні обставини, оточення, життєві ситуації визначають прояви активності людини, але особистість може піднятися над обставинами та реалізувати свою сутність, свою «самість» [15].

Критерієм самореалізації є взаємозадоволення особистості та оточення.

Ефективність самореалізації особистості визначається не стільки зовнішніми обставинами, скільки тим, як вона усвідомлює та оцінює їх щодо себе. Останнє зумовлене знаннями, практичним досвідом, особистісними характеристиками, соціальними вміннями і т. ін.

Передумови до самореалізації особистості закладені в самій природі особистості у вигляді задатків, які в процесі формування особистісних якостей стають основою здатності до самореалізації. Важливою умовою самореалізації особистості є усвідомлення нею своїх індивідуальних особливостей, задатків, здібностей, визначення свого місця в житті, самоідентифікація та професійна ідентифікація.

Поштовхом до внутрішньої роботи особистості над собою, до переосмислення себе, своїх позицій, свого життєвого досвіду є зустріч з іншою точкою зору на одні й ті ж обставини, події. Багато психологів одноставні в думці про те, що особистісне зростання важливе лише в умовах діалогічного особистісного спілкування, оскільки в ньому здійснюється зустріч особистості з конкретно-практичною орієнтацією іншої людини щодо себе самої, а вироблення її власного ставлення до іншої людини включає в себе розуміння її цінностей і соціально значущої особистісної позиції.

Суб'єктивно оптимальним є такий життєвий шлях особистості, який повністю відповідає її потенціалу розвитку. Вибір такого шляху робить особистість щасливою, а те, що вона робить, приносить користь іншим. Саме така ситуація сприяє максимальній самореалізації особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Орішко, Н. К., 2017. Індивідуальні стратегії самовдосконалення особистості в юнацькому віці : Автореферат дисертації кандидата психологічних наук : 19.00.07, Інституті психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 22 с. Доступно: <<http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/18965/1/%D0%90%D0%92%D0%A2%D0%9E%D0%A0%D0%95%D0%A4%D0%95%D0%A0%D0%90%D0%A2%20%D0%9E%D1%80%D1%96%D1%88%D0%BA%D0%BE%20%D0%9D.%D0%9A.pdf>> [Дата звернення 5 Березня 2020].
2. Леонтьев, Д. А., 1987. Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу, *Вопросы психологии*, 3, с. 150–158.
3. Шумилин, А.Т., 1989. *Проблемы теории творчества*. Москва : Высшая школа, 143 с. Доступно: <<http://www.serendip2.ru/voir/metod/shumilin/index.html>> [Дата звернення 5 Березня 2020].
4. Каньоса, Н. Г., 2006. Особливості професійної самореалізації особистості студентів. *Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України*, 29, ред. академіка С. Д. Максименка, Київ : Міленіум, с. 428–437.
5. Маслоу, А., 1994. *Самоактуализация личности и образование*. Киев. Донецк, 233 с.
6. Юнг, К., 2016. *Проблемы души нашего времени*. Перевод с немецкого А. Боковиков. Санкт-Петербург : Питер, 336 с. Доступно: <https://bookap.info/klasik/yung_problemy_dushi_nashego_vremeni/> [Дата звернення 5 Лютого 2020].
7. *Психологические проблемы самореализации личности*. 2000. 4, ред. Е. Ф. Рыбалко, Л. А. Коростылевой. Санкт-Петербург : СПбГУ, 252 с.

8. Роджерс, К., 1994. *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. Москва : Прогресс. Терминологическая правка В. Данченко Киев : PSYLIB, 2004. Доступно: <<https://www.rulit.me/books/stanovlenie-lichnosti-vzglyad-na-psihoterapiyu-read-405531-1.html>> [Дата звернення 10 Березня 2020].
9. Роджерс, К., 1990. Несколько важных открытий. *Вестник МГУ*, серия 14 «Психология». Москва, 2, с. 17–29.
10. Эриксон, Э., 1996. *Идентичность: юность и кризис*. Перевод с английского А. Прихожан, В. Ривош, А. Андреева. Москва : Прогресс, 344 с. Доступно: <<https://www.litmir.me/bd/?b=245724>> [Дата звернення 10 Лютого 2020].
11. Анцыферова, Л. И., 1973. Психология самоактуализирующейся личности в работах Абрагама Маслоу, *Вопросы психологии*. 4. с. 173–180.
12. Маслоу, А., 1982. *Самоактуализация, Психология личности*. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыряя ред. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 288 с. Доступно: <https://lib.uni-dubna.ru/search/files/psy_psy_lichn/1.pdf> [Дата звернення 15 Березня 2020].
13. Ялом, И., 1999. *Экзистенциальная психотерапия*. Перевод с английского Т. С. Драбкиной. Москва : Класс, 576 с. Доступно: <http://yakov.works/libr_min/28_ua/lo/m_06.htm> [Дата звернення 8 Лютого 2020].
14. Анцыферова, Л. И., 1978. Эпигенетическая концепция развития личности Эрика Г. Эриксона, *Принцип развития в психологии*, ред. Л. И. Анцыферова. Москва : Наука, с. 212–242. Доступно: <<https://www.twirpx.com/file/267807/>> [Дата звернення 5 Березня 2020].
15. Соболев, П. П., 1985. Жизнетворчество как способ самореализации личности : Жизнь как творчество (социально-психологический анализ). Київ : Наукова думка. с. 71–90.

REGULATION OF PERSONALITY VALUES AND SENSES IN THE FIELD OF PROFESSIONAL ACHIEVEMENTS

Nataliia Kanosa,

PhD in Psychology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of
Theory and Methodology of preschool education
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University,
Kamianets-Podilskyi, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3716-9112>
nata_ka@ukr.net
natkanesa@gmail.com

Abstract. In the article, the author analyzes the essence of the concepts of «self-realization» and «self-actualization», performs psychological diagnostic analysis of creativity and its relation with motivation, dynamic semantic sphere and self-awareness, which collectively makes it possible to speak about self-realization. It is pointed out that self-realization of an individual is the result of the harmonization of the conscious and the unconscious in the behavior of the subject, an increase in the strength of «I» by mastering the logic of his own unconscious and thereby removing contradictions with the consciousness. On the one hand, self-realization is a deployment of values, on the other it is itself a higher-order value. Most often self-realization is carried out in professional activities. Self-realization as disclosure and deployment requires a certain act of creation, for instance, a dynamic semantic system in order to become a motivator of self-realization should first be filled with a certain

content that involves the use of creative abilities. Self-realization is not only a process of deployment of abilities, but also the realization of values. Values mean what a person value in life, what he gives a positive life meaning.

It is noted that the criterion of self-realization is satisfaction of an individual and environment; the effectiveness of self-realization of a person is determined not so much by external circumstances, but the way he realizes and evaluates them in relation to himself, which is conditioned by knowledge, practical experience, personal characteristics, social skills, etc.; prerequisites for self-realization of personality are laid in the very nature of the personality in the form of inclinations, which in the process of formation of personal qualities become the basis for the ability of self-realization. An important prerequisite for self-realization of an individual is awareness of one's individual characteristics, inclinations, abilities, determination of their place in life, self-identification and professional identification.

Keywords: self-realization; self-actualization; value approach; dynamic semantic system; creativity; art; motivation.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Orishko, N. K., 2017. Indyvidualni stratehii samovdoskonalennia osobystosti v yunatskomu vitsi: Avtoreferat dysertatsii kandydata psykholohichnykh nauk: 19.00.07, Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Kyiv, 22 s. Retrieved March 5, 2020, from: <<http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/18965/1/%D0%90%D0%92%D0%A2%D0%9E%D0%A0%D0%95%D0%A4%D0%95%D0%A0%D0%90%D0%A2%20%D0%9E%D1%80%D1%96%D1%88%D0%BA%D0%BE%20%D0%9D.%D0%9A.pdf>>.
2. Leont'ev, D. A., 1987. Razvitie idei samoaktualizatsii v rabotah A. Maslou, Voprosy psihologii, 3, s. 150–158.
3. Shumilin, A.T., 1989. Problemy teorii tvorchestva. Moskva: *Vysshaja shkola*, 143 s. Retrieved March 5, 2020, from <<http://www.serendip2.ru/voir/metod/shumilin/index.html>>.
4. Kanosa, N. H., 2006. Osoblyvosti profesiinoi samorealizatsii osobystosti studentiv. Naukovi zapysky Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka APN Ukrainy, 29, red. akademyka S. D. Maksymenka, Kyiv: *Milenium*, s. 428–437.
5. Maslou, A., 1994. Samoaktualizatsija lichnosti i obrazovanie. Kiev. Doneck, 233 s.
6. Jung, K., 2016. Problemy dushi nashego vremeni. Perevod s nemecogo A. Bokovikov. Sankt-Peterburg: Piter, 336 s. Retrieved February 5, 2020, from <https://bookap.info/clasik/yung_problemy_dushi_nashego_vremeni/>.
7. Psihologicheskie problemy samorealizatsii lichnosti. 2000. 4, red. E. F. Rybalko, L. A. Korostylevoj. Sankt-Peterburg: *SPbGU*, 252 s.
8. Rodzhers, K., 1994. Vzglyad na psihoterapiju. Stanovlenie cheloveka. Moskva: Progress. Terminologicheskaja pravka V. Danchenko Kiev: *PSYLIB*, 2004. Retrieved March 5, 2020, from <<https://www.rulit.me/books/stanovlenie-lichnosti-vzglyad-na-psihoterapiyu-read-405531-1.html>>.
9. Rodzhers, K., 1990. Neskol'ko vaznykh otkrytij. Vestnik MGU, serija 14 «Psihologija». Moskva, 2, s. 17–29.
10. Jerikson, Je., 1996. Identichnost': junost' i krizis. Perevod s anglijskogo A. Prihozhan, V. Rivosh, A. Andreeva. Moskva: Progress, 344 s. Retrieved February 10, 2020, from <<https://www.litmir.me/bd/?b=245724>>.

11. Ancyferova, L. I., 1973. Psihologija samoaktualizirujushhejsja lichnosti v rabotah Abragama Maslou, Voprosy isihologii. 4. s. 173–180.
12. Maslou, A., 1982. Samoaktualizacija, Psihologija lichnosti. Ju. B. Gippenrejter, A. A. Puzyreja red. Moskva: *Izd-vo Mosk. un-ta*, 288 s. Retrieved March 15, 2020, from: <https://lib.uni-dubna.ru/search/files/psy_psy_lichn/1.pdf>.
13. Jalom, I., 1999. Jekzistencial'naja psihoterapija. Perevod s anglijskogo T. S. Drabkinov. Moskva: *Klass*, 576 s. Retrieved February 8, 2020, from <http://yakov.works/libr_min/28_ya/lo/m_06.htm>.
14. Ancyferova, L. I., 1978. Jepigeneticheskaja koncepcija razvitija lichnosti Jerika G. Jeriksona, Princip razvitija v psihologii, red. L. I. Ancyferova. Moskva: *Nauka*, s. 212-242. Retrieved March 5, 2020, from <<https://www.twirpx.com/file/267807/>>.
15. Sobol', P. P., 1985. Zhiznetvorchestvo kak sposob samorealizacii lichnosti: Zhizn' kak tvorcestvo (social'no-psihologichsskij analiz). Kyiv: *Naukova dumka*. s. 71–90.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-264-271>
УДК 378.011.3–051:664

Корець Микола Савич,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри загальнотехнічних наук і охорони праці
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,
Київ, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5552-7481>

m.s.korets @npu.edu.ua

Іщенко Світлана Михайлівна,

Аспірант Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова,
Київ, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5791-803X>

s.m.ischenko@npu.edu.ua

**ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ
ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОГО
ОБЛАДНАННЯ ХАРЧОВОЇ ГАЛУЗІ**

Анотація. У статті обґрунтовані та запропоновані сучасні підходи до формування компетентності майбутніх педагогів професійного навчання харчових технологій у процесі вивчення технологічного обладнання харчової галузі.

Розкривається структура та основні етапи формування фахової компетентності в студентів у період навчання у вищих навчальних закладах, а також запропоновані найбільш ефективні технології навчання, за умови якісної організації освітнього процесу.

Аналізуються сучасні інноваційні педагогічні технології на прикладі проблемних лекцій з активним використанням електронних презентацій, що вибудовуються на використанні проблемних, дослідницьких, аналітичних і комунікативних способах навчання, які у свою чергу зумовлюють формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Розглядається методика навчання основ технологічного обладнання харчової галузі, яка передбачає застосування форм, технологій і засобів навчання, що забезпечують високий рівень підготовки студентів зорієнтованих на перспективу та здатність самоосвіти та неперервного професійного вдосконалення.

Для реалізації розвитку фахової компетентності до вивчення технологічного обладнання, на нашу думку, викладач має насамперед сприяти зацікавленості кожного студента в роботі за допомогою чіткої мотиваційної установки, використовуючи різноманітні форми й методи навчальної діяльності. Важливим також є вміння викладача створювати такі ситуації, які дають можливість кожному студенту проявити ініціативу, самостійність. Такий підхід якнайкраще сприяє формуванню професійних компетентностей майбутнього фахівця. Це зумовлює динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність успішно здійснювати професійну діяльність та/або подальшу навчальну діяльність.

Ключові слова: професійна компетентність; технологічне обладнання; сучасні підходи; педагог професійної освіти; харчова галузь; технології; компетентність; освітній процес.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. З огляду на щоденні кардинальні зміни в освіті, потреби професійно-технічних навчальних закладів у виробництві харчової галузі та сфері обслуговування, однією з нагальних проблем є забезпечення високого науково-практичного рівня викладання кожної навчальної дисципліни в процесі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. Розв'язання цього питання можливо за умови якісної організації освітнього процесу, що спрямована на формування фахових компетенцій та особистісних якостей, опанування інноваційними технологіями та техніками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукового доробку сучасних вчених, дослідників дає змогу зазначити, що актуалізується питання удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців, розвитку їхньої професійної компетентності, яка забезпечує мобільність і адаптивність до динамічних суспільних вимог. Питання формування фахової компетентності майбутніх педагогів професійної освіти досліджували такі вчені як Банько, Н. А., Лозовецька В. Т., Лук'янова Л. Б., Туркот Т. І. [1, 5, 8, 9], та інші.

Аналіз теоретичних джерел показав наявність різних підходів до вивчення професійної компетентності педагога: досліджується сутнісний зміст поняття «професійна компетентність»; аналізуються складові професійної компетентності; визначаються стадії формування компетентності; поняття компетентності використовується як критерій під час атестації професіоналізму педагогів [7, с. 37]. Наявна різноманітність і різноплановість визначень обумовлені вибором різних наукових підходів (особистісно-діяльнісний, системно-структурний, культурологічний, знаннєвий тощо) у контексті вирішуваних дослідниками наукових завдань.

Компетентність, на думку І. Демури характеризує людину як суб'єкта спеціалізованої діяльності в системі суспільного розвитку праці, маючи на увазі рівень розвитку його здатності виносити кваліфіковані судження, приймати адекватні відповідальні рішення в проблемних ситуаціях, планувати й виконувати дії, що призводять до раціонального й успішного досягнення поставлених цілей [2, с. 66].

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою та **завданням** статті є аналіз та висвітлення сучасних підходів та основних особливостей формування фахової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання харчових технологій у процесі вивчення технологічного обладнання галузі.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Фахову компетентність доцільно розглядати як вимір освіченості людини, оскільки здобуті вміння та навички є недостатнім виміром рівня якості освіти.

Фахова компетентність – якісна здатність і готовність особистості до продуктивної діяльності, що базується на системі професійних компетенцій (знань, умінь, навичок і досвіду ефективної діяльності), та орієнтована на самостійну активність фахівця в пізнавальних процесах під час виконання професійних функцій.

Поняття "кваліфікація" та "компетентність" тісно пов'язані між собою, адже рівень професійної компетентності має суттєвий вплив на якість підготовки майбутнього фахівця.

Структурні складові й функціональні компоненти педагогічної діяльності висвітлює Н.В. Кузьміна. На її думку, вони мають містити п'ять основних структурних елементів:

- суб'єкт педагогічного впливу;
- об'єкт педагогічного впливу;
- предмет їхньої спільної діяльності;
- цілі навчання;
- засоби педагогічної комунікації [6].

Вони становлять цілісну систему, у якій компоненти пов'язані між собою й перебувають у взаємозалежності, що дає змогу чітко визначати пріоритетні напрями викладання, структурувати навчальні завдання тощо.

У цьому контексті з-поміж різних форм організації навчання у вищій школі нами виділені такі форми організації навчального процесу: лекційних практичних та лабораторних занять; пошуку нових знань під час формування самостійних робіт; форми організації контролю знань, умінь та навичок (контрольна робота, модульний контроль, екзамен тощо).

Для формування фахової компетентності педагогів професійного навчання нами запропоновані найбільш ефективні технології навчання (рис. 1).

Одним із найперспективніших напрямів є проблемне навчання, яке передбачає створення системи послідовних проблемних ситуацій і управління процесом їхнього вирішення, а також особливу форму навчальної діяльності студентів щодо засвоєння знань і способів діяльності з наявністю аналізу проблемних ситуацій, формулювання проблем і їхнього розв'язання.

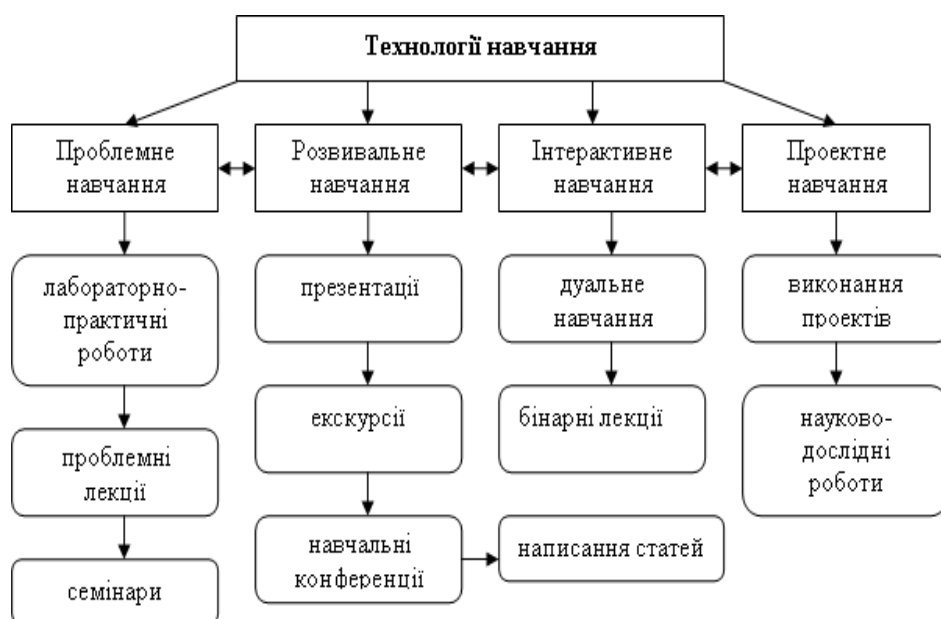


Рис. 1. Схема технологій навчання

Впровадження розвивального навчання в освітній процес забезпечує оволодіння способами навчальної програми, вмінням самостійно будувати свою навчальну діяльність не лише в стінах навчального закладу, але й за його межами, що забезпечує готовність студентів до саморозвитку й самовдосконаленням.

Наступним етапом технології навчання представлено інтерактивне навчання, яке побудоване на моделюванні різноманітних ситуацій, спільного розв'язання проблем на основі аналізу обставин та відповідних ситуацій. Навчальний процес за такої умови відбувається за умови постійної, активної взаємодії студентів і викладача, який виконує організаційні та консультаційні функції.

Одним із найпродуктивніших з-поміж технологій навчання є проектне навчання, яке передбачає необхідність використання таких навчально-пізнавальних прийомів, що дають змогу вирішити ту чи іншу проблему шляхом самостійних дій студентів з обов'язковою презентацією чи представленням отриманих результатів, що сприяє використанню дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю.

Успішність процесу навчання майбутніх педагогів професійної освіти в галузі харчових технологій, ефективність використання в ньому запропонованих форм значною мірою залежать від вдалого вибору засобів та технологій навчання.

До засобів навчання технологічного обладнання харчової галузі належать: друковані (навчальні підручники, посібники, конспекти лекцій, методичні рекомендації та вказівки тощо); наочні (інструкційно-технологічні картки, апаратурно-технологічні схеми); технічні (лабораторний інвентар та хімічні реактиви, інтерактивні дошки, мультимедіа-і відеопроєктори, технологічне обладнання); комп'ютерні та мультимедійні засоби (відеоматеріали, презентації, віртуальні лабораторії).

Надзвичайно важливо, щоб навчальний процес відбувався в сучасних лабораторіях із відповідним матеріально-технічним та мультимедійним оснащенням. Адже, від належного рівня матеріально-технічного та навчально-методичного забезпечення буде залежати весь навчальний процес підготовки майбутніх педагогів професійної освіти.

Сучасні інноваційні педагогічні технології такі як проблемні лекції з активним використанням електронних презентацій, вибудовуються на використанні проблемних, дослідницьких, аналітичних і комунікативних способах навчання, що зумовлюють формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійної освіти.

Формування фахових компетентностей у майбутніх педагогів професійної освіти в галузі харчових технологій залежить від багатьох зовнішніх та внутрішніх чинників, насамперед формування базових знань із харчових технологій у майбутніх бакалаврів професійної освіти відповідної галузі на засадах випереджаючої освіти [3].

У тимчасових стандартах вищої освіти освітнього ступеня бакалавр, розроблених для належної організації процесу підготовки фахівців за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» представлено нормативний зміст підготовки, список компетентностей та результати навчання.

Відтак відповідно до цих стандартів під час вивчення дисципліни «Устаткування закладів ресторанного господарства» майбутні педагоги професійного навчання опановують предметно-методологічні та техніко-технологічні галузеві компетентності.

Розглянемо докладніше основні з них, зокрема предметно-методологічні передбачають: знання теоретичних основ процесів теплової, механічної та холодильної обробки продуктів; функціонального призначення, конструктивних особливостей будови та сфери використання машин і апаратів для механізації та автоматизації технологічних процесів закладів ресторанного господарства; вміння вибирати та працювати на різних видах устаткування, забезпечуючи технологічний процес, виробничу санітарію та техніку безпеки [4].

Техніко-технологічні галузеві компетентності передбачають:

- знання функціонального призначення, технічних характеристик, принципу дії устаткування закладів ресторанного господарства вітчизняних і закордонних фірм; основних чинників, які впливають на ефективність роботи апаратів та методику розрахунків теоретичної продуктивності апаратів;

- вміння економічного обґрунтування та раціонального вибору устаткування для закладів ресторанного господарства відповідно до діючих нормативів та технологічних і конструктивних вимог, техніки безпеки та виробничої санітарії, ергономіки, технічної естетики; використання машин та апаратів у процесі виробництва кулінарної продукції та надання ресторанних послуг [5].

На сьогоднішній момент методична система професійної підготовки майбутніх педагогів харчової галузі потребує кардинальних змін, оскільки наявна ціла низка проблем, зокрема:

- 1) недостатній рівень відображення інформації в змісті навчання нової щодо новітнього технологічного обладнання харчової галузі;

- 2) орієнтація змісту навчання на формування репродуктивних знань, умінь та навичок;

- 3) недосконале впровадження в підготовку майбутніх педагогів професійного навчання креативних методів навчання інноваційного технологічного обладнання;

- 4) орієнтація на традиційні форми навчання;

- 5) низький рівень впровадження новітніх технологій навчання.

Фахова компетентність педагога – це інтегрована властивість особистості, що володіє комплексом професійно значущих для вчителя якостей, має високий рівень науково-теоретичної і практичної підготовки до творчої педагогічної діяльності та ефективної взаємодії зі студентами в процесі педагогічної співпраці на основі впровадження сучасних технологій для досягнення високих результатів.

Формування гнучкої системи фахової компетентності в майбутніх педагогів професійного навчання харчових технологій у процесі вивчення технологічного обладнання передбачає:

- інноваційний підхід до вдосконалення рівня власної фахової компетентності (участь у проведенні семінарів, конференцій, наукових досліджень; розроблення та публікація навчально-методичних матеріалів, авторських програм, участь у професійних конкурсах тощо);

- самоосвіта, саморозвиток: пошук шляхів професійної самореалізації; здійснення безперервного навчання; вивчення передового досвіду колег, проведення відкритих занять;

- рефлексія власної діяльності – аналіз результативності використання власного досвіду, визначення нових способів втілення творчих планів, прогнозування стратегії для покращення діяльності, визнання успіхів і невдач.

- створення інформаційно-освітнього простору з рівноправним доступом усіх педагогів до інформаційно-освітніх ресурсів: бібліотека; Інтернет; медіа- та відеотека педагогічного досвіду, реєстр програмних педагогічних засобів навчання.

Розвиваючи фахову компетентність педагог регулює стандарти своєї поведінки на основі набутої педагогічної майстерності. «Досвід стає джерелом професійного зростання вчителя лише тією мірою, якою вона є об'єктом структурованого аналізу: неререфлективний досвід безкорисний і з часом веде не до розвитку, а до професійної стагнації вчителя» (М. Уолес). Професійному зростанню професійної компетентності сприяють: високий духовно-моральний імідж навчального закладу, що забезпечують сприятливі творчі умови роботи; систематична самоосвітня діяльність, яка включає навчання на курсах підвищення кваліфікації; участь у проектах, конкурсах, фестивалях, конференціях, семінарах, педагогічних майстернях, роботі методичних об'єднань, творчих груп тощо; особистісно-зорієнтована методична підтримка діяльності вчителя; акцент на інноваційному, творчо – пошуковому компоненті методичної діяльності; об'єктивна оцінка праці; моральне й матеріальне стимулювання [6].

Майбутніх педагогів професійної освіти з харчових технологій необхідно готувати, спираючись на сучасний рівень розвитку харчових виробництв, на практику сьогодення й на прогностичну практику. Об'єднання цих складових можливе за умов зв'язку науки, техніки, виробництва та практичного досвіду з теоретичним навчанням і практичною підготовкою студентів. Отже, буде реалізовано принцип навчання з практичною діяльністю.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Розвиток професійної компетентності майбутніх педагогів професійної освіти – це результат творчої професійної діяльності, інтегрований показник особистісно-діяльнісної сутності педагога, вміння застосовувати спеціальні знання, уміння та навички, виявляти відповідні моральні та ділові якості для належного виконання встановлених завдань і обов'язків, навчання, професійного та особистісного розвитку. З огляду на актуальність і важливість досліджуваної проблеми вважаємо, що **подальшого** науково-теоретичного осмислення та практичного втілення потребують шляхи, форми та методи формування професійної компетентності майбутнього педагога професійного навчання в період навчання у вищому навчальному закладі.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Банько, Н. А., 2004, *Формирование профессионально-педагогической компетентности как компонента профессиональной подготовки менеджеров*: монографія, Волгоград, 275 с.
2. Демура, І., 2007, Сутність професійних компетентностей, *Збірник наукових праць «Гуманізація навчально-виховного процесу»*, 38, Слов'янськ, с. 64–71.
3. Іщенко, С. М., 2016, Методика навчання технологічному обладнанню харчової галузі майбутніх педагогів професійного навчання у вищих навчальних закладах, *Наукові записки «Проблеми методики фізико-математичної й технологічної освіти»*, 10, № 2, Кропивницький, с. 115–118.
4. Іщенко, С. М., 2019, Структурно-функціональна модель навчання технологічного обладнання харчових технологій. *Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні виклики професійної освіти: теорія і практика»* м. Львів, 20–21 червня.
5. Корець, М. С., Іщенко, С. М., Зубар, Н. М. Устаткування закладів ресторанного господарства *Програма навчальної дисципліни вільного вибору студента підготовки бакалаврів галузь знань 01 Освіта/ Педагогіка 015 Професійна освіта за спеціалізацією «Харчові технології»* Шифр за навчальним планом: ВВ1.2.04.
6. Лозовецька, В.Т., Лук'янова Л.Б., 2010, *Формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і туризму*: навч.-метод. посібник, Київ, 382 с.
7. Скворцова, С. О., 2009. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття, *Наука й освіта*, № 4, с. 93–94.
8. Сергієнко, Н. Ф., Професійна компетентність сучасного вчителя. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://images/content/nashi_vydany_upr>.
9. Туркот, Т. І., 2011, *Педагогіка вищої школи*: навч. посібник, Київ, 628 с.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING IN THE PROCESS OF STUDYING THE TECHNOLOGICAL EQUIPMENT OF THE FOOD INDUSTRY

Nikolay Korets,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of General Sciences and Labor
M.P. Dragomanov National Pedagogical University,
Kyiv, Ukraine.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5552-7481>
m.s.korets@npu.edu.ua

Svetlana Ishchenko,

postgraduate student of MP Dragomanov
National Pedagogical University,
Kyiv, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5791-803X>
s.m.ischenko@npu.edu.ua

Abstract. The article substantiates and proposes modern approaches and conditions for forming the competence of future teachers of professional training in food technology in the process of studying technological equipment of the food industry.

The structure and main stages of formation of the professional competence of students during the study period in higher educational institutions are revealed, as well as the most effective teaching technologies are offered, provided the quality of the educational process is organized.

Modern innovative pedagogical technologies are analyzed on the example of problematic lectures with active use of electronic presentations, which are built on the use of problematic, research, analytical and communicative ways of teaching, which in turn determine the formation of professional competence of future specialists.

The technique of teaching the technological equipment of the food industry is considered, which involves the use of forms, technologies and teaching aids, which in turn provide a high level of preparation for students oriented on the prospect and the ability of self-education and continuous professional improvement.

In order to realize the development of professional competence in the study of technological equipment, in our opinion, the teacher must first of all promote the interest of each student in the work through a clear motivational setting, using various forms and methods of educational activity. Also important is the ability of the teacher to create situations that allow each student to show initiative, independence. This approach best contributes to the professional competence of the future specialist. This leads to a dynamic combination of knowledge, skills, values, other personal qualities that determines the ability to successfully pursue a professional activity and / or further learning activities.

Keywords: professional competence; technological equipment; modern approaches; teacher of professional education; food industry; technology; confidence; educational process.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Banko, N. A., 2004, *Formyrovanye professyonalno-pedahohycheskoi kompetentnosti kak komponenta professyonalnoi podhotovky menedzherov*: monohrafiia, Volhohrad, 275 s.
2. Demura, I., 2007, Sutnist profesiinykh kompetentnosti, *Zbirnyk naukovykh prats «Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu»*, 38, Sloviansk, s. 64-71.
3. Ishchenko, S. M., 2016, Metodyka navchannia tekhnolohichnomu obladnanniu kharchovoi haluzi maibutnykh pedahohiv profesiinoho navchannia u vyshchykh navchalnykh zakladakh, *Naukovi zapysky «Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity»*, 10, № 2, Kropyvnytskyi, s. 115-118.
4. Ishchenko, S. M., 2019, Strukturno-funktsionalna model navchannia tekhnolohichnoho obladnannia kharchovykh tekhnolohii. Mizhnarodna naukovo-praktychnii konferentsii «Suchasni vyklyky profesiinoy osvity: teoriia i praktyka», Lviv, 20-21 chervnia.
5. Korets, M. S., Ishchenko, S. M. ta Zubar, N. M. Ustatkuvannia zakladiv restorannoho hospodarstva Prohrama navchalnoi dystsypliny vilnoho vyboru studenta pidhotovky bakalavriv haluz znan 01 Osvita/ Pedahohika 015 Profesiina osvity spetsializatsiieiu «Kharchovi tekhnolohii» Shyfr za navchalnym planom: VV1.2.04.
6. Lozovetska, V. T. Ta Lukianova, L. B., 2010, *Formuvannia profesiinoy kompetentnosti fakhivtsia sfery posluh i turyzmu*: navch.-metod. Posibnyk, Kyiv, 382 s.
7. Skvortsova, S. O., 2009. Profesiina kompetentnist vchytelia: zmist poniattia, *Nauka i osvita*, № 4, s. 93-94.
8. Serhienko, N. F., Profesiina kompetentnist suchasnoho vchytelia [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <http://images/content/nashi_vydany_upr>.
9. Turkot T. I., 2011, *Pedahohika vyshchoi shkoly*: navch. posibnyk, Kyiv, 628 s.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-272-281>
УДК 784.071.2:785]:37

Ланіна Тетяна Олександрівна,

старший викладач кафедри академічного та естрадного вокалу
Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка,
Київ, Україна.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4708-0197>

t.lanina@kubg.edu.ua

НАВЧАЛЬНИЙ ВОКАЛЬНИЙ АНСАМБЛЬ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА

Анотація. У статті обґрунтовано необхідність ансамблевої підготовки студентів-вокалістів у класичному університеті. Проаналізовано напрацьований у цій сфері науково-методичний і практичний досвід. Досліджено й науково обґрунтовано сутність, ознаки, принципи діяльності та функції навчального студентського вокального ансамблю. Сформульовано основні характеристики навчального студентського вокального ансамблю на організаційному, діяльнісному та освітньому рівнях. Навчальний вокальний ансамбль охарактеризовано як: 1) творчу лабораторію та одну з організаційних форм навчання студентів вокальних спеціальностей в університеті; б) соціально-педагогічну систему, що виконує певні функції, відзначається специфічними формами організації та принципами діяльності; в) концертний колектив, діяльність якого спрямована на творчий розвиток студентів-вокалістів. Визначено завдання навчального вокального ансамблю в університеті: 1) розвиток творчих здібностей та індивідуальних вокальних навичок студентів 2) опанування технології ансамблевого співу; 3) набуття досвіду практичної роботи з вокальними ансамблями; 4) формування навичок професійного спілкування у творчому колективі; 5) засвоєння специфіки ансамблевого виконавства, розвиток навичок концертно-виконавської діяльності.

Окреслено основні завдання та напрям роботи з учнівськими навчальними вокальними ансамблями в спеціалізованих початкових мистецьких закладах. Розкрито специфіку та завдання роботи з дитячими аматорськими вокальними колективами. Доведено значення фахової компетентності викладача ансамблевого класу. Проаналізовано зміст роботи викладача вокального ансамблю вищого мистецького навчального закладу. Сформульовано висновки про те, що: 1) навчальний вокальний ансамбль є важливою складовою фахової підготовки студентів вокальних спеціальностей у системі університетської освіти; 2) навчальний вокальний ансамбль можна розглядати як соціально-педагогічну систему, що виконує певні функції, відзначається специфічними ознаками, формами організації та принципами діяльності; 3) навчання студентів у класі вокального ансамблю має здійснюватися з урахуванням напрацьованого в цій сфері науково-педагогічного і практичного досвіду, що забезпечить високий рівень підготовки фахівців.

Ключові слова: навчальний вокальний ансамбль; аматорський вокальний ансамбль; студент-вокаліст; фахова підготовка; ансамблевий клас; класичний університет; викладач ансамблевого класу.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вітчизняної музичної культури характеризується підвищеною увагою суспільства до професійного та аматорського вокального ансамблевого виконавства, що, у свою чергу, ставить нові завдання перед вищою школою щодо підготовки відповідних фахівців.

З цією метою в останні роки у вітчизняних вищих мистецьких і педагогічних навчальних закладах введено спеціалізацію з вокального ансамблю, а студентам вокальних спеціальностей надано можливість здобувати основну або додаткову кваліфікацію артиста й керівника вокального ансамблю [6]. Упровадження ансамблевої підготовки в систему фахового навчання вокалістів передбачало розроблення відповідних навчальних планів, освітньо-професійних програм, робочих програм з ансамблевих дисциплін та необхідного методичного й навчального музичного матеріалу.

Актуальність обраної теми зумовлена необхідністю вивчення особливостей та функцій навчального вокального ансамблю, що сприятиме вдосконаленню процесу фахової підготовки майбутніх керівників та артистів вокальних колективів у вищих навчальних закладах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема ансамблевого виконавства не є новою в музичній практиці та музикознавстві. У науково-методичних та мистецтвознавчих працях вітчизняних теоретиків і митців достатньо повно розкрито різні аспекти цього виду музичної творчості. Вже досліджено методику формування виконавської майстерності майбутніх артистів естрадних ансамблів (Д. Бабіч [1]), зміст роботи з вокально-інструментальними ансамблями школярів (Б. Брилін [2]), камерний аспект професійного ансамблевого виконавства (Н. Дика [3]), технологію керівництва гуртами українського народного співу (А. Карпун [4]), тенденції розвитку української пісенної естради (М. Мозговий [5]), методику вокального розвитку дітей у самодіяльному ансамблі (Д. Огороднов [7]), систему підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва учнівськими музичними колективами (Л. Паньків [8]), методику роботи з вокальними та інструментальними ансамблями у вищих педагогічних навчальних закладах (Т. Пляченко [9], [10]), теоретико-культурологічні аспекти камерного ансамблю (І. Польська [11]), генезу естрадного вокально-ансамблевого виконавства (С. Чернікова [12]). Аналіз напрацьованого в означеній сфері науково-методичного і практичного досвіду дає змогу говорити про те, що малодослідженим залишається науково-педагогічний аспект роботи з навчальними вокальними ансамблями в системі університетської освіти, що й визначило завдання цієї статті.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Головною **метою** цієї роботи є дослідження сутності навчального вокального ансамблю як соціально-педагогічної системи.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань**: на основі аналізу науково-педагогічної та мистецтвознавчої літератури визначити роль навчального вокального ансамблю як важливої складової фахової підготовки студентів-вокалістів у класичному університеті; сформулювати основні характеристики навчального студентського вокального ансамблю як соціально-педагогічної системи, виявити його ознаки, функції, принципи організації та діяльності; розкрити зміст роботи викладача ансамблевого класу та довести значення його фахової компетентності як важливого чинника успішної підготовки студентів до роботи з вокальними ансамблями.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Фахова підготовка майбутніх артистів і керівників вокальних ансамблів в університеті має здійснюватися на наукових засадах відповідно до рівня розвитку суспільства, мистецької освіти й музичного виконавства.

Опанування студентами практичних прийомів та методів роботи з вокальними ансамблями передбачає засвоєння теоретичних положень у сфері ансамблевого виконавства – художньо-естетичних та соціальних завдань, принципів організації та діяльності, ознак, функцій, виконавського складу, навчального та концертного репертуару тощо.

Значну частку такої теоретичної інформації студенти отримують на лекціях із методики роботи з вокальним ансамблем та не завжди можуть реалізувати на практичних заняттях в ансамблевому класі, оскільки сприймають теоретичні й методичні дисципліни як щось необов'язкове для практичної роботи з музичним колективом. Враховуючи таку особливість сприймання студентами навчальної інформації, зазначимо, що бажаним є викладання цих дисциплін одним викладачем, що сприятиме інтеграції знань студентів із теорії і практики вокального виконавства, а також формуванню фахової компетентності майбутніх артистів і керівників вокальних ансамблів.

У цьому контексті актуальним для викладачів вокально-ансамблевих дисциплін є засвоєння науково-педагогічних основ організації та роботи навчальних ансамблів (як вокальних, так і інструментальних).

У процесі аналізу наукових досліджень щодо сутності та функціональних характеристик навчальних і професійних ансамблів ([9], [10], [11], [12]) з'ясовано, що вокальний ансамбль можна розглядати як: а) одну з організаційних форм навчання студентів вокальних спеціальностей у системі університетської освіти; б) соціально-педагогічну систему, що виконує певні функції, відзначається специфічними формами організації та принципами діяльності; в) концертний колектив, діяльність якого спрямована на творчий розвиток студентів.

Специфічним для ансамблевого виконавства є те, що воно ґрунтується на елементах корпоративності й віддзеркалює людські взаємини на рівні рольової взаємодії деяких учасників ансамблю та його окремих партій. Сумісне музикування завжди грало істотну роль у соціальному житті, стаючи виразником найважливіших сторін особистості й суспільної психології, домінуючих настроїв свого часу та різноманітних спроб його філософсько-естетичного й етичного осмислення [11, с. 233–234].

Спираючись на мистецтвознавчі й науково-педагогічні праці вітчизняних науковців, у яких досліджено різні аспекти організації та керівництва музичними колективами (Д. Бабіч [1], Б. Брилін [2], Н. Дика [3], А. Карпун [4], Д. Огороднов [7], Л. Паньків [8], Т. Пляченко [9], [10], І. Польська [11], С. Чернікова [12] та інші), визначимо сутність навчального вокального ансамблю, проаналізуємо його ознаки, функції, закономірності організації та принципи роботи як діючої соціально-педагогічної системи.

Навчальний вокальний ансамбль у системі університетської освіти можна розглядати як творчу лабораторію, у якій студенти вокальних спеціальностей мають змогу розвивати власні творчі здібності та індивідуальні вокально-виконавські навички, опанувати технологію ансамблевого співу, набути досвід практичної роботи з вокальними ансамблями різного типу (однорідними, мішаними; навчальними, аматорськими), опанувати навички професійного спілкування у творчому колективі, засвоїти специфіку ансамблевого виконавства та навички концертно-виконавської діяльності.

Варто зазначити, що випускники університету – бакалаври музичного мистецтва зі спеціальності «Сольний спів», які опанували вибірково спеціалізацію «Вокальний ансамбль» і здобули професійну кваліфікацію артиста ансамблю та викладача початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів, – можуть працювати: 1) викладачами сольного співу та вокального ансамблю в дитячих музичних школах і школах мистецтв; 2) керівниками дитячих аматорських гуртків сольного та ансамблевого співу в позашкільних закладах (будинках культури, будинках дитячої та юнацької творчості тощо); 3) артистами та керівниками вокальних ансамблів [6].

Враховуючи широкий спектр працевлаштування випускників-вокалістів, фахову підготовку студентів у навчальному вокальному ансамблі необхідно орієнтувати також і на роботу з дитячими вокально-творчими колективами (як навчальними, так і аматорськими).

Аналіз діяльності навчальних учнівських вокальних ансамблів спеціалізованих початкових мистецьких закладів дає змогу говорити про те, що викладач ансамблевого класу має вирішувати комплекс освітніх завдань: 1) подальший розвиток музичних здібностей учнів-вокалістів – природних і набутих у класах музично-теоретичних дисциплін (загальна музикальність, музична пам'ять, чуття метроритму, мелодичний і гармонічний слух, точне звуковисотне інтонування тощо); 2) розвиток індивідуальних вокальних умінь, набутих у класі сольного співу (м'яка атака звуку, плавне звуковедення без форсування звуку, чітка дикція, правильна артикуляція голосних, приємне темброве забарвлення голосу, співацька міміка тощо); 3) формування навичок ансамблевого співу (метроритмічна злагодженість, одночасність дихання, агогічних і динамічних відхилень, специфіка дикції та поєднання голосних і приголосних звуків, однакове темброве забарвлення голосів в окремих партіях та ансамблі в цілому, тощо).

Робота з аматорськими вокальними ансамблями різних вікових груп має свої відмінності. Вони полягають у тому, що частина учасників колективу, маючи добрі природні вокальні здібності, не володіють нотною грамотою, а тому засвоюють ансамблеві партії на слух (з голосу), що потребує від керівника ансамблю особливого терпіння та володіння навичками відносної сольмізації.

Ці особливості характерні і для роботи з дитячими аматорськими вокальними ансамблями. Завдання таких колективів вбачаємо в розвитку загальних і музичних здібностей дітей, опануванні елементарної нотної грамоти, творчій самореалізації особистості в процесі колективного співу, формуванні естетичних смаків дітей на високохудожніх творах вокальної музики, збагаченні художньо-естетичного досвіду співаків-аматорів засобами активної творчої діяльності.

Найвищий рівень вокально-ансамблевої творчості виявляється в професійних вокальних ансамблях (академічних, естрадних, джазових тощо). Такі колективи входять до складу різноманітних концертних організацій (філармоній, театрів, палаців культури й мистецтв тощо) і виконують важливу соціальну функцію (музично-освітню, виховну, естетичну) засобами виконання ансамблевих творів різних епох, стилів і жанрів (оригінальних та в сучасних аранжуваннях).

Досліджуючи сутність навчального вокального ансамблю, візьмемо за основу розроблену вітчизняними науковцями структуру [9, с. 7–12] та сформулюємо основні характеристики цього колективу.

З організаційної точки зору навчальний вокальний ансамбль можна трактувати як: а) самодетерміновану систему, що має чітку організаційно-функціональну структуру (актив ансамблю, солісти, виконавський склад – ансамблеві партії, деякі учасники колективу); б) соціально-педагогічну систему (керівник-викладач, навчальний ансамбль,

концертмейстер; освітні вимоги, навчальний репертуар, навчальна діяльність, академічна звітність, культурно-освітня діяльність), яка постійно перебуває в русі, діяльність якої спрямована та досягнення освітньої мети [9, с. 7].

На діяльнісному рівні навчальний ансамблевий колектив можна розглядати як: 1) соціально значущу групу людей, об'єднаних спільною метою, узгоджена діяльність яких спрямована на досягнення зазначеної мети; 2) систему, функціонування якої здійснюється завдяки різнорівневій взаємодії її підсистем – керівника (викладача ансамблевого класу), ансамблевих груп, окремих учасників ансамблю, концертмейстера, звукорежисера та інших; 3) соціально-педагогічну систему, що має свої ознаки, принципи діяльності й виконує певні функції [9, с. 7].

На освітньому рівні навчальний вокальний ансамбль можна визначити як: 1) універсальну педагогічну систему, у межах якої здійснюється навчальна, виховна й музично-освітня діяльність студентів; 2) педагогічну систему, у якій викладач-керівник та студенти-виконавці є суб'єктами навчальної діяльності, а музичний твір, у процесі засвоєння якого здійснюється навчання, розвиток і виховання майбутніх артистів вокального ансамблю, є об'єктом навчальної діяльності [10, с. 14–15].

Сутність цих характеристик, спільних як для студентських навчальних, так і для дитячих аматорських вокальних колективів, розкривається в соціально-педагогічних та музикознавчих ознаках і функціях, а також у принципах організації та діяльності вокальних ансамблів.

У науково-педагогічних працях основними ознаками навчального ансамблю визначено такі: 1) спільна мета (опанування навичок ансамблевого виконавства; творча самореалізація особистості в музичному колективі; забезпечення соціальних функцій – естетично-виховної, культурно-освітньої тощо); 2) спільна діяльність (навчальна, концертно-виконавська), спрямована на досягнення означеної мети; 3) творчі традиції (дотримання певної виконавської манери, специфіка звучання, репертуар тощо; особливості підготовки і проведення концертів, конкурсів, фестивалів, майстер-класів, культурно-освітніх заходів, академічних концертів, заліків, екзаменів тощо); 4) видова й типова ознаки (визначаються кількісним і якісним складом ансамблю); 5) стильова та жанрова ознаки – виконання вокальної музики певного стилю (академічний, народний, естрадний, джазовий тощо) і жанру (сюїта, варіації, соната, попури тощо), напряму (старовинна, сучасна; бароко, романтизм, імпресіонізм; поп-музика, рок-музика, джаз-рок, кантрі, фолк тощо); 6) вікова ознака (одновікові – ансамблі певної вікової групи школярів – молодшої, середньої, старшої тощо; різновікові професійні, навчальні та аматорські вокальні колективи) тощо [9, с. 8].

До функцій навчального ансамблю науковці відносять: 1) організаційну (спрямовану на об'єднання учасників колективу з метою спільної музично-виконавської діяльності); 2) культурно-освітню (яка передбачає оволодіння учасниками ансамблю надбаннями світової музичної культури, що є передумовою їхньої активної соціальної діяльності); 3) навчальну (яка полягає у формуванні в студентів системи фахово необхідних знань, умінь і навичок безпосередньо в процесі ансамблевого виконавства; засвоєнні учасниками аматорського ансамблю основ музичної грамоти у взаємозв'язку із практикою колективного співу); 4) виховну (яка реалізується в процесі виховання в учасників колективу загальної та сценічної культури, толерантності, естетичного смаку у сфері музичного мистецтва); 5) розвивальну (спрямовану на створення у вокальному колективі оптимальних умов для розумового, духовного й естетичного розвитку його учасників, розвитку природних музичних здібностей та індивідуальних вокально-виконавських умінь); 6) комунікативну (яка забезпечує спілкування і взаємонавчання учнів (студентів) з різним рівнем загальної музичної та вокальної підготовки;

формування навичок творчого спілкування в музичному колективі, засвоєння спеціальної музичної термінології (вербальна комунікація), опанування системи спеціальних жестів і міміки (невербальна комунікація) [9, с. 8–10].

Спостереження за роботою навчальних музичних колективів студентів мистецьких спеціальностей дало змогу окреслити основні принципи організації вокального ансамблю: 1) вільний вибір навчального вокального колективу залежно від напрямку індивідуальної вокальної підготовки студента (академічний, естрадний чи джазовий вокал) та його уподобань; 2) ієрархічність структури ансамблю (загальне керівництво здійснює керівник-диригент-викладач; його заступником є староста академічної групи або староста ансамблю, якщо до складу входять студенти різних курсів; відповідальними за якість індивідуального виконання своєї партії є студенти); 3) нестабільність виконавського складу (щорічна зміна учасників навчальних студентських та аматорських дитячих ансамблів; можлива зміна викладача, керівника колективу на початку навчального року тощо); 4) комплектування ансамблевих партій з урахуванням вікових особливостей і фізичних можливостей виконавців; 5) поєднання індивідуальної і групової форм роботи в ансамблі (визначається керівником навчального чи аматорського колективу залежно від рівня підготовки його учасників та складності репертуару); 6) публічне висвітлення досягнень колективу та окремих його учасників (солістів) у процесі відкритого концертного виступу.

До принципів діяльності ансамблю науковці відносять: 1) науковість (організація діяльності ансамблю на наукових засадах із дотриманням основних положень педагогіки і психології, анатомії та вікової фізіології, теорії та методики музичного виконавства, етики та естетики); 2) педагогічну доцільність форм, методів, прийомів і засобів роботи в навчальному ансамблі (яка визначається спрямованістю на виховання в учасників колективу морально-етичних якостей та максимальний розвиток природних музичних здібностей і творчих умінь); 3) систематичність (дотримання системи в набутті музично-теоретичних знань та виконавських умінь; регулярність проведення занять; систематичність самостійної роботи учнів, студентів); 4) доступність (урахування вікових особливостей, індивідуальних виконавських можливостей та рівня розвитку учнів, студентів під час планування навчального репертуару та виборі методів його засвоєння); 5) поступовість (поетапне формування в учасників колективу навичок ансамблевого виконавства, артистизму і сценічної майстерності); 6) єдність теорії і практики (взаємозв'язок і взаємообумовленість музично-теоретичної та музично-виконавської підготовки учасників ансамблю; реалізація набутих знань і навичок у практичній діяльності – навчальній, концертно-виконавській, культурно-освітній); 7) колегіальність (творча співпраця керівника колективу й виконавців, спільна робота яких спрямована на об'єкт діяльності – музичний твір, у процесі засвоєння якого формуються особистісні і професійні якості виконавців); 8) духовність (ґрунтується на цінності музики як універсального засобу виховання й духовного розвитку особистості; формування високих моральних якостей учасників колективу в процесі спільного музикування); 9) толерантність (повага й шанобливе ставлення керівника до кожного учасника колективу з урахування його поглядів та естетичних уподобань); 10) зацікавленість керівника й учасників колективу в результатах спільної діяльності (досягнення високого музично-виконавського рівня, створення обстановки творчої співдружності і взаємодопомоги) [9, с. 11–12].

Дотримання означених принципів у роботі з навчальними вокальними ансамблями допоможе викладачам організувати освітній процес в ансамблевому класі відповідно до сучасних вимог.

Важливим чинником успішної підготовки студентів до роботи з навчальними та аматорськими вокальними ансамблями є фахова компетентність викладача ансамблевого класу, який має бути взірцем для студентів у професійному та морально-етичному сенсі, володіє методикою роботи з ансамблями різного типу, має досвід педагогічної та концертно-виконавської діяльності.

У змісті роботи викладача ансамблевого класу науковці виокремлюють такі її види, як організаційно-виховна, навчально-виховна, художньо-творча й науково-методична [9, с. 69–70].

Організаційно-виховна робота в навчальному вокальному ансамблі здійснюється викладачем упродовж навчального року й полягає в: ознайомленні студентів з порядком роботи, специфікою діяльності і традиціями ансамблю; прослуховуванні студентів та визначенні типу співацького голосу для коректного комплектування ансамблевих партій; налагодженні елементарної і творчої дисципліни в колективі; підготовці супутніх матеріалів – пюпітрів, нот, концертних костюмів, звукопідсилювальної апаратури, аудіо- та відеоматеріалів тощо; організації та проведенні концертних виступів ансамблю, відвідуванні конкурсів, фестивалів, концертів за участю навчальних і професійних музичних колективів тощо.

Навчально-виховна робота викладача ансамблевого класу передбачає: планування роботи колективу на навчальний рік (півріччя) та формування навчального й концертного репертуару ансамблю; добір і систематизацію творів для різних форм аудиторної роботи (читання з аркуша, ескізного й досконального засвоєння); підготовку до занять (аналіз партитури твору за фортепіано, створення інтерпретації та художньо-виконавського плану твору, адаптація партитури для певного складу ансамблю, планування етапів засвоєння твору студентами); проведення занять навчального вокального ансамблю (робота над вправами – розспівування ансамблю, робота над навчальними творами – мелодичним і гармонічним строем, ансамблем, динамікою, агогікою, фразуванням, тембровим забарвленням голосів тощо); підготовку до академічних концертів, заліків та екзаменів.

До основних складових художньо-творчої роботи викладача в навчальному вокальному ансамблі можна віднести: створення оригінальних інтерпретацій музичних творів засобами аранжування, обробки й перекладення; добір цікавого музично-теоретичного та історичного матеріалу для проведення музично-просвітницької роботи — лекцій-концертів, тематичних вечорів тощо; роботу викладача над власним творчим іміджем; участь із навчальним ансамблем у концертах, музичних олімпіадах, конкурсах тощо.

Важливою для викладача вищого мистецького навчального закладу є науково-методична робота. Вона полягає у: систематичному поглибленні й оновленні науково-педагогічних, мистецтвознавчих і методичних знань, проведенні наукових досліджень; роботі з нормативними документами (наказами, розпорядженнями, навчальними планами, програмами тощо) та навчально-методичною літературою (нотними хрестоматіями, репертуарними збірками, посібниками, підручниками, методичними рекомендаціями тощо); використанні інноваційних технологій в ансамблевому класі; дотриманні чинних вимог щодо організації освітнього процесу в університеті.

Підсумовуючи викладений вище матеріал, зазначимо, що професійний розвиток студентів у навчальному вокальному ансамблі має здійснюватися на наукових засадах відповідно до освітньо-професійної програми спеціальності з урахуванням рівня розвитку мистецької освіти та вокальної педагогіки, специфіки ансамблевого виконавства та музично-творчої діяльності.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, проведене дослідження уможливило сформулювати висновки про те, що: 1) навчальний вокальний ансамбль є важливою складовою фахової підготовки студентів вокальних спеціальностей у системі університетської освіти; 2) навчальний вокальний ансамбль можна розглядати як соціально-педагогічну систему, що виконує певні функції, відзначається специфічними ознаками, формами організації та принципами діяльності; 3) навчання студентів у класі вокального ансамблю має здійснюватися з урахуванням напрацьованого в цій сфері науково-педагогічного і практичного досвіду, що забезпечить високий рівень підготовки фахівців.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. **Перспективним**, на нашу думку, є наукове обґрунтування процесу фахової підготовки студентів університету в класі джазового вокального ансамблю, що стане предметом нашого подальшого наукового пошуку.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Бабіч, Д.Р., 2004. Формування виконавської майстерності майбутніх артистів естрадних ансамблів, *Автореферат дис. канд. пед. наук*, Київ, 21 с.
2. Брылин, Б.А., 1990. Вокально-инструментальные ансамбли школьников, *Книга для учителя*, Москва, 109 с.
3. Дика, Н.О., 2001. Камерно-інструментальний ансамбль в Україні: творчість і виконавство (1960 – 1980 рр.), *Автореферат дис. канд. мистецтвознавства*, Київ, 19 с.
4. Карпун, А.Л., 2002. *Керівництво гуртами українського народного співу (психолого-педагогічний аспект)*, Навчально-методичний посібник, Київ, 616 с.
5. Мозговий, М.П., 2007. Становлення й тенденції розвитку української естрадної пісні, *Автореферат дис. канд. мистецтвознавства*, Київ, 20 с.
6. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра музичного мистецтва (галузь знань 02 «Культура й мистецтво», спеціальність 025.00.02 «Музичне мистецтво (Сольний спів)», 2017, Київський університет ім. Б. Грінченка, Київ, 17 с.
7. Огороднов, Д., 1980. *Воспитание певца в самодеятельном ансамбле*, Издательство «Музична Україна», Киев, 68 с.
8. Паньків, Л.І., 2005. Теорія та методика підготовки майбутнього вчителя до керівництва учнівськими музичними колективами, *Автореферат дис. канд. пед. наук*, Київ, 19 с.
9. Пляченко, Т.М., 2013. *Професійна діяльність керівника музично-інструментального колективу*, Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів, Київ, 112 с.
10. Пляченко, Т.Н., 1993. Вокально-хоровая подготовка будущих учителей музыки в условиях группового обучения на музыкально-педагогическом факультете, *Автореферат дис. канд. пед. наук*, Москва, 17 с.
11. Польская, И.И., 2003. Камерный ансамбль: теоретико-культурологические аспекты, *Дис. д-ра искусствознания*, Харьков, 435 с.
12. Чернікова, С.В., 2008. Генеза естрадного вокально-ансамблевого виконавства та шляхи його професіоналізації, *Автореферат дис. канд. мистецтвознавства*, Харків, 20 с.

EDUCATIONAL VOCAL ENSEMBLE AS SOCIO-PEDAGOGICAL SYSTEM

Tetiana Lanina

Senior Lecturer of the Department of Academic and
Pop Vocal of the Institute of Arts of Borys Grinchenko Kyiv University.
ORCID ID:: <https://orcid.org/0000-0002-4708-0197>
t.lanina@kubg.edu.ua

Abstract. In the article the need for ensemble training of vocal students in the classical university is substantiated. The scientific-and-methodological and practical experience in this field is analyzed. The substance of the educational student vocal ensemble, its attributes, principles of activity and functions in socio-cultural and pedagogical aspects are investigated and scientifically substantiated. The main characteristics of the educational student vocal ensemble at the organizational, activity-based and educational levels are formulated.

The vocal ensemble is characterized as: 1) a creative laboratory and one of the organizational forms of teaching vocal students at the university; b) social and pedagogical system which performs certain functions marked by specific forms of organization and principles of activity; c) a concert collective whose activity is aimed at the creative development of vocal students. The tasks of the vocal ensemble at the university are defined as following: 1) development of creative abilities and individual vocal skills of students 2) mastering the technology of ensemble singing; 3) gaining experience of practical work with vocal ensembles; 4) developing professional communication skills in a creative team; 5) mastering the specificity of ensemble performance, developing the skills of concert and performing activities.

The main tasks and directions of work with educational student vocal ensembles in specialized elementary art establishments are outlined. The specifics and tasks of working with children's amateur vocal groups are described. The value of the professional competence of a teacher of ensemble class is argued. The content of work of a vocal ensemble teacher at a higher arts educational institution is analyzed.

The conclusions are formulated as follows: 1) educational vocal ensemble is an important component of student professional training majoring in vocal art at the university education system; 2) professional development of vocal students in an ensemble class should be carried out on a scientific basis taking into account the level of development of art education and vocal pedagogy, the specificity of ensemble performance and musical and creative activity, and according to the professional requirements for artists and leaders of vocal ensembles.

Keywords: vocal ensemble; amateur vocal ensemble; vocal student; professional training; ensemble class; classical university; teacher of ensemble class.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Babich, D.R., 2004. Formuvannia vykonavskoi maisternosti maibutnikh artystiv estradnykh ansambliv, *Avtoreferat dys. kand. ped. nauk*, Kyiv, 21 s..
2. Brylin, B.A., 1990. *Vokal'no-instrumental'nye ansambli shkol'nikov*, Kniga dlja uchitelja, Moskva, 109 s.
3. Dyka, N. O., 2000. *Chamber-instrument ensemble on Ukraine. A problem of creativity and implementation /1960-1980/*, Abstract of Art Criticism dissertation. M. T. Rilskij Institute of art, folklore and ethnology.

4. Karpun, A.L., 2002. Kerivnyctvo ghurtamy ukrajinskogho narodnogho spivu (psykhologho-pedagoghichnyj aspekt), *Navch.-metod. Posib.*, Kyjiv, 616 s.
5. Mozgovuj, M. P., 2007. *Formation and tendency of development of the Ukrainian variety songs*, Abstract of Art studies dissertation. Kyiv National University of culture and Arts.
6. Osvitnjo-profesijna prohrama pidghotovky bakalavra muzychnogho mystectva (ghaluzj znanj 02 «Kuljtura i mystectvo», specialnistj 025.00.02 «Muzychne mystectvo (Soljnyj spiv)»), 2017. Kyjivskij universytet im. B. Ghrinchenka, Kyjiv, 17 s.
7. Oghorodnov, D., 1980. Vospytanye pevca v samodejateljnom ansamble, Yzdateljstvo, *Muzychna Ukrajina*, Kyev, 68 s.
8. Dyka, N.O., 2001. Kamerno-instrumentalni ansambl v Ukraini: tvorchist i vykonavstvo (1960 — 1980 rr.), *Avtoreferat dys. kand. mystetstvoznavstva*, Kyiv, 19 s.
9. Karpun, A.L., 2002. *Kerivnytstvo hurtamy ukrainskoho narodnoho spivu* (psykhologho-pedahohichnyi aspekt), *Navchalno-metodychnyi posibnyk*, Kyiv, 616 s.
10. Mozghovyi, M.P., 2007. Stanovlennia y tendentsii rozvytku ukrainskoi estradnoi pisni, *Avtoreferat dys. kand. mystetstvoznavstva*, Kyiv, 20 s.
11. Osvitno-profesiina prohrama pidghotovky bakalavra muzychnogho mystetstva (haluz znanj 02 «Kultura y mystetstvo», spetsialnist 025.00.02 «Muzychne mystetstvo (Solnyi spiv)»), 2017, Kyivskij universytet im. B. Hrinchenka, Kyiv, 17 s.
12. Oghorodnov, D., 1980. *Vospytanye pevtsa v samodeiatelnom ansamble*, Yzdateljstvo «Muzychna Ukraina», Kyev, 68 s.
13. Pankiv, L.I., 2005. Teoriia ta metodyka pidghotovky maibutnoho vchytelia do kerivnytstva uchnivskymy muzychnymy kolektyvamy, *Avtoreferat dys. kand. ped. nauk*, Kyiv, 19 s.
14. Pliachenko, T.M., 2013. *Profesiina diialnist kerivnyka muzychno-instrumentalnoho kolektyvu*, *Navchalnyi posibnyk dlja studentiv vyshchychkh navchalnykh zakladiv*, Kyiv, 112 s.
15. Pliachenko, T.N., 1993. Vokalno-khorovaia podhotovka budushchychkh uchyteliv muzyky v usloviiakh hruppovoho obuchenija na muzykalno-pedahohyЧЕСКОМ факультете, *Avtoreferat dys. kand. ped. nauk*, Moskva, 17 s.
16. Polskaia, Y.Y., 2003. Камерный ансамбль: теоретико-культурологические аспекты, *Dys. d-ra yskusstvovedenija*, Kharkov, 435 s.
17. Chernikova, S.V., 2008. Heneza estradnoho vokalno-ansamblevoho vykonavstva ta shliakhy yoho profesionalizatsii, *Avtoreferat dys. kand. mystetstvoznavstva*, Kharkiv, 20 s.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-282-291>
УДК 378.147.091.31-047.22:373.011.3-051:785.1.071.2

Маринін Іван Григорович,

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри музичного мистецтва

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8278-2808>

mig290161@ukr.net

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У СИСТЕМІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Анотація. У статті висвітлено основні напрями реформування системи вищої освіти відповідно до європейських стандартів на основі компетентнісного підходу до навчання. Представлено концептуальні засади реформування системи вищої освіти відповідно до міжнародних стандартів. Проаналізовано основні положення Національної рамки кваліфікацій (НРК) згідно з положеннями законодавчих та нормативних документів України про вищу освіту.

Здійснено теоретичний аналіз наукових досліджень вітчизняних науковців і проблеми впровадження компетентнісного підходу в системі мистецької освіти, який забезпечує готовність випускників використовувати набуті знання та вміння в реальному житті для розв'язання завдань професійного змісту.

Акцентується увага на особливостях та етапності реалізації компетентнісного підходу в системі інструментальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Виявлено комплекс компетентностей (інтегральні компетентності (ІК); загальні компетентності (ЗК); фахові компетентності (ФК)) вчителя музичного мистецтва – керівника шкільного інструментального колективу, який забезпечує його ефективну музично-педагогічну діяльність в умовах закладу загальної середньої освіти, позашкільних дитячих установ та в дитячих мистецьких навчальних закладах.

З'ясовано, що для забезпечення відповідності потребам здобувачів вищої школи, стейкхолдерів і суспільства кафедра музичного мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка системно здійснює фаховий моніторинг освітніх програм підготовки освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра та магістра.

Ключові слова: вчитель музичного мистецтва; інструментальна підготовка; компетентнісний підхід; музично-педагогічна діяльність; мистецька освіта

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. На сьогодні процес реформування вищої освіти в Україні вимагає упорядкування її стандартів згідно з європейськими вимогами та підвищення якості підготовки сучасного вчителя музичного мистецтва.

Провідні вітчизняні науковці стверджують, що завдання сучасної вищої освіти значно розширилися й передбачають не лише надання майбутньому фахівцеві професійних знань, а конкретних змін у якості підготовки спеціаліста, який здатний творчо використовувати набуті знання в професійній діяльності. Тому, наразі, стає ще більш очевидним, що базисна основа освітньої реформи потребує зміну знаннєвої освітньої парадигми на компетентнісну.

Закономірно, що запропонований підхід зумовлює відступ від традиційної інформаційно-накопичувальної спрямованості навчання та перенесення акценту із засвоєння нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування та розвиток у студентів здатності самостійно застосовувати індивідуально набуті знання й досвід для досягнення позитивних результатів у музично-педагогічній та творчій діяльності. Майбутній вчитель має демонструвати готовність використовувати власні знання та вміння в реальному житті, а також здатність до системного мислення, порівнянь, аналізу для практичного розв'язання життєвих та професійних завдань.

З огляду на вищесказане, у вирішенні зазначених завдань особливої ваги набуває компетентнісний підхід, який ґрунтується на світових практиках у застосуванні інноваційних стандартів освіти й передбачає пошук нових шляхів у підготовці високопрофесійної й інтелектуальної особистості вчителя, здатного до самореалізації найкращих особистісних та професійних рис.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На сьогодні, поняття «компетентнісний підхід» дуже часто вживається в державних освітніх нормативно-правових документах, у наукових розвідках вітчизняних і зарубіжних дослідників та набуває реального змісту через активне його впровадження в освітній процес закладів вищої освіти.

На таких змінах щодо запровадження «компетентнісного підходу» в освітній галузі наголошується в державних нормативно-правових документах України: Національній рамці кваліфікацій (Постанова КМУ № 1341 від 23.11.2011р.) [1], Законі України «Про вищу освіту» (№ 1556-VII від 01.07.2014 р.) [2] та Ратифікації Угоди про асоціацію з ЄС (16 вересня 2014 р.) [3].

Відомо, що основним чинником для запровадження Національної рамки кваліфікацій в Україні слугували європейські освітні нормативні документи: Рамка кваліфікацій європейського простору вищої освіти (ЄПВО) (2005) [4] та Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя (2008) [5]. У чинних документах представлено критеріальний спектр необхідних і достатніх (базових) компетентностей для ідентифікації майбутнього фахівця (знання й розуміння; застосування знань і розуміння; формування суджень; комунікація; здатність до подальшого навчання впродовж життя), які здобувач вищої освіти здатний продемонструвати після завершення навчання в закладі вищої освіти.

Вагомими для нашого дослідження є наукові праці низки вітчизняних науковців, які активно працювали над запровадженням компетентнісного підходу. Зокрема, науковці Н. Внукова, В. Пивоваров, В. Свистун та В. Ягупов обґрунтували загальні орієнтири запровадження компетентнісного підходу до підготовки фахівців із вищою освітою. Концептуальні засади компетентнісного підходу до фахової підготовки майбутніх учителів пропонуються в різних освітніх галузях, зокрема у фундаментальних працях із психології та педагогіки – А. Андреев, І. Бех, С. Грозан, Н. Бібік, Е. Заєр, І. Зимня, І. Зязюн, О. Кононко, О. Овчарук, О. Савченко. Теоретичні, методичні та організаційні аспекти компетентнісного підходу до навчання проаналізовано в розвідках Н. Бібік, С. Бондар, І. Булах, О. Дубасенюк, В. Краєвського, Н. Кузнецової, Н. Кузьміної, Н. Ничкало, О. Пометун, С. Сисоєвої, А. Хуторського. Значна когорта українських науковців (В. Бурназова, О. Горбенко, Н. Гуральник, О. Єременко,

А. Козир, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, М. Пшеничних, М. Ткач) окреслили основні шляхи запровадження компетентнісного підходу в галузі мистецької освіти в процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Однак проблема запровадження компетентнісного підходу в системі інструментальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва – керівника шкільного народно-інструментального колективу згідно з новими європейських стандартів недостатньо опрацьована в наукових працях вітчизняних фахівців і потребує певної конкретизації та уточнення, що є, на нашу думку, актуальним для цієї статті.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є висвітлення специфіки інструментальної підготовки вчителя музичного мистецтва на засадах компетентнісного підходу в освітньому процесі закладу вищої освіти, який формує його готовність до народно-інструментальної виконавської діяльності в умовах загальноосвітньої школи, дитячих мистецьких навчальних закладів та позашкільних дитячих установах.

З-поміж **завдань** – поглибити дослідження у визначенні шляхів вдосконалення системи інструментальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в сучасній мистецькій освіті; виокремити комплекс інструментально-виконавських дисциплін, спрямований на формування в майбутніх учителів компетентностей керівника шкільного народно-інструментального колективу та проаналізувати інтегральні (ІК), загальні (ЗК) і фахові компетентності (ФК), які забезпечують ефективність його майбутньої музично-педагогічної діяльності.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

На сьогодні відповідно до стандартів вищої освіти для кожного рівня вищої освіти розроблений перелік спеціальностей, який затвердив Кабінет Міністрів України Постановою від 29 квітня 2015 року за № 266 [6] та змінами до неї (2017 р.) згідно з Національною рамкою кваліфікацій (НРК) [1], що передбачає організацію навчального процесу в закладах вищої освіти на засадах компетентнісного підходу.

У стандартах вищої освіти чітко регламентується сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти й наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності, які прописані в статті 10 Закону України «Про вищу освіту» [2].

У Національній рамці кваліфікацій (НРК) представлено системний і структурований опис кваліфікаційних рівнів освіти із переліком низки компетентностей. Кожен рівень є завершеним етапом освітнього процесу, що характеризується сукупністю компетентностей особистості, які затверджені стандартом освіти згідно з освітніми рівнями НРК.

Виявлено, що стандарт вищої освіти передбачає такі вимоги до освітніх програм підготовки кваліфікаційних рівнів бакалавра [7] та магістра [8] спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) галузі 01 Освіта/Педагогіка:

- обсяг кредитів ЄКТС для здобуття ступеня бакалавра або магістра вищої освіти;
- перелік компетентностей майбутнього фахівця: (інтегральні компетентності; загальні компетентності (ЗК); фахові компетентності (ФК));
- перелік компонентів освітньо-професійної програми та їхня логічна послідовність;
- структурно-логічна схема освітньої програми;

- форми атестації здобувачів вищої освіти;
- вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти;
- матриця відповідності програмних компетентностей компонентам освітньо-професійної програми.

Згідно з Національним класифікатором професій [9], випускники, які здобули освіту за освітніми програмами підготовки освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра та магістра спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) галузі 01 Освіта/Педагогіка, можуть обіймати такі первинні посади – вчитель музичного мистецтва (Середня освіта); викладач музичного мистецтва (вищі навчальні заклади).

Відповідно до умов ліцензування Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка готує фахівців музичного мистецтва для Хмельницької, Вінницької, Чернівецької, Тернопільської, Івано-Франківської областей, де, за умовами ліцензування (бакалаври, магістри) денної форми навчання, передбачено наповнення академічних груп – 65 осіб.

У Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка на основі освітніх програм підготовки кваліфікаційних рівнів бакалавра та магістра зі спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) галузі 01 Освіта/Педагогіка кафедрою музичного мистецтва розроблено навчальні плани, де зазначено перелік і обсяг навчальних дисциплін у кредитах ЄКТС; перелік та чітка послідовність викладання нормативних навчальних дисциплін, які розмежовуються на дисципліни загальної та професійної підготовки; вибіркові дисципліни за самостійним вибором навчального закладу та вільного вибору студентом, а також форми проведення навчальних занять, їхній обсяг; графік навчального процесу та форми поточного та підсумкового контролю.

Аналіз зазначених освітніх програм виявив, що інструментальна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва – керівника шкільного народно-інструментального колективу здійснюється поетапно. Так, наприклад, такі навчальні дисципліни інструментального спрямування, як «Основний музичний інструмент та концертмейстерський клас», «Гра на народних інструментах», «Додатковий музичний інструмент», «Оркестровий клас», «Методика навчання гри на музичному інструменті», «Методика роботи зі шкільними творчими колективами» викладалися впродовж чотирьох років на першому етапі в процесі підготовки бакалавра й забезпечили підґрунтя для формування необхідних компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва – керівника шкільного народно-інструментального колективу.

Поданий перелік навчальних дисциплін інструментальної підготовки («Виконавська майстерність із фаху», «Практикум роботи з народно-інструментальними колективами», «Історія інструментального виконавства», «Інструментознавство та оркестрування») викладатиметься на другому етапі впродовж 1,4 року в процесі підготовки магістра.

Наразі спостерігається інтерес до наукових праць низки вітчизняних науковців, які інтерпретують наукові поняття: «професійна компетентність музиканта-інструменталіста» (В. Бурназова) [10], «музично-виконавська компетентність» (О. Горбенко) [11], «оркестрово-методична компетентність» (Т. Пляченко) [12] як інтегровану якість майбутнього фахівця та висвітлюють особливості майбутньої інструментально-виконавської діяльності вчителя музичного мистецтва.

З огляду вищезазначеного можна констатувати, що інструментальна підготовка вчителя музичного мистецтва є наскрізною змістовою лінією для вище окреслених навчальних дисциплін. Зазначені навчальні дисципліни мають загальнопредметний характер і поетапно використовуються в навчально-виховному

процесі на основі наступності, яка наповнена послідовністю та загальним інтегральним «інструментальним» змістом.

На підставі окреслених позицій, варто стверджувати, що впровадження компетентнісного підходу в інструментальній підготовці майбутніх вчителів ґрунтується на тісних інтеграційних зв'язках між фаховими дисциплінами. Його стратегічна лінія спрямовується не на інформованість студента та певний рівень знань, а вмінні ними ефективно послуговуватися на практиці. У запропонованій концептуальній схемі викладачу варто орієнтуватися на зміщення акцентів із процесу набуття знань, умінь та навичок на чітко визначений алгоритм дій більш діяльній моделі навчання, спрямованої на досягнення випускниками стандартів у майбутній професійній діяльності.

У Законі «Про вищу освіту» наголошується, що: «компетентність – це здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» [2]. Безперечно, саме в цьому ракурсі переосмислення мети інструментальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва – керівника шкільного народно-інструментального колективу та її реалізація на основі компетентнісного підходу значно зростає. Стає очевидним, що її результатом є готовність випускників до реалізації власного музично-педагогічного потенціалу в навчально-освітній та творчій діяльності.

На сьогодні організація освітнього процесу кафедрою музичного мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету спрямована на досягнення такого результату, який ієрархічно підпорядкований інтегральним (ІК), загальним (ЗК) та фаховим компетентностям (ФК).

Так, інтегральна компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва забезпечує здатність вирішувати складні професійні завдання та практичні проблеми в музично-освітній, художньо-творчій та науково-дослідній діяльності, що ґрунтуються на знаннях і вміннях застосовувати класичні та інноваційні теоретико-методичні положення згідно із сучасними тенденціями розвитку світової та української музичної педагогіки в умовах навчання музичного мистецтва в загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладах.

Фахова компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва ґрунтується на сформованості мотиваційного та операційно-пізнавального компонентів готовності фахівця до виконання складних професійних завдань та вирішення практичних проблем у галузі музичного інструментального виконавства в умовах загальноосвітньої школи та дитячої школи мистецтв. Ефективність її реалізації залежить не лише від рівня його теоретичної та практичної підготовки, а також особистісних, професійних та індивідуальних якостей особистості. Впровадження компетентнісного підходу змінює ставлення та мотивацію здобувача вищої освіти до навчальної діяльності. Зокрема, у навчальній комунікації спостерігаємо прояв інтересу і прагнення студента до підвищення власного рівня фаховості в інструментальній підготовці та бачення перспективи її реалізації в майбутній професійній діяльності.

Наприклад, набуття фахової компетентності з навчальної дисципліни «Виконавська майстерність із фаху» в майбутнього фахівця передбачає прояв позитивного ставлення до інструментальної підготовки, здатності виконувати інструментальні музичні твори різних жанрів, стилів та епох на високохудожньому та технічно досконалому рівнях; готовності відтворювати художньо-образну та естетичну сутність музичного матеріалу у власній інтерпретаційній моделі вправності з використанням сучасних виконавсько-виражальних прийомів; у здатності артистично презентувати твори в умовах концертно-сценічного виконання.

Також, згідно з вимогами освітньо-професійної програми підготовки магістра здобувачі вищої освіти мають демонструвати знання: вимог Галузевого стандарту вищої освіти до особистості педагога-музиканта; термінологічного та понятійного апарату музичної педагогіки; сучасних тенденцій розвитку інструментального мистецтва у світі; методичних основ самостійної роботи над музичним твором, а також вміння аналізувати, узагальнювати, застосовувати передовий педагогічний досвід і досягнення психолого-педагогічної науки для систематичного підвищення інструментально-виконавської компетентності; досконало володіти системою виконавських умінь і навичок, необхідних для відтворення художнього задуму твору; виконувати музичні твори різних епох і стилів на високому художньому рівні.

На нашу думку, фахова компетентність із навчальної дисципліни «Інструментознавство та оркестрування» має прояв у здатності випускника володіти комплексом знань музично-історичного, музично-теоретичного змісту про музичні інструменти та системою практичних умінь і навичок інструментально-проектувальної діяльності, яка передбачає використання індивідуального композиційного мислення в процесі інструментування музичного твору для шкільного ансамблю (оркестру) народних інструментів.

Значно поглиблює теоретичну частину інструментальної підготовки майбутнього фахівця навчальна дисципліна «Історія інструментального виконавства». Предмет забезпечує формування фахової компетентності, яка має прояв в: готовності студента аналізувати жанр інструментального виконавства як форму музичної діяльності в співставленні «композитор – слухач»; розумінні основних стильових етапів розвитку академічного та джазового виконавства; осмисленні семантики музичної мови; здатності аналізувати сучасні тенденції розвитку вітчизняної та зарубіжної інструментальних виконавських шкіл для добору ефективних методів формування виконавської майстерності інструменталіста та реалізовувати набутий досвід у виконавській діяльності.

Особливе місце в структурі інструментально-виконавської підготовки студентів посідає навчальна дисципліна за вибором студента «Практикум роботи з народно-інструментальними колективами». Навчальна дисципліна є складовою професійної підготовки, яка формує професійні, світоглядні, естетичні погляди, колективну виконавську майстерність гри в студентському оркестрі та забезпечує підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва до керівництва шкільним народно-інструментальним колективом. У процесі її вивчення здобувачі вищої освіти набувають спеціальні (фахові, предметні) компетентності вчителя музичного мистецтва, які передбачають: здатність демонструвати знання музично-історичного та музично-теоретичного змісту; володіти системою інструментальних музично-виконавських умінь колективного виконавства; здатність володіти методикою початкового навчання учнів на народних інструментах та діагностикою їхнього музичного розвитку; готовність управляти музично-педагогічним процесом вивчення та виконання музичних творів ансамблем (оркестром) народних інструментів.

Практичні результати викладачів кафедри засвідчують ефективність запропонованої системи інструментальної підготовки вчителя музичного мистецтва і є досить переконливими. Так, у 2010 та 2013 рр. оркестр народних інструментів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка стає лауреатом III та VI міжнародних конкурсів баяністів та акордеоністів «Perpetum mobile» в місті Дрогобичі (III, II місця). Диплом лауреата II міжнародного конкурсу баяністів-акордеоністів «Вічний рух» (м. Дрогобич, 2009) здобуває Вадим Козловський (акордеон) (III премія). Дует у складі студентів Сергія Голубовича (баян) та Миколи Головатюка (акордеон) виборює звання лауреата VIII всеукраїнського конкурсу баяністів «Візерунки

Прикарпаття» (2015, м. Дрогобич) (III місце). Звання лауреата VIII міжнародного конкурсу баяністів-акордеоністів «InterSvitiaz accomusik» – 2016 (2016, м. Луцьк) здобуває дует у складі студентів Сергія Голубовича та Миколи Головатюка (III місце).

На сьогодні вагома частка випускників успішно працюють керівниками народно-інструментальних та інструментальних колективів у загальноосвітніх школах, позашкільних навчальних закладах, дитячих мистецьких школах, педагогічних та коледжах культури й мистецтв.

Кафедра музичного мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка систематично здійснює моніторинг освітніх програм підготовки освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра та магістра для забезпечення їхньої відповідності потребам студентів, стейкхолдерів і суспільства. Професорсько-викладацький склад кафедри враховує думки, побажання і пропозиції всіх сторін цього процесу та адекватно і вчасно реагує на динаміку змін на конкурентному ринку праці.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, навчальні дисципліни «Гра на народних інструментах», «Основний музичний інструмент та концертмейстерський клас», «Методика навчання гри на музичному інструменті», «Виконавська майстерність із фаху», «Інструментознавство та оркестрування», «Практикум роботи з народно-інструментальними колективами», «Історія інструментального виконавства» «Методика роботи зі шкільними творчими колективами» в процесі підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва покликані зінтегрувати й поглибити знання в галузі інструментального виконавства, підвищити виконавську майстерність, а відтак, забезпечити в контексті багатофункціональності реалізацію його майбутньої професійної діяльності.

Без сумніву, підготовка вчителя музичного мистецтва - керівника шкільного народно-інструментального колективу – як педагогічна технологія спрямована на формування універсального професіонала й потребує глибокого переосмислення методологічних засад і реструктуризації змісту інструментальної підготовки таких фахівців, а також вдосконалення організації освітнього процесу на основі компетентнісного підходу.

Саме тому запропонована модель інструментальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, керівника шкільного народно-інструментального колективу, не є вичерпним дослідженням, а потребує подальших наукових розвідок в обґрунтуванні змісту і структури його професійних компетентностей та вдосконалення шляхів їхнього формування.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (AND TRANSLITERATED)

1. Національна рамка кваліфікацій, 2011. *Постанова Кабінету Міністрів України* від 23 листопада 2011 р. № 1341. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>> [Дата звернення 15 Березня 2020].
2. Про вищу освіту, 2014. *Закон України* [online]. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>> [Дата звернення 15 Березня 2020].
3. Про ратифікацію Угоди про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони, 2014. *Закон України* [online]. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1678-18>> [Дата звернення 15 Березня 2020].

4. Bologna Working Group, 2005. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. *Bologna Working Group Report on Qualifications Frameworks (Copenhagen, Danish Ministry of Science, Technology and Innovation)* [online]. Available at: <http://ecahe.eu/w/images/7/76/A_Framework_for_Qualifications_for_the_European_Higher_Education_Area.pdf> [Accessed 16 March 2020].
5. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 2008 [online]. C111/01. Available at: <<https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF>> [Accessed 17 March 2020].
6. Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року № 266, 2015. *Наказ Міністерства освіти й науки України від 06.11.2015 р. № 1151*. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1460-15>> [Дата звернення 18 Березня 2020].
7. Освітньо-професійна програма бакалавра «Середня освіта (Музичне мистецтво)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) за освітньо-професійною програмою Середня освіта (Музичне мистецтво) галузі знань 01 Освіта/Педагогіка. *Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*, 2019. Упорядники: В. Лабунець, М. Печенюк, І. Маринін, Л. Воевідко [online]. Доступно: <https://drive.google.com/file/d/1vt_GxHxLk13NKgGXLfjvCKalhOBgaTIV/view> [Дата звернення 20 Березня 2020].
8. Освітньо-професійна програма магістра спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) другого (магістерського) рівня. *Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. (2019) / Упорядники: В. Лабунець, М. Печенюк, І. Маринін, Л. Воевідко* [online]. Доступно: <<https://drive.google.com/file/d/1FNZJwz1NTYZkXXvUTQUuM44P0zDffo3/view>> [Дата звернення 20 Березня 2020].
9. Національний класифікатор професій, 2010. *Класифікатор професій ДК-003: 2010 від 01.11.2010 р.* [online]. Доступно: <https://hrliga.com/docs/327_KP.htm> [Дата звернення 21 Березня 2020]. (21.03.2020).
10. Бурназова, В. В., 2014. Професійна компетентність музиканта-інструменталіста: зміст, структура, методи розвитку. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер: Педагогічні науки*, 1, БДПУ, Бердянськ, с. 65–70.
11. Горбенко, О. Б., 2010. Формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки, *Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук: 13.00.04*, Кіровоград, 21 с.
12. Пляченко, Т. М., 2011. Педагогічні засади підготовки майбутнього вчителя музики до роботи з учнівськими музично-інструментальними колективами: *Автореферат дисертації доктора педагогічних наук: 13.00.04*, Київ, 38 с.

COMPETENCE APPROACH TO THE SYSTEM OF INSTRUMENTAL TRAINING OF MUSIC TEACHERS

Ivan Marynin,

Ph.D in Pedagogy, Associate

Professor of Musical Art Department,

Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University

Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8278-2808>

mig290161@ukr.net

Abstract. In the article, the main directions of reforming the higher education system of Ukraine in line with the European standards based on a competent approach to teaching and learning are highlighted. The conceptual bases of reforming the Ukrainian higher education system in conformity with the international standards are presented. The main provisions of the National Qualifications Framework (NQF) are analyzed according to the provisions of the legislative and regulatory documents of Ukraine on higher education.

Theoretical analysis of research studies of Ukrainian scientists on the problem of implementation of the competence approach in the system of art education is carried out, which ensures the readiness of graduates to use the acquired knowledge and skills in real life to solve the professional issues.

The focus of our paper is on the peculiarities and stages of implementation of the competence approach in the system of instrumental training of future Music teachers in Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University.

The complex of competences (integral competences (IC); general competences (GC); professional competences (PC)) of a teacher of Musical Art, a head of a school folk-instrumental group, providing effective musical-pedagogical activities in a comprehensive school, in out-of-school children's institutions and in children's art schools is described.

It is found out that in order to meet needs of students of higher education institutions, stakeholders and the society, Department of Musical Arts of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University monitors bachelor's degree and master's degree programs on a systematic and professional basis

Key words: music teacher; instrumental training; competence approach; musical-pedagogical activities; art education

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Natsionalna ramka kvalifikatsii, 2011. *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r.* № 1341. Retrieved March 15, 2020, from <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>>.
2. *Pro vyshchu osvitu*, 2014. *Zakon Ukrainy* [online]. Retrieved March 15, 2020, from <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>>.
3. Pro ratyfikatsiiu Uhody pro asotsiatsiiu mizh Ukrainoiu, z odniiei storony, ta Yevropeiskym Soiuzom, Yevropeiskym spivtovarystvom z atomnoi enerhii i yikhnimy derzhavamy-chlenamy, z inshoi storony, 2014. *Zakon Ukrainy* [online]. Retrieved March 15, 2020, from <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1678-18>>.

4. Bologna Working Group, 2005. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. *Bologna Working Group Report on Qualifications Frameworks (Copenhagen, Danish Ministry of Science, Technology and Innovation)* [online]. Retrieved March 16, 2020, from <http://ecahe.eu/w/images/7/76/A_Framework_for_Qualifications_for_the_European_Higher_Education_Area.pdf>.
5. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 2008 [online]. C111/01. Retrieved March 17, 2020, from <<https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF>>.
6. Pro osoblyvosti zaprovadzhennia pereliku haluzei znan i spetsialnostei, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka zdobuvachiv vyshchoi osvity, zatverdzhenohto postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 29 kvitnia 2015 roku № 266, 2015. *Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 06.11.2015 r. № 1151*. Retrieved March, 18, 2020, from <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1460-15>>.
7. Osvitno-profesiina prohrama bakalavra «Serednia osvita (Muzychne mystetstvo)» pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity za spetsialnistiu 014 Serednia osvita (Muzychne mystetstvo) za osvitno-profesiinoiu prohramoiu Serednia osvita (Muzychne mystetstvo) haluzi znan 01 Osvita/Pedahohika. *Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka*, 2019. / Uporiadnyky: V. Labunets, M. Pecheniuk, I. Marynin, L. Voievidko [online]. Retrieved March 20, 2020, from <https://drive.google.com/file/d/1vt_GxHxLk13NKgGXLfjvCKalhOBgaTiv/view>.
8. Osvitno-profesiina prohrama mahistra spetsialnosti 014 Serednia osvita (Muzychne mystetstvo) druhoho (mahisterskoho) rivnia. *Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka*. (2019) / Uporiadnyky: V. Labunets, M. Pecheniuk, I. Marynin, L. Voievidko [online]. Retrieved March 20, 2020, from <<https://drive.google.com/file/d/1FNZJwz1NTYZkXXvUTQUuM44P0zDffo3/view>>.
9. Natsionalnyi klasyfikator profesii, 2010. *Klasyfikator profesii DK-003: 2010 vid 01.11.2010 r.* [online]. Retrieved March 21, 2020, from <https://hrliga.com/docs/327_KP.html>.
10. Burnazova, V. V., 2014. Profesiina kompetentnist muzykanta-instrumentalista: zmist, struktura, metody rozvytku. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Ser: Pedahohichni nauky*, 1, BDPU, Berdiansk, s. 65–70.
11. Horbenko, O. B., 2010. Formuvannia muzychno-vykonavskoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzyky v protsesi fakhovoi pidhotovky, *Avtoreferat dysertatsii kandydata pedahohichnykh nauk: 13.00.04*, Kirovohrad, 21 s.
12. Pliachenko, T. M., 2011. Pedahohichni zasady pidhotovky maibutnoho vchytelia muzyky do roboty z uchnivskymy muzychno-instrumentalnymy kolektyvamy: *Avtoreferat dysertatsii doktora pedahohichnykh nauk: 13.00.04*, Kyiv, 38 s.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-292-301>
УДК 378.147.091.2:373.011.3-051:78

Мартинюк Любов Василівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри музичного мистецтва

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8400-6407>

luba_wa@ukr.net

СПЕЦИФІКА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО КЕРІВНИЦТВА ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИМИ КОЛЕКТИВАМИ

Анотація. У статті розглядаються питання, що входять у складний комплекс підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до керівництва художньо-творчими колективами, зокрема, вокально-хоровими. Акцентується, що домінуюче місце у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до керівництва зазначеними колективами посідають питання диригентсько-хорової підготовки, дослідження яких неможливе без осмислення унікальних явищ вітчизняного хорового виконавства та особливостей роботи з вокально-хоровими колективами. Для вирішення цих питань слугують дисципліни диригентсько-хорового циклу, головне завдання яких – виховання у студентів професійних умінь та навичок співу в хорі, а також керування хоровим колективом на основі оволодіння методами роботи з хором, дидактичними принципами і знаннями психофізіологічного процесу, який протікає в організмі людини під час співацької діяльності. Зазначається, що резервом підвищення якості фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до керівництва вокально-хоровими колективами є міжпредметний зв'язок спеціальних дисциплін із суспільно-педагогічними і музично-теоретичними дисциплінами. Проаналізовано сучасні виконавські та аналітичні вимоги до фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до керівництва вокально-хоровими колективами, зокрема: можливість досягнення необхідного рівня знань, умінь і навичок за умов оволодіння студентами кожним із предметів диригентсько-хорового циклу з усвідомленням їх взаємодії; високий рівень співацької та диригентської компетентності студентів та їх глибоких знань вокально-хорового репертуару; мистецтво оволодіння майбутнім керівником вокально-хорового колективу не лише виконавськими вокально-хоровими вміннями й навичками, але й організаторськими здібностями; єдність ерудованості в галузі вокально-хорового мистецтва, методичної підготовки, педагогічних операцій, сформованих на взаємозв'язку знань і практики роботи з вокально-хоровим колективом.

Ключові слова: вокально-хоровий колектив; хормейстер; хоровий клас; навички; засоби виразності.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

У сучасній педагогіці мистецька освіта є самостійною, рельєфно окресленою моделлю, діапазон якої охоплює широкий спектр завдань: від духовного становлення особистості до забезпечення належного культурно-естетичного клімату цивілізованої

держави, а ефективність мистецької освіти знаходиться в прямій залежності від якісного рівня загальної системи естетичного виховання. Сьогодні диктує нові прогресивні підходи до процесу музично-естетичного навчання та виховання, якість і успішність яких базуються на достатньо розвиненій професійно-особистісній культурі фахівця-музиканта, а успішність розвитку музичної культури підрастаючого покоління визначається готовністю педагогічних кадрів до роботи в безперервних інноваційних умовах, до гнучкого оперативного, мобільного реагування на культурні запити й потреби, які відбуваються в мистецькому середовищі. Уже аксіоматичним є твердження про те, що творчі можливості, закладені у кожній людині природою, на певному етапі мають бути педагогічно скоригованими, оскільки саме учитель, вихователь, наставник може значною мірою професійно закласти підґрунтя естетичного розвитку особистості та визначити сталий напрям цього процесу.

Постановка проблеми. Новий підхід до системи професійної освіти вимагає більш глибокої теоретичної розробки питань, що входять у складний комплекс підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до керівництва художньо-творчими колективами, в нашому дослідженні – вокально-хоровими. Домінуюче місце у процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до керівництва вокально-хоровими колективами посідає питання диригентсько-хорової підготовки, дослідження якого неможливе без осмислення унікальних, самобутніх явищ вітчизняного хорового виконавства та особливостей роботи із хоровими колективами. Для вирішення цих питань слугують дисципліни диригентсько-хорового циклу, головне завдання яких – виховання у студентів професійних умінь та навичок співу в хорі, а також керування хоровим колективом на основі оволодіння методами роботи з хором, дидактичними принципами і знаннями психофізіологічного процесу, який протікає в організмі людини під час співацької діяльності. У зв'язку із зазначеним виникає необхідність проаналізувати сучасні виконавські та аналітичні вимоги до фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до керівництва вокально-хоровими колективами. Ці вимоги стають показником сутнісних змін у характері музичної культури та науковим інструментом фіксації новітніх соціально-естетичних процесів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд музично-педагогічної літератури свідчить про постійний інтерес науковців до професійної підготовки та діяльності вчителя музичного мистецтва (О. Апраксина [1], О. Олексюк [2], Н. Ничкало [3], З. Софроній [4]). Розкриваючи складність цієї підготовки, педагоги-музиканти обговорюють питання щодо специфіки підготовки до професійної діяльності вчителя музики у зв'язку з організацією певних видів музичної діяльності учнів (Л. Арчажнікова [5], О. Абдуліна [6], теоретичних основ формування особистості вчителя в процесі професійної підготовки (П. Ковалик [7], Л. Мартинюк [8], А. Мархлевський [9]). Б. Асаф'єв зазначає, що вчитель музичного мистецтва повинен бути «теоретиком і регентом, а також музичним істориком й музичним етнографом, виконавцем, котрий володіє інструментом, щоб бути готовим спрямувати увагу в ту чи іншу сторону» [10, 65]. Ця тема фрагментарно висвітлюється у публікаціях А. Авдієвського [11], О. Апраксині [1], Л. Арчажнікової [5]. Обґрунтовуючи фахову компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва, сучасні науковці розглядають дане поняття як здатність студента творчо застосовувати отримані під час навчання знання та уміння на практиці (О. Олексюк [2], А. Мархлевський [9], Б. Асаф'єв [10], А. Авдієвський [11], В. Антонюк [12], А. Козир [13]. За цими переконаннями, саме компетентність забезпечує майбутньому фахівцю можливість орієнтуватися у сучасному інформаційному просторі та бути конкурентоспроможним на сучасному ринку праці. Аналіз музично-педагогічних праць (Г. Падалка [14],

Л. Василенко [15], Н. Гребенюк [16], Л. Тоцька [17], Ю. Юцевич [18]) та власний досвід переконує, що вчитель музичного мистецтва як керівник вокально-хорового колективу має володіти не лише організаторськими здібностями, але й виконавськими вокально-хоровими навичками, а саме, повинен уміти заспівати будь-яку хорову партію; продемонструвати володіння різними видами вокального дихання; діагностувати звучання вокального голосу; адекватно оцінювати і корегувати власну виконавську діяльність; робити висновки, володіти навичками диригування (репетиційними жестами, пластичними жестами відтворення вокального звучання тощо); оволодіти дидактичними принципами психофізіологічного процесу хорової та співацької діяльності.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті полягає у висвітленні специфіки фахової підготовки студентів – майбутніх керівників художньо-творчих, зокрема, вокально-хорових колективів, а саме: дослідження можливостей досягнення необхідного рівня знань, умінь і навичок за умов оволодіння студентами кожним із предметів диригентсько-хорового циклу з усвідомленням їх взаємодії; висвітлення виконавсько-комунікативних аспектів підготовки керівника вокально-хорового колективу, зокрема: рівня співацької та диригентської компетентності студентів та їх знань вокально-хорового репертуару; володіння виконавськими вокально-хоровими вміннями й навичками та організаторськими здібностями; єдності ерудованості, методичної підготовки, педагогічних операцій, сформованих на взаємозв'язку знань і практики роботи з вокально-хоровим колективом.

Враховуючи багатомірність зазначеної проблематики, основними **завданнями** нашої розвідки є аналіз сучасних виконавських та аналітичних вимог до фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі керівництва вокально-хоровими колективами, систематизування педагогічних операцій, спрямованих на взаємозв'язок знань і практики роботи з вокально-хоровими колективами; окреслення завдань навчального курсу «Хоровий клас» – так званої творчої лабораторії сьогоденної і майбутньої практичної діяльності студентів.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODOLOGY

Формування виконавських вокальних і хорових навичок студентів у системі вищої освіти в Україні здійснюється у процесі вивчення вокально-хорових дисциплін. А. Козир виокремлює вокально-хоровий цикл як опорний, по-перше, у зв'язку із ментальністю українського народу, яка виражена в його повазі і любові до народної пісні, по-друге, тим, що зазначений цикл складається з інтегрованих дисциплін («Хоровий клас», «Хорове диригування», «Хорознавство», «Постановка голосу», «Вокальний ансамбль»), які поєднують всю практичну підготовку майбутнього вчителя музики [13, с. 109]. У процесі формування вокально-хорових навичок студентів необхідно враховувати, що «навичка – це дія, доведена до автоматизму, яка формується шляхом багаторазового повторення» [13, с. 217]. За наявності сформованості виконавських вокально-хорових навичок, діяльність керівника вокально-хорового колективу стає швидкою й більш ефективною.

У педагогіці прийнято розрізняти етапи формування навчальних навичок, а саме: початок усвідомлення (чітке розуміння мети, але недостатнє розуміння того, як її досягти); усвідомлення, але невміле виконання (чітке розуміння того, як потрібно виконувати дію, але неточне, нестійке виконання її, попри інтенсивну концентрацію

довільної уваги; безліч зайвих рухів; відсутність вдалого перенесення даної навички); автоматизація навички (більш якісне виконання дій при тимчасовому ослабленні довільної уваги і появи можливості її розподіляти; усунення зайвих рухів; поява вдалого перенесення навички; високоавтоматизована навичка (точне, економне, стійке виконання дії, яка стала засобом виконання іншої, більш складної дії) [13, с. 217-218].

Те, що вчитель-музикант вирішує загальні завдання сучасного суспільного виховання, використовуючи специфічні можливості свого предмету – предмету музичного мистецтва, накладає певний відбиток на характер його професійної підготовки. Одночасно з вивченням предметів суспільно-історичного циклу, психологічно-педагогічних і спеціальних музично-теоретичних дисциплін він повинен отримати підготовку як виконавець – інтерпретатор музики. Відомо, що звучання музики в механічному записі не впливає на учнів так, як «живе» виконання. Тому вчитель при неодноразовому виконанні одних і тих самих творів повинен вміти зберегти свіжість, «новизну» переживання їх змісту і викликати у дітей адекватний відгук. При всій суб'єктивності відношення до музики, яка залежить і від психофізіологічних особливостей людини, і від її життєвого й музичного досвіду, педагогу-музиканту необхідно будувати свою роботу так, щоб кожен школяр відчував себе частиною колективу, в якому об'єднуються всі його індивідуальні переживання в єдине глибоке емоційно-естетичне почуття, викликане і направлене керівником колективу. Саме диригент хору всім своїм умінням, талантом та інтуїцією формує таке звучання в хорі, яке має яскраво виражені риси музично-естетичного впливу: обережно складає різноманітні тембри людського голосу, виявляючи їх неповторні фарби, та, що особливо важливо, знаходить у тембровому звучанні підтвердження сутності музично-художнього образу твору.

Можемо констатувати, що ефективність формування виконавських вокально-хорових навичок студентів забезпечується у випадку наявності в них мети, зумовленої усвідомленою потребою в керівництві вокально-хоровим колективом. Така потреба може бути спричинена не лише зовнішніми і внутрішніми мотивами, але й емоціями, які виникають у процесі виконання даної діяльності. Окрім цього, ціннісна емоційна зорієнтованість майбутнього керівника вокально-хорового колективу зумовлює схильність до даного виду діяльності. Водночас, ефективному формуванню виконавських вокально-хорових навичок майбутніх учителів музики у процесі вивчення вокально-хорових дисциплін сприяють позитивні емоції: інтерес, радість, подив. Поряд з пізнавальним інтересом (цікавістю), який мотивує навчання, сприяє розвиткові навичок, умінь, творчих устремлінь, важливого значення набуває радість від результатів виконавської діяльності. Завдяки емоціям радості, особистість стає впевненою в собі, відчуває себе потрібною, сповненою енергії, переконаною в тому, що зуміє подолати будь-які труднощі.

Якщо вважати, що співати здатна кожна дитина і спів є для неї природним і доступним засобом вираження естетичних потреб та почуттів, а хоровий спів є найбільш масовою формою активного залучення дітей до музичного мистецтва, то підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва повинна бути скерованою на оволодіння майстерністю хорового співу з метою використання його як дієвого засобу музично-естетичного виховання школярів. А. Авдієвський, розглядаючи завдання підготовки майбутніх учителів музики, вбачав їх у тому, щоб навчити дітей мистецтву, «залучити їх до безпосередньої участі в творчості для повноцінного виховання. Навіть якщо діти не стануть у майбутньому професійними музикантами, виховання мистецтвом сприятиме формуванню гармонійно розвиненої особистості...» [11, с. 6] і продовжує «я, як хормейстер маю можливість – справді унікальну – у контакті зі співаками будувати нову звукову форму навіть тих творів, котрі часто виконуються, бо

бачу перед собою живих людей з повною гамою їхніх почуттів. І всіх їх потрібно злити в єдину художню цілісність, бо лише з нею можна втілити свої творчі задуми. І коли хор починає звучати як одна багатюща душа – я щасливий» [11, с. 81].

Зазначимо, що в процесі фахової підготовки майбутніх керівників вокально-хорових колективів творча особистість студента формується через розвиток у ньому творчої активності, яка виражається в різних аспектах його діяльності в студентському хоровому колективі. З одного боку, студент є членом цього колективу, вчиться і співає в хорі під керівництвом педагога; з другого – цей хоровий колектив слугує базою для набуття студентом практичних умінь і навичок керівництва хором в якості диригента. Саме в процесі роботи з студентським хоровим колективом перед керівником-викладачем стоїть завдання виховати студента так, щоб його творча думка працювала не тільки на рівні співака хору, а головним чином на рівні хормейстера. Для цього керівник хору повинен фіксувати увагу його учасників на етапах розвитку хорового звучання, на методах, які застосовуються в залежності від етапу розвитку, на художніх і технічних прийомах виконання, оскільки в хоровому класі студент виховується перш за все як ерудований вчитель-музикант широкого профілю. Саме студентський хор повинен бути виконавським колективом, який протягом навчального року систематично показує результати своєї роботи на відкритих концертних показах. Керівник студентського хорового колективу, використовуючи знання, вміння і навички, які студенти отримують на всіх предметах спеціального циклу, створює систему роботи з хором, котрою повинні керуватись студенти в майбутній вокально-хоровій роботі в школі. Основне завдання навчального курсу – виховання у студентів професійних умінь і навичок у керівництві хоровим колективом на основі оволодіння дидактичними принципами психофізіологічного процесу хорової та співацької діяльності. В зміст курсу входить оволодіння практичними навичками роботи з студентським хоровим колективом, водночас, студенти, будучи учасниками хорового колективу, навчаються і співають в ньому, а також на базі даного колективу – набувають навичок та досвіду роботи з хором.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Отже, в навчальному курсі «Хоровий клас» формуються і вдосконалюються, по-перше: вокально-хорові навички студента: правильне звукоутворення та звуковедення, співацьке дихання, мелодичний і гармонічний слух, точна інтонація, відчуття ансамблю тощо; по-друге: хормейстерські навички технічної і виконавської роботи над репертуаром; по-третє: загально-педагогічні та загально-музичні якості майбутнього вчителя музичного мистецтва – його світогляд, художній смак, почуття відповідальності як з позиції учасника хору, так і з позиції його керівника, вимогливість до себе і до інших, дисциплінованість та організованість. Звичайно, за всіма перерахованими параметрами студент вдосконалюється і в інших класах, зокрема, на предметах вокально-хорового циклу, але дисципліна «Хоровий клас» – це творча лабораторія сьогоденної і майбутньої практичної діяльності студента, прообраз колективу, з яким йому прийдеться працювати. Тому перші роки занять в хорі під керівництвом досвідченого педагога-хормейстера є основними підвалинами в процесі формування майбутнього педагога-музиканта.

З цих позицій ми зупинимось на двох завданнях дисципліни «Хоровий клас», які є ключовими у фаховій підготовці майбутніх керівників вокально-хорових колективів. Перше завдання – вироблення у студентів навичок свідомого, активного і професійно-художнього виконання хорових творів, розвитку слухових, вокально-хорових і виконавських навичок, необхідних для роботи з хоровим колективом. Одним із відповідальних і важливих моментів створення творчої атмосфери в хорі – вокально-

хорова розспівка колективу. Тому з перших кроків становлення хорового колективу розспівуванню необхідно надавати особливого значення, так як в процесі розспівування хор технічно навчається основним виконавським навичкам співу: єдиній манері фонації голосних і приголосних; різноманітним способам звуковедення; основним особливостям хорового співацького дихання (ланцюговому диханню, затримці і правильному його розподілу); вмінню під час свого співу слухати і оцінювати звучання інших голосів тощо. На початку учбового року на розспівування хору доцільно відводити половину часу, систематично пояснюючи студентам основні методичні завдання розспівок і принципи їх підбору; доцільно демонструвати можливість застосування в розспівках невеликих епізодів, найбільш складних в ритмічному, мелодичному або гармонічному відношеннях із творів, запланованих для вивчення в найближчий учбовий час. У процесі роботи над розспівками увагу студентів необхідно звертати на цілеспрямоване розмаїття розспівок, на роль їх систематичного «виспівування», на результат, який досягає колектив в даний момент і на перспективну мету, якої ще потрібно досягти. Це, в свою чергу, активізує увагу учасників, робить процес оволодіння вокально-хоровими вправами і навичками більш осмисленими, виховує у них професійну зацікавленість до даного виду діяльності.

Друге, надзвичайно важливе завдання дисципліни «Хоровий клас» – це оволодіння репертуарним тезаурусом хорових творів. Основна мета викладачів вокально-хорових дисциплін – сформувані у студентів розуміння особливостей вокальних можливостей учнів, специфіки хорових творів різних стилів, епох, жанрів, виробити у них вірне відчуття цих особливостей і вміння знаходити засоби для втілення у практиці роботи з вокально-хоровими колективами. Важливим у вокально-хоровій підготовці студентів є їх орієнтування у творах «золотого фонду» української пісенно-хорової культури, сучасних композиторів, які широко використовуються вчителями музичного мистецтва під час вокально-хорової педагогічної роботи з учнями шкільного віку. Як зазначає Г. Падалка, «від того, які твори вивчатиме учень, залежать суттєві характеристики його мистецької підготовки, особливості становлення естетичних якостей – художнього смаку, поглядів, ідеалів, специфіка розвитку музичних здібностей» [14, с. 123].

Визначаючи основні вимоги до відбору навчального репертуару для вокально-хорових колективів, можна орієнтуватися також на дослідження Г. Падалки, у якому проаналізовано наступні вимоги: відбір високохудожніх вокально-хорових творів гуманістичної спрямованості, що містять значний навчальний, виховний і розвивальний потенціал; послідовне і систематичне вивчення національних зразків вокально-хорового мистецтва в єдності із кращими творами світової класики; повнота жанрово-стильового охоплення вокального мистецтва; врахування потреб і можливостей вокально-мистецького навчання, виховання і розвитку учнів; поєднання узагальнено-нормативних й індивідуальних підходів до навчання; систематичне оновлення вокально-ансамблевого репертуару і повторення засвоєного; уведення до навчального репертуару творів для досконалого відпрацювання і для ескізного вивчення; включення творів, призначених для опанування із викладачем і для самостійного опрацювання; вивчення вокально-мистецької спадщини і пісенної творчості сучасних композиторів; створення репертуарних програм як з урахуванням сьогоденних потреб вокально-хорового колективу, так і перспектив його мистецького розвитку; збалансованість у репертуарі творів, різних за складністю; введення до репертуару унормованих і творів, обраних за ініціативи учасників [14, с. 146].

Враховуючи специфіку підготовки студентів до роботи з вокально-хоровими колективами у вищих навчальних закладах України, основу репертуару вокально-хорових дисциплін мають складати обробки народних пісень, невеликі дво-, три- голосні вокально-хорові твори а'capella та під власний супровід, аранжування нескладних творів

малої форми, пісні для дитячих колективів шкільного репертуару тощо. [8, с. 16]. Вибір комплексного методу обумовлений тим, що інтенсифікація у царині інтелектуальної діяльності студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів призводить також до підвищення їх емоційної напруги. Значні інтелектуальні й емоційні навантаження майбутніх учителів музичного мистецтва, особливо у процесі модульного контролю, екзаменаційних сесій тощо вимагають підвищення здатності до гнучкого самоуправління з метою поповнення репертуарного тезаурусу хорових творів доцільно залучати студентів до активної слухацько-аналітичної діяльності – прослуховування й оцінювання творів для дитячих хорів, вивчення діяльності зразкових вокально-хорових дитячих колективів. У зв'язку з цим Г. Падалка підкреслює, що цілеспрямована орієнтація студентів на пошук об'єктивних зв'язків і залежностей між формою музичних творів і їх змістом, створює фундамент для аргументованої, обґрунтованої оцінки художніх творів [14, с. 47].

Зазначимо, що в процесі підготовки до керівництва вокально-хоровими колективами студенти повинні навчитись свідомо сприймати й оцінювати рівень художньої цінності хорового твору, вміння аналізувати форму, структуру, цільове призначення його виконання. У цьому зв'язку виокремимо фактори, які керівнику колективу необхідно враховувати в процесі складання програм концертних виступів, а саме: мету і місце виступу; рівень музичної підготовленості слухачів; закони сприймання музики; тактику складання концертної програми, від якої залежить сприймання музики слухачами та успішність виступу колективу. Музична ерудованість майбутніх керівників вокально-хорових колективів є запорукою доцільного добору репертуару. Тобто, фахова підготовка студентів щодо керівництва вокально-хоровими колективами може проявлятися лише у єдності ерудованості в галузі вокально-хорового мистецтва, методичної підготовки, педагогічних операцій, сформованих на взаємозв'язку знань і практики роботи з вокально-хоровим колективом.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Підсумовуючи, зазначимо, що фахова підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва пред'являє особливі вимоги до формування його майстерності. Значним резервом підвищення якості фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до керівництва художньо-творчими колективами, зокрема, вокально-хоровими, є міжпредметний зв'язок спеціальних дисциплін («Хоровий клас», «Хорове диригування», «Хорознавство», «Вокальний ансамбль», «Постановка голосу» тощо) з суспільно-педагогічними і музично-теоретичними дисциплінами. У процесі підготовки до керівництва вокально-хоровими колективами студенти повинні навчитись свідомо сприймати й оцінювати рівень художньої цінності хорового твору, вміння аналізувати форму, структуру, цільове призначення його виконання. Специфіка фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до керівництва вокально-хоровими колективами полягає в його співацькій і диригентській компетентності, глибоких знаннях вокально-хорового репертуару, в мистецтві оволодіння керівником вокально-хорового колективу не лише організаторськими здібностями, але й виконавськими вокально-хоровими уміння й навичками. Для ефективної фахової підготовки студентам необхідно постійно та цілеспрямовано розвивати їх музикознавчі та виконавські якості в єдності з диригентсько-хоровою та методичною підготовкою.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. **Перспективи** подальших напрацювань вбачаємо у необхідності більш докладного вивчення проблеми креативності як феномену вродженої творчої здатності майбутніх керівників художньо-творчих колективів.

6. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Апраксина, О. А., 1983. *Методика музикального виховання в школі*. Москва: Просвещение, 222 с.
2. Олексюк, О. М., Ткач, М. М., 2004. *Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва*. Київ : Знання України, 264 с.
3. Ничкало, Н. Г., 2001. Теорія і методика професійної освіти: сучасний дослідницький етап і перспективи. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, с. 6-26.
4. Софроній, З. В., 2009. Мотиваційний аспект формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової діяльності. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*, 14, Глухів : ГДПУ, с. 27-33.
5. Арчажникова, Л. Г., 1984. *Професія – учитель музики*. Москва : Просвещение, 111 с.
6. Абдулліна, О. А., 1990. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования*. Москва: Просвещение, 142 с.
7. Ковалик, П. А., 2000. Деякі питання розвитку професійної освіти хорового диригента. *Проблеми сучасного мистецтва і культури*, 27, Харків: Каравела, с. 43-49.
8. Мартинюк, Л. В., 2014. *Методичні рекомендації до практичних занять з курсу «Хоровий клас та практикум роботи з хором»*. Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О. В., 60 с.
9. Мархлевський, А. Ц., 1986. *Практичні основи роботи в хоровому класі*. Київ : Музична Україна, 95 с.
10. Асаф'єв, Б. В., 1980. *О хоровом искусстве*. Ленинград: Музыка, 212 с.
11. Авдієвський, А. Т., 1996. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження. *Мистецтво у школі*, Київ: УДПУ, с. 80-83.
12. Антонюк, В. Г., 2002. Етнокультурологічний тезаурус українського вокального мистецтва. *Науковий вісник НМАУ імені П. І. Чайковського*, 16, с. 178-186.
13. Козир, А. В., 2008. *Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти*, Київ : НПУ імені М. Драгоманова, 378 с.
14. Падалка, Г. М., 2008. *Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)* : Монографія. Київ : Освіта України, 274 с.
15. Василенко, Л. М., 2012. *Гедоністичні засади вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: теорія та методика*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 336 с.
16. Гребенюк, Н. Є., 2000. Особистісно орієнтований підхід у розвитку індивідуальності співака. *Науковий вісник НМАУ імені М. І. Чайковського*, 14(6), с. 156-165.
17. Тоцька, Л. О., 2010. Методичні засади удосконалення вокальної підготовки майбутніх учителів музики, *Автореферат кандидата педагогічних наук, Національний пед. університет імені М. П. Драгоманова*, Київ, 21 с.
18. Юцевич, Ю. Є., 1998. *Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу*. Київ : ІЗМН, 158 с.

SPECIFICITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHERS TO LEAD ARTISTIC AND CREATIVE GROUPS

Lyubov Martyniuk,

candidate of pedagogical sciences, associate professor,

Associate Professor of the Department of Music

Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ogienko

Kamianets-Podilskyi, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8400-6407>

luba_wa@ukr.net

Abstract. In the article, the issues which are a part of a complex set of training future music teachers to manage artistic and creative ensembles, notably vocal and choral ones are considered. It is emphasized that the dominant place in the process of training future music teachers to guide such groups belongs to aspects of conducting and choral training, the study thereof is impossible without understanding the unique phenomena of native choral performance and the features of working with vocal and choral collectives. To solve the aforementioned problems should the disciplines of conducting and choral cycle, which main task is to teach professional skills to students and skills of singing in the choir, as well as managing the choir based on mastering the methods of working with the choir, didactic principles and knowledge of psychophysiological process which a person has during singing. It is noted that cross-curricular relationship between special disciplines with socio-pedagogical and music-theoretical ones possesses the potential for improving the quality of professional training of future music teachers to manage vocal and choral ensembles. Modern performance and analytical requirements for professional training of future music teachers to guidance of vocal and choral groups are analyzed, notably, the ability to achieve the required level of knowledge and skills on condition that students master each subject of conducting and choral cycle with awareness of their interaction, high level of singing and conducting competence of students and their deep knowledge of vocal and choral repertoire, the art of mastering of not only performing vocal and choral skills, but also organizational skills of the future manager of the ensemble, the unity of erudition in the field of vocal and choral art, methodical training, pedagogical activities based on interrelation of knowledge and practice of working with an artistic and creative collective.

Keywords: vocal and choral ensemble, choir master, choral class, skills, means of expressiveness.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Apraksina, O. A., 1983. *Metodika muzykal'nogo vospitaniya v shkole*. Moskva : Prosveshhenie, 222 s.
2. Oleksiuk, O. M., Tkach, M. M., 2004. *Pedahohika dukhovnoho potentsialu osobystosti: sfera muzychnoho mystetstva*. Kyiv : Znannia Ukrainy, 264 s.
3. Nychkalo, N. H., 2001. Teoriia i metodyka profesiinoi osvity: suchasnyi doslidnytskyi etap i perspektyvy. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*, s. 6-26.

4. Sofronii, Z. V., 2009. Motyvatsiyni aspekt formuvannia vykonavskoi uvahy maibutnikh uchyteliv muzyky u protsesi dyryhentsko-khorovoi diialnosti. *Visnyk Hlukhivskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky*, 14, Hlukhiv: HDPU, s. 27-33.
5. Archazhnikova, L. G., 1984. *Professija – uchitel' muzyki*. Moskva: Prosveshhennie, 111 s.
6. Abdullina, O. A., 1990. *Obshhepedagogicheskaja podgotovka uchitelja v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovanija*. Moskva : Prosveshhenie, 142 s.
7. Kovalyk, P. A., 2000. Deiaki pytannia rozvytku profesiinoi osvity khorovoho dyryhenta. *Problemy suchasnoho mystetstva i kultury*, 27, Kharkiv: Karavela, s. 43-49.
8. Martyniuk, L. V., 2014. *Metodychni rekomendatsii do praktychnykh zaniat z kursu «Khorovyi klas ta praktykum roboty z khorom»*. Kamianets-Podilskyi : FOP Sysyn O. V., 60 s.
9. Markhlevskyi, A. Ts., 1986. *Praktychni osnovy roboty v khorovomu klasi*. Kyiv: Muzychna Ukraina, 95 s.
10. Asaf'ev, B. V., 1980. *O horovom iskusstve*. Leningrad: Muzyka, 212 s.
11. Avdiievskyi, A. T., 1996. Formuvannia osobystosti na hrunti natsionalno-kulturnoho vidrodzhennia. *Mystetstvo u shkoli*, Kyiv: UDPU, s. 80-83.
12. Antoniuk, V. H., 2002. Etnokulturolohichni tezaurus ukrainskoho vokalnoho mystetstva. *Naukovyi visnyk NMAU imeni P. I. Chaikovskoho*, 16, s. 178-186.
13. Kozyr, A. V., 2008. *Profesiina maisternist uchyteliv muzyky: teoriia i praktyka formuvannia v systemi bahatorivnevoi osvity*, Kyiv: NPU imeni M. Drahomanova, 378 s.
14. Padalka, H. M., 2008. *Pedahohika mystetstva (Teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin)* : Monohrafiia. Kyiv: Osvita Ukrainy, 274 s.
15. Vasylenko, L. M., 2012. *Hedonistychni zasady vokalnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva: teoriia ta metodyka*. Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova, 33 s.
16. Hrebenuk, N. Ye., 2000. Osobystisno oriientovanyi pidkhid u rozvytku indyvidualnosti spivaka. *Naukovyi visnyk NMAU imeni M. I. Chaikovskoho*, 14(6), s.156-165.
17. Totska, L. O., 2010. Metodychni zasady udoskonalennia vokalnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzyky, *Avtoreferat kandydata pedahohichnykh nauk, Natsionalnyi ped. universytet imeni M. P. Drahomanova*, Kyiv, 21 s.
18. Yutsevych, Yu. Ye., 1998. *Teoriia i metodyka formuvannia ta rozvytku spivatskoho holosu*. Kyiv: IZMN, 158 s.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-302-3010>
УДК: 78.071.2-021.64:159.955-029.7

Мережко Юлія Валеріївна,

кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри академічного та естрадного вокалу
Інституту мистецтв
Київського університету імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна.
ORCIDiD: <https://orcid.org/0000-0001-5918-7496>
y.merezhko@kubg.edu.ua

Ходоровська Ірина Миколаївна,

викладач кафедри мистецтвознавства та музичної освіти
Інституту мистецтва
Київського університету імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4944-1133>
i.khodorovska@kubg.edu.ua

**РОЗВИТОК ХУДОЖНЬОГО МИСЛЕННЯ СПІВАКІВ-ПОЧАТКІВЦІВ НА ЗАНЯТТЯХ З
МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

Анотація. У статті досліджується питання розвитку художнього мислення у співаків-початківців на заняттях з музично-теоретичних дисциплін. Автори пропонують ґрунтовний аналіз стану дослідженості проблеми у науковій літературі, звертаючись до робіт В. Усачова, О. Полотайко, В. Петрушина, Л. Масол та інших науковців. У роботі надається визначення сутності таким поняттям: «художнє мислення», «художнє мислення співака-початківця». Автори у тексті висвітлюють специфіку розвитку художнього мислення у студентів на заняттях з музично-теоретичних дисциплін у закладах вищої мистецької освіти, а також пропонують матеріал щодо значення вокально-виконавської діяльності на аудиторних заняттях з музично-теоретичних дисциплін. У статті стисло висвітлені педагогічні умови та етапи розвитку художнього мислення у студентів-початківців. Також автори висвітлюють методіку розвитку означеного феномену на заняттях з теорії музики та сольфеджіо та обґрунтовують окремі ефективні методи такі як: методи організації та здійснення художньо-пізнавальної діяльності (словесні, наочні, практичні, індуктивно-дедуктивні); методи стимулювання інтересу та позитивної мотивації навчання (метод емоційного впливу, життєво-образних асоціацій, створення ситуації успіху, музично-дидактичної гри); методи контролю та самоконтролю за виконавським результатом (опитування, повторного програвання, прогнозування можливих помилок, слухового самоконтролю); методи становлення творчо-виконавської самостійності (метод виконавської варіативності, художньо-виконавського аналізу, моделювання ситуації у процесі відтворення вокальних вправ, фрагментів пісень). Загальним висновком статті є думка науковців, що у процесі становлення особистості майбутнього співака вагоме місце посідає формування його художнього мислення, яке, будучи важливою складовою творчих здібностей, визначає успішність художнього пізнання студента та суттєво впливає на якість його музично-творчої діяльності в майбутньому.

Ключові слова: художнє мислення; художнє мислення співаків-початківців; музично-теоретичні дисципліни; педагогічні умови; методика.

1. Вступ / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Сьогодні в умовах величезних змін у соціальному, економічному та політичному житті України постала проблема радикальної перебудови у сфері виховання, мета якого – формування людини-патріота, котра мала б глибокі систематичні знання, вміння та навички, національну самосвідомість та розвинене творче мислення і змогла б сприяти прогресу людства.

Сучасна педагогіка ставить завдання формувати людину «нового покоління», яка б відмовилася від застарілих стандартів та стереотипів, людину, що здатна творчо мислити, самостійно приймати рішення, брати активну участь у житті суспільства, розв'язувати складні проблеми сьогодення. У зв'язку з цим однією з основних проблем, яка в наш час турбує багатьох учених, є проблема розвитку художнього мислення.

Сьогодні суспільству потрібні універсальні фахівці, компетентні та здатні переключатися з одного виду діяльності на інший. Вміння освоювати нові спеціальності є цінним чинником виживання й розвитку людини в нових умовах, які постійно змінюються. Це і направляє погляди вчених на пошуки тих важелів, які допоможуть людині в сучасному світі відбутися як особистості, реалізувати себе, максимально розкрити свої можливості. І закономірно те, що в останнє десятиліття увага багатьох дослідників звернена до вивчення такого явища, як художнє мислення.

Художнє мислення – це вид мислення, який включає в себе як раціональні, так і емоційні компоненти. Розвиненість художнього мислення є показником культури художньо-естетичного сприймання та основою пізнання мистецтва, отже, має виняткове значення для художньо-пізнавальної діяльності людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема взаємозв'язку художнього мислення й вокального виконавства не нова. Так, різні погляди на розвиток художнього мислення в музично-педагогічному аспекті висвітлено у працях Н. Антоненць, Л. Григоровської, І. Казуніної, О. Ковальової, Є. Рожко та ін. Крізь призму мистецтвознавства розглядав художнє мислення С. Петриков, який показав історичний погляд на розвиток музичного художнього мислення, а В. Жданов досліджував художнє мислення оперного співака. Торкаються проблеми художньої свідомості й музичного мислення А. Гройсман, В. Медушевський, В. Петрушина, Б. Теплов.

Протягом століть вокально-виконавська діяльність виступала могутнім фактором виховання особистості, найбільш ефективним засобом впливу на внутрішній світ людини, стимулом розвитку творчих здібностей. Про важливість і необхідність розвитку художнього мислення в системі музичної освіти говорить Усачова В. О. Вона зауважує, що «завдяки музичній імпровізації створюються умови для креативної самореалізації особистості в професійній музичній діяльності, актуалізуються придбані знання, їх постійне відновлення й шліфування...» [11, с. 112].

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті – висвітлення специфіки розвитку художнього мислення у співаків-початківців на заняттях з музично-теоретичних дисциплін вищої школи та методики розвитку художнього мислення у студентів.

Завдання статті: визначення сутності понять «художнє мислення», «художнє мислення співака-початківця»; обґрунтування специфіки розвитку художнього мислення у співаків-початківців; висвітлення педагогічних умов, етапів та методів розвитку художнього мислення у студентів-початківців на заняттях музично-теоретичного циклу.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

На сучасному етапі розвитку освітніх технологій виникла проблема подолання розбіжностей між науковим і художнім розвитком особистості студента, збагачення його мислення образними елементами, адже саме вони дозволяють людині отримувати знання про оточуючий світ не тільки у вигляді абстракцій, а і у форматі «реального життя». Тому розвиток художнього мислення студентів-вокалістів у процесі освітньої діяльності є важливим завданням, адже на рівні художнього мислення відбувається синестезія мисленнєвої діяльності, формується рефлексивне світовідчуття, збагачуються пізнавальні уявлення про музичне мистецтво, вокальне, зокрема.

Так, О. Полатайко визначає художнє мислення як вид духовної діяльності, спрямованої на створення, а також на сприйняття й розуміння творів мистецтва; як вищий рівень художньої свідомості. Оскільки значна роль у формуванні складних уявлень належить уяві й інтуїції, тому вони є головними психічними механізмами художнього мислення [7, с. 218].

В. Петрушин зауважує, що художнє мислення – це мислення образами, яке спирається на конкретні уявлення. А основні компоненти художнього мислення – це уява, фантазія й емоційність, інтуїція, а також асоціативність і метафоричність [2, с. 157].

Л. Масол говорить, що, будучи пізнавальним процесом, художнє мислення виступає необхідною передумовою будь-якої іншої психічної діяльності музиканта або виконавця, оскільки ця психічна діяльність – це його перероблений результат. Розвиток художнього мислення як головного інструменту музично-пізнавальної діяльності має стати основним у підготовці вокального виконавця, адже саме цей вид мислення здатен забезпечити сприйняття й вивчення музичних явищ у сукупності художньо-змістовних і лексико-граматичних аспектів, що дозволяє зрозуміти й оцінити виразні можливості музики або сформувати цілісні уявлення про співочу культуру нації [4, с. 6].

Головним механізмом для розвитку мислення в цілому є можливість сполучати виникаючі асоціації світу реального зі звуковим, що допомагає розвивати творчі здібності, формувати навички самоосвіти й виховувати дбайливе ставлення до вокальної спадщини минулого та сьогодення.

На думку Ю. Шмалько, не можна здійснювати вокально-виконавську діяльність на заняттях сольного співу або на заняттях музично-теоретичного циклу зі співаками-початківцями без усвідомлення педагогом цілей і завдань такої діяльності, знань ним шляхів їх реалізації та вирішення на занятті. Навчання вокальному співу не можливе без розвитку творчих здібностей особистості, що є однією з умов формування художнього мислення [12, с. 43].

Л. Мун відзначає, що важливим завданням у процесі розвитку художнього мислення студентів є виховання навичок, що допомагають переходу початківця від спонтанних дій до самостійного сприйняття вокально-художніх образів, усвідомленого використання елементів вокальної виразності в процесі співу [5, с. 19].

Вокально-виконавська діяльність на аудиторних заняттях як сольного співу, так і музично-теоретичних заняттях (теорія музики, сольфеджіо, гармонія) дозволяє розвивати:

- а) виконавські співочі навички – звукоутворення, артикуляцію, співоче дихання, вокальний слух;
- б) емоційну виразність – емоційне сприйняття, володіння широким спектром емоційних станів і почуттів;
- в) здатність співпереживати й виражати особисте ставлення до музики, розуміння змісту виконуваного вокального твору [10, с. 10].

Сучасні дослідники Л. Мун та Т. Дмитрієва висловлюють думку, що починати формувати художнє мислення за допомогою вокально-креативних імпровізацій треба ще в дітей підліткового віку, але це складний та тривалий процес» [2, с. 19; 5].

На думку Т. Дмитрієвої: «Основою імпровізації студентів-початківців у процесі освітнього процесу є їхня творча активність, що сприяє активізації власного бажання проявити себе, продемонструвати неповторне «бачення» вокального твору; формує креативний інтерес до практичних завдань, які вони виконують; розвиває фантазію та збагачує емоціями задоволення від індивідуального творчо-діяльнісного процесу [2, с. 221].

У більшості студентів-початківців на перших етапах навчання у вищому закладі мистецького спрямування комплекс фахових як і професійних якостей ще не сформований. Тому важливо, щоб поставлені перед студентами на практичних заняттях завдання були різноманітними і визначалися специфікою їх майбутньої діяльності. У такому випадку мотивація освітньої діяльності (а і як наслідок професійний інтерес) буде продуктом формування особистості, виступатиме як фактор її подальшого розвитку, змобілізує творчі сили на вирішення пізнавально-творчих завдань, позитивно вплине на якість знань, їх широту та систематизацію [9, с. 157-162].

Особливого значення для утвердження стійкого професійного інтересу набуває розвивальне навчання. Розвивальне навчання повинно відбуватися перш за все під час вивчення предметів музично-теоретичного циклу – це елементарна теорія музики, сольфеджіо, гармонія та інші дисципліни. Саме, на заняттях із цих дисциплін у студентів – майбутніх співаків формується система методів розвитку музичного слуху, навичок сольфеджування та метроритмічного чуття. Потреба у реалізації набутих знань, умінь і навичок спонукає студентів до практичної діяльності, а отже підтверджує професійний інтерес майбутніх фахівців [12].

Н. Спектор зазначав: «Знання теорії музики приведе музичну практику того, хто навчається на більш високий щабель подібно тому, як вивчення мови і літератури в школі і вищому навчальному закладі збагачує практику, отриману людиною з перших років життя» [6, с. 130].

Саме, заняття з музично-теоретичних дисциплін можуть сприяти формуванню та розвитку художнього мислення студентів, якщо вони будуть містити приклади класичних вокальних творів або зразки популярної сучасної вокальної музики.

Методика формування художнього мислення у співаків-початківців на заняттях з музично-теоретичних дисциплін може відбуватися у три етапи:

Перший етап (ознайомчий) передбачає накопичення студентами вокально-слухового досвіду, що активізує сприйняття прикладів вокальних творів; накопичення певного кола музично-слухових уявлень.

Другий етап (усвідомлений) має на меті розвиток вокально-слухових навичок та формування художнього мислення у ході виконання вокальних вправ на заняттях музично-теоретичного циклу.

Третій етап (творчий) передбачає самостійне опанування студентами різними вокальними інтонаціями, формування потреби удосконалення виконання вокальних вправ у різних жанрах.

На думку В. Анісімової «неодмінною умовою для розвитку художнього мислення студентів-початківців є створення особливої атмосфери – розвиваючого середовища на заняттях як вокального співу, так і музично-теоретичних дисциплін» [7, с. 72]. При цьому, автор вважає, що дуже важливо на занятті спілкуватися на різні теми: живопис, література, інші види мистецтва. Це розвиває фантазію, світогляд та інтелект студентів.

Розвиток художнього мислення співаків-початківців у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін буде здійснюватися ефективніше, якщо дотримуватися наступних умов: а) систематичність занять з теорії музики та сольфеджіо; б) підтримка постійного інтересу студентів до занять; в) результативність занять.

Враховуючи специфіку вокально-виконавської підготовки студентів, для педагогічного керівництва цим процесом бажано на заняттях сольфеджіо, теорії музики в певній системі використовувати загальнодидактичні та вокально-спеціальні *методи навчання*, на основі яких відбуватиметься досягнення мети та реалізація поставлених завдань, а саме:

1. *Методи організації та здійснення художньо-пізнавальної діяльності*, серед яких *словесні* (розповідь, бесіда, навчальна дискусія), *наочні* (показ, ілюстрація), *практичні* (тренування, фрагментарного виконання, варіативного оперування вокальним матеріалом), *індуктивно-дедуктивні* (узагальнення, співставлення, порівняння), *пошуково-дослідницькі* (проблемного викладу, самопідготовки). Ці методи спрямовані на збагачення інформаційного фонду студентів, поглиблення аналітичних процесів, набуття практично-виконавських умінь та навичок, розвиток музично-творчих здібностей та художнього мислення. Завдяки їх використанню здійснюється сприйняття змісту музичного матеріалу на основі свідомого та оціночного ставлення до нього, формується сукупність конкретних і узагальнених знань та навичок, прищеплюються вміння використовувати їх у різноманітних ситуаціях.

2. *Методи стимулювання інтересу та позитивної мотивації навчання*, до яких відносяться метод емоційного впливу, життєво-образних асоціацій, створення ситуації успіху, музично-дидактичної гри. Сукупність цих стимулюючих методів застосовується для створення ситуацій актуальності, переживання, цікавості, подиву, спонування особистості до певних дій. Їх використання сприяє загальній обізнаності та освіченості студентів, поглибленню розуміння природи вокального мистецтва, збагаченню художньо-естетичного світогляду, збуджує позитивні емоції, вселяє впевненість у власних силах.

3. *Методи контролю та самоконтролю за виконавським результатом*, серед яких: опитування, повторного програвання, прогнозування можливих помилок, слухового самоконтролю. Визначена група методів забезпечує отримання викладачем інформації про якість, міцність, ґрунтовність набутих студентами знань, виявлення труднощів та недоліків щодо засвоєння ними необхідних умінь та навичок з метою коригування освітнього процесу, його удосконалення. Звернення до цих методів також допомагає студентам навчитись здійснювати саморегулювання власної виконавської поведінки, контролювати реалізацію внутрішніх музично-слухових уявлень, підвищує відповідальність за власні дії.

4. *Методи становлення творчо-виконавської самостійності*, що включають метод виконавської варіативності, художньо-виконавського аналізу, моделювання ситуації у процесі відтворення вокальних вправ (фрагментів пісень). Ці спеціально-музичні методи спрямовані на індивідуально-особистісне опанування студентами духовного світу вокальних творів, становлення власної суб'єктивної позиції щодо їх виконавського інтерпретування.

На першому (ознайомчому) етапі рекомендується застосовувати методи стимулювання інтересу та позитивної мотивації навчання у студентів, а також методи організації та здійснення художньо-пізнавальної діяльності співаків-початківців.

На другому (усвідомленому) етапі бажано використовувати методи контролю та самоконтролю за виконавським результатом для розвитку вокально-слухових навичок та формування художнього мислення у студентів в процесі виконання вокальних вправ на заняттях з музично-теоретичних дисциплін.

Третій (творчий) етап передбачає використання методів становлення творчо-виконавської самостійності студентів для розвитку у них вокально-слухових навичок на аудиторних та поза аудиторних заняттях.

На нашу думку, на початковому етапі навчання, одними з дієвих методів формування художнього мислення у співаків-початківців на музично-теоретичних дисциплінах є метод співу вокальних вправ на слух та метод імпровізації.

На думку Б. Тричкова, автора «Болгарської стовбці», спів на слух має особливе значення, що сприяє розвитку мелодійного слуху, створює певну координацію між слухом і голосом, розвиває пам'ять, загострює сприйняття. Такої думки були українські композитори-педагоги М. Леонтович і К. Стеценко, які особисто використовували таку методику у своїй роботі. Є. Бальчитис відмічав, що спів на слух дає можливість розучувати більшість музичного матеріалу, розширити цим репертуар та світогляд студентів [3].

В. Усачова вважає, що «незважаючи на обмеженість знань, навіть учні підліткового віку легко імпровізують спів, швидко пристосовуються до свободи, самостійно змінюють темп, динаміку, ритм. Через спів вони виражають світ своїх захоплень, настроїв, розвивають власну індивідуальність та емоційність» [11, с. 115]. На заняттях сольфеджіо або гармонії можна запропонувати студентам обрати відому українську народну пісню та спробувати її видозмінити за рахунок зміни метро-ритму або темпу, що сприятиме у них вихованню самостійності імпровізаційного мислення.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Таким чином, вивчення проблеми розвитку художнього мислення у студентів-початківців на заняттях з музично-теоретичних дисциплін на сучасному етапі дозволяє зробити наступний висновок, що у процесі становлення особистості майбутнього співака вагоме місце посідає формування у нього художнього мислення, яке будучи важливою складовою творчих здібностей, визначає успішність його художнього пізнання та якість музично-творчої діяльності.

Перспективи подальших досліджень стосуватимуться розробки засобів моніторингу сформованості художнього мислення співаків-початківців у процесі музично-теоретичної діяльності.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

10. Анисимов, В.П., 2004, *Диагностика музыкальных способностей детей*, Учеб. пособие для студ. вузов, Москва, 212 с.
11. Дмитриева, Т.А., 2005, *Развитие креативности подростка в процессе обучения импровизации*, Москва, 302 с.
12. Золочевський, В., 1990, Українська народна пісня в творчості В. М. Верховинця, *Народна творчість та етнографія*, № 3, с. 89-93.

13. Масол, Л., 2001, Виховний потенціал мистецтва – джерело освітніх інновацій, *Мистецтво та освіта*, №1, с. 2-7.
14. Мун, Л.Н., 2001, *Импровизация как вид творческой деятельности в теории и практике музыкального образования*, Москва, 192 с.
15. Полатайко, О. М., 2010, Формування художньо-образного мислення майбутнього вчителя музики у процесі інтерпретації творів мистецтва, *Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук: 13.00.02, НПУ ім. М. П. Драгоманова*, Київ, 22 с.
16. Полатайко, О.М., 2007, Художньо-образне мислення як категорія педагогічної діяльності, *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*, Зб. наук. праць, Київ, Інститут Рекламу, Вип. 10, с. 218-222.
17. Селіванов, В.С., 2004, *Основы загалльної педагогіки, Теорія й методика виховання*, Навч. посіб., Москва, Академія, 336 с.
18. Скляр, О. О., 2012. Музично-теоретичні дисципліни у розвитку професійного інтересу майбутнього вчителя музики. *Науковий вісник Мелітопольського держ. пед. ун-ту ім. Б. Хмельницького, Серія Педагогіка*, N 9, с. 157.
19. Ткачук, А.О., 2010, Методика формування художньо-образного мислення студентів у процесі вокального навчання, *Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук; 13.00.02*, Київ, 23 с.
20. Усачева, В.О., 2002, *Импровизация и сочинение музыки как творческий метод развивающего обучения детей*, Москва, 218 с.
21. Юрчак, В.В., 2006, *Актуальні питання музично-теоретичної підготовки майбутнього вчителя музики*, Методичні рекомендації для викладачів мистецьких факультетів педагогічних університетів, Кіровоград: КДПУ імені Володимира Винниченка, 44 с.

DEVELOPMENT OF ARTISTIC MENTALITY OF NOVICE SINGERS AT MUSIC AND MUSIC THEORY CLASSES

Yuliia Merezhko,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Head of the Department of Academic and Solo Vocal
Institute of Arts
Borys Grinchenko Kyiv University,
Kyiv, Ukraine
ORCIDiD: <https://orcid.org/0000-0001-5918-7496>
y.merezhko@kubg.edu.ua

Iryna Khodorovska,

lecturer of the Department of arts and music education
Institute of Arts, Borys Grinchenko Kyiv University,
Kyiv, Ukraine
ORCIDiD: <https://orcid.org/0000-0003-4944-1133>
i.khodorovska@kubg.edu.ua

Abstract. In the article, the development of artistic mentality of the novice singers at music and music theory classes is explored. The authors present an in-depth study of the state of the research problem in the scientific literature referring to the studies of V. Usachov, O. Polotaiko, V. Petrushyn, L. Masol. The paper defines such concepts as: “artistic mentality, which is the process of formation of artistic idea, aimed at creating

a certain artistic image”; “the artistic mentality of the novice singer, which is the process of demonstration of creative activity as part of performance not only in the solo singing classes, but also in the classes of music and theoretical disciplines”. The author highlights the specifics of the development of artistic mentality of the novice singers at music and music theory classes at institutions of higher art education and provides material on the importance of vocal performance both in solo singing classes and music and theoretical classes (theory of music, solfeggio, harmony). The article briefly covers the pedagogical conditions for the development of the artistic mentality of the novice singers, such as: a) regular classes in the theory of music and solfeggio; b) support of students' continuous interest in studies; c) effectiveness of the classes. The paper presents the stages of development of artistic mentality of the beginner students, such as: the first stage is introductory; the second stage is conscious; the third stage is creative.

The authors outline the development technique of the specified phenomenon at music theory classes and solfeggio, and give grounds for some effective methods. According to scientists, in solfeggio and theory of music classes, it is advisable to use general didactic and vocal-specific teaching techniques in a certain system, on the basis of which the achievement of the goal and realization of the set tasks will occur, namely:

1. Methods of organization and implementation of artistic and cognitive activity, including verbal (story, conversation, intellectual discourse), visual (demonstration, illustration), practical (training of fragmentary performance and variable management of vocal material), inductive and deductive (generalization, comparison, collation), search and research (problem statement, independent study).
2. Methods of stimulation of interest and positive motivation of learning, including the method of emotional influence, real-life and figurative associations, creating a situation of success, music and didactic game.
3. Methods of control and self-control on the performance experience, such as interrogation, replay, anticipation of possible mistakes, auditory self-control.
4. Methods of getting creative and performance independence, including the method of performance variability, artistic and performance analysis, simulation of the situation in the process of reproduction of vocal exercises (song fragments).

The general conclusion of the article is that in the process of formation of the individual of an artist the development of the artistic mentality is of key importance. Being an important component of creative abilities it determines the success of artistic cognition and significantly affects the quality of musical and creative activity.

Keywords: artistic mentality; artistic mentality of novice singers; music and theoretical disciplines; methods; vocal.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Anisimov, V.P., 2004. *Diagnostika muzykal'nyh sposobnostej detej*, Ucheb. posobie dlja stud. vuzov, Moskva, 212 s.
2. Dmitrieva, T.A., 2005. *Razvitie kreativnosti podrostka v processe obuchenija improvizacii*, Moskva, 302 s.
3. Zolochevskiy, V., 1990. *Ukrainska narodna pisnia v tvorchosti V.M. Verkhovyntsia, Narodna tvorchist ta etnografii, № 3, s. 89-93.*
4. Masol, L., 2001. *Vykhovnyi potentsial mystetstva – dzherelo osvitynnikh innovatsii, Mystetstvo ta osvita, №1, s.2-7.*

5. Mun, L.N., 2001. *Improvizacija kak vid tvorcheskoj dejatel'nosti v teorii i praktike muzykal'nogo obrazovanija*, Moskva, 192 s.
6. Polataiko, O. M., 2010, Formuvannia khudozhno-obraznoho myslennia maibutnoho vchytelia muzyky u protsesi interpretatsii tvoriv mystetstva, *Avtoreferat dysertatsii kandydata pedahohichnykh nauk: 13.00.02, NPU im. M.P. Drahomanova*, Kyiv, 22 s.
7. Polataiko, O.M., 2007, Khudozhno-obrazne myslennia yak katehoriia pedahohichnoi diialnosti, *Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy*, Zb. nauk. prats, Kyiv, Instytut Reklamy, Vyp. 10, s. 218-222.
8. Selivanov, V.S., 2004, *Osnovy zahalnoi pedahohiky, Teoriia y metodyka vykhovannia*, Navch. posib., Moskva, Akademiia, 336 s.
9. Skliar, O. O., 2012. Muzychno-teoretychni dystsypliny u rozvytku profesiinoho interesu maibutnoho vchytelia muzyky. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzh. ped. un-tu im. B. Khmelnytskoho, Serii Pedahohika, N 9*, s. 157.
10. Tkachuk, A.O., 2010, Metodyka formuvannia khudozhno-obraznoho myslennia studentiv u protsesi vokalnoho navchannia, *Avtoreferat dysertatsii kandydata pedahohichnykh nau; 13.00.02*, Kyiv, 23 s.
11. Usacheva, V.O., 2002, *Ymprovyzatsiya y sochynenye muzyky kak tvorcheskyi metod razvyvaiushcheho obuchenya detei*, Moskva, 218 s.
12. Yurchak, V.V., 2006, *Aktualni pytannia muzychno-teoretychnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia muzyky*, *Metodychni rekomendatsii dlia vykladachiv mystetskykh fakultetiv pedahohichnykh universytetiv*, Kirovohrad: KDPU imeni Volodymyra Vynnychenka, 44 s.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-310-319>
УДК:378.091.322:37.014.25:004.92

Микитів Олександр Михайлович,
викладач Економіко-правничого коледжу
Запорізького національного університету,
Запоріжжя, Україна.
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2062-7292>
mykytiv33@gmail.com

СТВОРЕННЯ ІНФОГРАФІКИ ЯК ВИДУ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН

Анотація. У статті окреслено дефініції поняття «самостійна робота». Описано вимоги до професійної компетентності випускників закладів фахової передвищої освіти, що зумовлює якісно нові форми та методи вищої освіти, спрямовані на створення цілісної системи безперервної освіти, розширення сфери самостійної діяльності здобувачів освіти, формування їхніх професійних компетентностей. Зазначено, що рівень фахової компетентності спеціаліста вимірюється й оцінюється його здатністю самостійно здобувати нові знання, використовувати їх в освітній і практичній діяльності. Важливу роль у розвитку самостійності студентів відіграє самостійна робота, організована відповідно. Організація самостійної роботи студентів здійснюється з урахуванням дидактичних принципів, що відображають специфіку цього напрямку педагогічної діяльності в закладах фахової передвищої освіти. Описані принципи сприяють формуванню в студентів умінь і навичок самостійної

роботи. Для успішного засвоєння знань здобувачі освіти мають виконувати завдання для самостійної роботи із використанням інфографіки.

У результаті виконання завдань і вивчення професійно орієнтованих дисциплін у студентів формуються такі компетентності як системні, інструментальні, міжособистісні. У процесі створення інфографіки, виконуючи завдання для самостійної роботи, у здобувачів освіти формуються навчально-пізнавальні, інформаційні та комунікативні компетентності. Під час самостійної роботи особливо важливим є процес глибокого засвоєння спеціальних знань, формування готовності до професійного самовиявлення, розвитку творчих умінь і навичок.

Активізація самостійної роботи здобувачів освіти дасть змогу розвивати їхню творчу активність, спостережливість і логічне мислення; прищепити культуру розумової і фізичної діяльності; самостійно працювати; прагнути досягати поставленої мети; формувати професіоналізм майбутніх фахівців ще під час здобуття освіти та постійно вдосконалюватися в обраній професії.

Ключові слова: самостійна робота; інфографіка; здобувачі освіти; дисципліни; фахова передвища освіта.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Проблема організації самостійної роботи здобувачів освіти пов'язана з такими важливими практичними завданнями, як формування культури взаємодії та спілкування майбутніх фахівців, їхнього критичного мислення, самостійності, творчості.

У сучасних умовах ринку праці та особливостей працевлаштування зростають вимоги до професійної компетентності випускників закладів освіти, що зумовлює якісно нові форми та методи вищої освіти, спрямовані на створення цілісної системи безперервної освіти, на розширення сфери самостійної діяльності студентів, на формування їхніх професійних компетентностей. У Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.) [2], нормативно-правових документах Міністерства освіти й науки України щодо адаптації вітчизняної вищої освіти до Європейської системи навчання зазначено, що освітньо-кваліфікаційні рівні підготовки фахівців мають реалізовувати професійну спрямованість і здатність відповідати ринку праці. На сьогодні самостійна робота студентів закладів вищої і фахової передвищої освіти є важливою дидактичною проблемою, подолання якої дасть змогу якісно модернізувати систему підготовки сучасного фахівця. Рівень професійної компетентності фахівця визначається його здатністю до самоосвіти, використанням здобутих знань у навчальній та практичній діяльності. У підвищенні рівня самостійності здобувачів освіти важливу роль відіграє самостійна робота, організована в межах вивчення навчальних дисциплін.

Самостійна робота здебільшого витлумачується, як така, яку виконують здобувачі освіти без безпосередньої участі викладача, але за його завданням, у спеціально наданий для цього час. Водночас студенти свідомо прагнуть досягти поставленої мети, докладаючи зусиль і виражаючи в тій чи тій формі результат розумових і фізичних (або тих і тих) дій. Самостійна робота може бути ефективним засобом засвоєння навчального матеріалу та формування всебічного й міцних знань здобувачів освіти, які проявили активність під час її виконання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях, присвячених плануванню та організації самостійної роботи студентів (М. Антонюк, А. Григор'єв, О. Гурська, І. Оленюк, П. Підкасистий, Л. Шестакова), розглядаються загальнодидактичні,

психологічні, організаційно-діяльнісні, методичні аспекти її організації. Засоби впровадження самостійної роботи майбутніх фахівців в освітню діяльність висвітлюються в працях В. Буряка, С. Величко й О. Слободяника, І. Дичківської, І. Драч, О. Малихіна та інших.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті: усебічне дослідження інфографіки як засобу формування професійної компетентності здобувачів фахової передвищої освіти під час виконання самостійної роботи з професійно орієнтованих дисциплін.

Завдання дослідження:

- 1) розкрити суть поняття «самостійна робота»;
- 2) з'ясувати, як за допомогою інфографіки в процесі виконання самостійної роботи під час вивчення професійно орієнтованих дисциплін формуються професійні компетентності здобувачів освіти;
- 3) окреслити місце самостійної роботи в освітньому процесі.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Погоджуємось із твердженням Я. Чорненького, що Положенням про організацію навчального процесу в закладах вищої освіти передбачено, що самостійна робота студентів має становити не менше 1/3 і не більше 2/3 загального обсягу часу, відведеного на вивчення конкретної дисципліни. Така кількість годин дає можливість розвивати пізнавальну активність, формувати самостійність, як рису особистості, здатність до творчого розв'язання сучасних виробничих завдань, уміння приймати рішення. Це необхідно на сучасному етапі з корінними змінами економічних відносин у країні, динамізмом сучасної науки й техніки, зростанням ролі особистості в суспільному житті та праці. Сьогодні самостійна робота студента з методичної проблеми перетворилася на суспільну [7, с. 10].

Актуальною є думка В. Козакова про те, що проблема організації самостійної роботи студента перебуває сьогодні в центрі уваги спільноти закладу освіти. Для вибору шляхів її розвитку практично в кожному виші, регіоні організуються науково-методичні конференції та семінари [3, с. 5].

Для розгляду проблеми використання самостійної роботи як засобу формування професійних компетентностей, необхідно проаналізувати дефініцію поняття «самостійна робота студента». В. Козаков визначає самостійну роботу в широкому сенсі: самостійна робота студента – це активна пізнавальна творча діяльність студента, яка є (має бути) у будь-якому виді навчальних занять. У більш вузькому, але найбільш уживаному сенсі цього поняття, самостійна робота студента розглядається як один із видів навчальних занять, специфічною особливістю якого є відсутність викладача в момент навчальної діяльності студента (на відміну від лекцій, семінарів та інших занять із викладачем) [3, с. 5-6].

Організація самостійної роботи здобувачів освіти спеціальності «Журналістика» освітньої програми «Видавнича справа та редагування» Економіко-правничого коледжу Запорізького національного університету забезпечується системою навчально-методичних засобів, передбачених для вивчення конкретної навчальної дисципліни (підручник, навчальний посібник, конспект лекцій, методичні вказівки із самостійного вивчення дисциплін, з підготовки до семінарських занять, виконання практичних завдань тощо).

Сьогодні самостійну роботу можна організувати на базі комп'ютерних та інформаційних технологій і здійснювати її реалізацію різними способами: електронний посібник, комп'ютерні навчальні програми, демонстративні програми, комп'ютерне моделювання, що підвищує інтерес та якість самоосвіти студентів.

Організація самостійної роботи здобувачів фахової передвищої освіти здійснюється з урахуванням дидактичних принципів, що відображають специфіку цього напрямку педагогічної діяльності в закладі освіти. Розглядаючи принцип як основне правило, рекомендації студента на досягнення поставлених цілей, ми використовуємо систему принципів, які сприяють формуванню в здобувачів освіти умінь і навичок самостійної роботи.

Під час освітнього процесу спираємось на класифікацію принципів, сформовану дослідниками В. Єлагіною, О. Немудрою, Л. Конєвим та О. Михайловою:

1. *Принцип єдності навчальної (аудиторної) самостійної (позааудиторної) діяльності студентів.* Аудиторні заняття мають забезпечувати виконання обов'язкового мінімуму самостійної роботи всіма здобувачами освіти і проводитися під контролем викладача, у якого під час виконання завдання можна отримати своєчасну консультацію. Для успішності її виконання викладач розробляє методичні рекомендації та вказівки, алгоритми, що забезпечують успішне виконання завдань і спрямовані на розвиток самостійності студентів.

2. *Принцип індивідуалізації й диференціації,* що дає можливість максимально враховувати пізнавальні можливості, здібності та інтереси студентів. Реалізація цього принципу передбачає розроблення різнорівневих завдань, необхідність використання яких пояснюється тим, що здобувачі освіти мають різні інтелектуальні здібності. Різнорівневі завдання мають включати як обов'язкову частину, яка відобразить вимоги стандарту освіти. Студентам, які успішно засвоюють предмет, швидко виконують завдання, варто пропонувати індивідуальні завдання підвищеної складності, запропонувати їм участь у науково-дослідній діяльності, у роботі над проектами, консультування слабших студентів.

3. *Принцип професійної спрямованості,* що сприяє переведенню навчально-пізнавальної діяльності студентів у професійно-педагогічну. Одним зі шляхів і засобів підвищення професійного інтересу студентів є вирішення педагогічних завдань на високому рівні майстерності, виконання навчально-творчих завдань, підготовка доповідей, написання есе; постановка й розв'язання проблемних і ситуативних завдань; робота студентів над соціально-педагогічними проектами практичної спрямованості.

4. *Принцип свідомості і творчої активності студентів.* Реалізація цього принципу в організації самостійної роботи студентів вимагає від здобувача освіти усвідомлюваного засвоєння знань, а також прийомів розумової діяльності, способів самостійної роботи в процесі активної пізнавальної діяльності.

5. *Принцип посиленої складності завдань для самостійної роботи, обліку часу на їхнє виконання.* Цей принцип вимагає відповідності ступеня складності завдань, змісту й обсягу самостійно досліджуваного матеріалу рівню інтелектуального розвитку здобувачів освіти, результатами їхньої попередньої підготовки [1, с. 117].

У викладацькій діяльності найчастіше послуговуємось першими чотирма принципами, оскільки, згідно з критеріями оцінювання знань і вмінь здобувачів освіти з навчальних предметів, вони мають виконувати обов'язковий обсяг завдань під час вивчення професійно орієнтованих дисциплін.

У контексті нашого дослідження цікавими є погляди П. Підкасистого [5], який вважає, що самостійна робота у вищій школі є специфічним педагогічним засобом організації й управління самостійною діяльністю в навчальному процесі. Водночас, на

думку науковця, самостійна робота представляє собою й навчальне завдання, тобто об'єкт діяльності студента, пропонований викладачем чи передбачений навчальною програмою або посібником, і форму прояву певного способу діяльності, спрямованого на виконання відповідного навчального завдання, а саме, спосіб діяльності людини або задля отримання зовсім нового, раніше невідомого їй, знання, або задля впорядкування, поглиблення вже наявних знань.

Як зазначає Я. Фруктова, методично доцільно організована та позитивно вмотивована самостійна робота студентів має сприяти вихованню вольових якостей особистості, а також розвивати мислення, пам'ять, увагу, професійно важливі здібності. Самостійна робота має здійснюватися студентами як пізнавальна діяльність, перетворитися на засіб формування таких особистісних якостей, як: самостійність, активність, творче ставлення до інформації, яка сприймається [6, с. 341].

З огляду на теоретичні положення, вважаємо за доцільне використовувати самостійну роботу в освітньому процесі як засіб засвоєння навчального матеріалу, формування професійних компетентностей майбутнього фахівця та спосіб самоосвіти студентів.

У результаті вивчення професійно орієнтованих дисциплін, згідно з робочими програмами, у здобувачів освіти спеціальності «Журналістика» освітньої програми «Видавнича справа та редагування» Економіко-правничого коледжу Запорізького національного університету *формується такі компетентності, як:*

- *системні:* здатність до застосування отриманих знань у практичній діяльності, неперервного навчання впродовж життя; здатність до удосконалення набутих умінь і знань у професійній діяльності, постійного саморозвитку, підвищення своєї кваліфікації і професійної майстерності; здатність до досягнення мети і критичного переосмислення накопиченого досвіду;

- *інструментальні:* готовність до реалізації проєктів; готовність до розробки різних видів продукту на основі сучасних технологій;

- *міжособистісні:* здатність працювати в колективі, керувати людьми, а також підпорядковуватися керівникові підприємства, дотримуватися субординації; уміння оцінювати власні достоїнства й недоліки, накреслювати шляхи та обирати засоби їхнього розвитку або усунення.

Для успішного засвоєння знань із дисциплін «Теорія масової комунікації. Комунікаційні технології» та «Редагування. Загальний курс» здобувачі освіти створюють інфографіку під час виконання завдань для самостійної роботи. Водночас у них формуються навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні компетентності. Під час виконання самостійної роботи студентами особливо важливим є процес глибокого засвоєння спеціальних знань, формування готовності до професійного самовиявлення, розвитку творчих умінь і навичок.

Згідно з освітньо-професійною програмою «Видавнича справа та редагування» Економіко-правничого коледжу Запорізького національного університету здобувачі освіти під час вивчення дисципліни «Теорія масової комунікації. Комунікаційні технології» мають досягти таких **загальних і загальнопрофесійних компетентностей:**

Загальні компетентності:

- *загальнонаукові* (базові знання з теорії комунікації та комунікаційних технологій; навички використання комунікативних технологій у різних засобах масової комунікації; уміння створювати різножанрові матеріали (зокрема, есе, рецензії, нариси тощо);

- *інструментальні* (здатність до науково-дослідницької роботи; до роботи в команді, групі; здатність до аналізу різних видів комунікації, моделей, методів

комунікативного аналізу; володіння найуживанішими термінами з теорії комунікації; розвиток навичок розуміння і використання запозичених іншомовних комунікативних термінів, набуття знань, необхідних для ефективної міжкультурної комунікації).

Загальнопрофесійні компетентності формуються здебільшого під час вивчення професійно орієнтованих дисциплін. Зокрема, отримані знання з дисципліни «Теорія масової комунікації. Комунікаційні технології» сприяють формуванню таких програмних результатів навчання, як здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях; здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з відповідних джерел; навички використання досягнень теорії комунікації під час оцінки тих чи тих подій у сфері комунікаційних технологій; здатність працювати в команді; здатність до міжособистісної взаємодії; здатність працювати автономно; здатність вчитися й постійно підвищувати свій рівень комунікативної компетентності.

Сучасна людина живе в оточенні інформації, процес сприйняття якої постійно пришвидшується. Реципієнт спочатку сприймає невербальні знаки, тому вплив будь-якої інформації на читача значною мірою залежить від її зовнішньої форми. З-поміж великої кількості різноманітних матеріалів читач обирає не лише ті, які зацікавили його змістом, але й такі, що привертають увагу способами подання – розташуванням, кількістю додаткової інформації, оформленням та іншими показниками. Інформаційна графіка дає можливість передати інформацію точніше, зрозуміліше й ефективніше, ніж текст, адже графічне відтворення даних є простішим для розуміння суті предмета, явища тощо. Завдяки цим своїм ознакам інфографіка широко використовується в освітньому процесі. Вона вдало систематизує, узагальнює та увиразнює навчальний матеріал, полегшуючи його засвоєння учасниками освітнього процесу [4, с. 11].

Інформаційна графіка відіграє важливу роль у комунікативному процесі. Саме на ній передовсім затримується погляд читача. Сучасна людина прагне отримати інформацію насамперед у візуальній формі. На зорову інформацію зорієнтовані чуттєві установки широкої аудиторії, тому використання інфографіки сприяє кращому запам'ятовуванню інформації, систематизації знань, наочному увиразненню інформації.

Інфографіка бере участь у формуванні інформаційної культури особистості, системи етичних норм та естетичних поглядів суб'єкта [4, с. 13].

Як ефективний засіб візуальної комунікації інфографіка полегшує сприйняття дидактичного матеріалу, дає можливість сконцентрувати увагу здобувачів освіти на головних смислових елементах навчальної інформації, виділяючи їх зорово й одночасно відокремлюючи другорядні та зайві деталі, дає можливість інтенсифікувати освітній процес через використання економного за обсягом і часом представлення самостійної роботи візуальними засобами, сприяє кращому засвоєнню й запам'ятовуванню нових знань, умінь і навичок; розвиває пізнавальний інтерес студентів до освітньої діяльності, полегшує реалізацію міжпредметних зв'язків у навчанні і, безумовно, удосконалює професійну компетентність фахівців із видавничої справи та редагування.

Під час вивчення теми «Природа і структура комунікативного процесу» здобувачі освіти, виконуючи завдання для самостійної роботи, створюють інфографіку, зокрема схематично відображають такі питання, як «Хто я як комунікатор» та «Моделі комунікації». Водночас вони за допомогою такого різновиду інфографіки, як схема, створюють образ комуніканта і власну модель комунікації. Схема використовується для показу лише найсуттєвішого, яке є варіативним і залежить від аспекту вивчення об'єкта. Саме тому один і той же об'єкт може бути представлений різними схемами. Під час роботи з цим різновидом інфографіки в здобувачів освіти формується певний рівень розвитку просторових уявлень та мислення, який студенти демонстрували в процесі обговорення теми, і це сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу.

Виконуючи самостійне завдання з теми «Види комунікації», здобувачі освіти за допомогою діаграми представляють засоби вербальної й невербальної комунікації професійними комунікаторами (журналістами, рекламистами, PR-фахівцями тощо), які використовуються найчастіше. Діаграма як форма подачі інформації ефективна в тих випадках, коли необхідно швидко визначити переваги за якоюсь з ознак одного процесу чи явища над іншим, коли точність інформації не є визначальним чинником. Швидкість прочитання діаграми значно вища, ніж швидкість прочитання графіків. Тому вона є ефективним засобом засвоєння навчального матеріалу і формування професійних компетентностей. Хоча недоліком діаграм є, як правило, менша в порівнянні зі схемою/графіком інформативна місткість. Але, з іншого боку, цей недолік з успіхом компенсується більшим ступенем наочності та швидкістю читацького сприймання. Створюючи діаграму, здобувачі освіти засвоюють програмний матеріал, дотримуючись вимог до діаграми як засобу візуальної комунікації, і формують знання з дисципліни.

До теми «Виборчі технології» здобувачі освіти аналізують комунікативну поведінку політичного діяча на прикладі відеофрагмента (звичайне інтерв'ю чи ток-шоу, передвиборча чи кризова ситуація). Виконуючи самостійне завдання, студенти у формі таблиці подають типові характеристики комуніканта, які висуваються на перший план у нестандартній ситуації. Таблиця як засіб компонування зведених числових і буквених даних, розписаних рядками та стовпчиками, містить лише факти й нічого більше. Здобувачі освіти вибирають із відеофрагмента найголовніше й подають у таблиці тільки факти. Завдяки виконанню цього завдання в студентів формується здатність до застосування отриманих знань у практичній діяльності, а навчальний матеріал стає легшим для сприйняття й засвоєння.

Згідно з освітньо-професійною програмою «Видавнича справа та редагування» Економіко-правничого коледжу Запорізького національного університету здобувачі освіти під час вивчення дисципліни «Редагування. Загальний курс» мають досягти таких **загальних і спеціальних компетентностей**:

– загальні: здатність працювати з інформацією, здійснювати пошук, збереження, опрацювання й аналіз інформації з різних джерел і баз даних, представляти її в необхідному форматі з використанням інформаційних, комп'ютерних технологій, настільних видавничих систем; здатність опановувати знання й розуміти предметну галузь і професійну діяльність.

– спеціальні: здатність розвивати й підтримувати на якісному рівні професійну діяльність; знати Закони України, етичний кодекс і нормативні документи, що регламентують професійну діяльність.

Під час вивчення теми «Видавничі норми редагування» здобувачі освіти, виконуючи завдання для самостійної роботи, схематично відображають такі питання, як «Подати вихідні відомості книжкового та нотного видання» та «Подати вихідні відомості електронного видання». Водночас вони за допомогою інфографіки, зокрема такого її різновиду, як схема відображають вихідні відомості конкретного видання. Схема використовується, щоби показати лише найсуттєвіше, яке є варіативним і залежить від аспекту вивчення об'єкта. Саме тому один і той же об'єкт може бути представлений різними схемами. У процесі роботи з цим різновидом інфографіки в здобувачів освіти формуються загальні компетентності, розвиток просторових уявлень та мислення, який студенти демонстрували під час обговорення теми, і це сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу.

До теми «Комп'ютеризація редагування і видавничої діяльності» здобувачі освіти аналізують системи комп'ютерного редагування та довідкових редакційних систем. Виконуючи самостійне завдання, студенти у формі таблиці подають приклади

цих систем описуючи кожну з них, їхні характеристики. Таблиця як засіб компонування зведених числових або буквених даних, розписаних рядками та стовпчиками, містить лише факти й нічого більше. Завдяки виконанню цього завдання в студентів формується здатність до застосування отриманих знань у практичній діяльності, а навчальний матеріал стає легшим для сприйняття й засвоєння.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Від організації самостійної роботи в закладах освіти залежить результат засвоєння знань, розвитку умінь і навичок здобувачів освіти, рівень їхньої самостійності і сформовані професійні компетентності. Дії педагогічного працівника спрямовують здобувачів освіти до організації й раціонального, ефективного формування активної, самостійної, свідомої та результативної пізнавальної діяльності.

Під час організації самостійної роботи здобувачів освіти спеціальності «Журналістика» освітньої програми «Видавнича справа та редагування» Економіко-правничого коледжу Запорізького національного університету на прикладі дисциплін «Теорія масової комунікації. Комунікаційні технології» та «Редагування. Загальний курс» змінюється роль студента в освітньому процесі, відбувається перетворення його на активного, цілеспрямованого, креативного, діяльносного суб'єкта, здатного оволодіти всім комплексом професійних компетентностей. У цьому процесі особистість викладача являє собою лише стимул до формування інтересу до знань у здобувача освіти і прагнення до оволодіння професійними навичками.

Автор статті, з огляду на недостатність дослідження в педагогічній теорії питання формування професійних компетентностей здобувачів освіти засобами інфографіки, доводить її ефективне застосування в освітньому процесі.

Отже, можемо підсумувати, що під час підготовки фахівця з журналістики/едитології/соціальних комунікацій важливу роль відіграє самостійна робота здобувачів освіти. У цій розвідці ми представили одну з форм ефективного проведення самостійної роботи здобувачів фахової передвищої освіти Економіко-правничого коледжу Запорізького національного університету під час вивчення професійно орієнтованої дисципліни «Теорія масової комунікації. Комунікаційні технології» та «Редагування. Загальний курс» і пересвідчилися, що студент, який вміє обстоювати свої погляди, створюючи різні види інфографіки, перемагати в дискусіях, доводячи їхню ефективність у засвоєнні навчального матеріалу, здатний до максимальної творчої самореалізації, тобто навчився конкурувати в освітньому середовищі, а відтак, буде конкурентоспроможним і в професійному оточенні. Під час обговорення виконаних завдань здобувачі освіти демонструють високий рівень засвоєння навчального матеріалу і стверджують, що інфографіка сприяла систематизації теоретичних положень дисципліни, наочності подання певних тем і формуванню візуальної культури майбутніх фахівців.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в аналізі не лише самостійної, а й індивідуальної роботи здобувачів фахової передвищої освіти як засобу формування професійних компетентностей під час освітнього процесу.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Елагина, В. С., Немудрая, Е. Ю., Конев, Л. М. и Михайлова, О. Р., 2010. Самостоятельной работы студентов у педагогическом вузе. *Современные наукоемкие технологии*. № 10. с. 116–118. Доступно: <<https://top-technologies.ru/pdf/2010/10/49.pdf>> [Дата звернення 23 Березня 2020].
2. Закон України «Про вищу освіту» Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>> [Дата звернення 20 Березня 2020].
3. Козаков, В. А., 1990. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: учебное пособие. Киев: Выща школа. 112 с.
4. Микитів, О. М., 2019. Інтерпретація поняття «інфографіка» в науковому теоретичному дискурсі. *Світовий розвиток науки та техніки*, XXXVIII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція. Вінниця, 23 грудня 2019. Ч.6. с. 11–15.
5. Пидкасистый, П.И. *Организация учебно-познавательной деятельности студентов*. Москва: Педагогическое общество России, 2005. 144 с.
6. Фруктова, Я. С., 2014. Самостійна робота як засіб формування професійної компетентності майбутніх фахівців із журналістики та інформації. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Вип. XXXVII, с. 337–349.
7. Чорненький, Я. Я. та ін. *Основи наукових досліджень. Організація самостійної та наукової роботи студента*. Київ: ВД «Професіонал», 2006. 208 с.

CREATING INFOGRAPHICS AS AN INDIVIDUAL TASK IN STUDYING PROFESSIONALLY ORIENTED DISCIPLINES

Oleksandr Mykytiv,

teacher, Economics and Law College
Zaporizhzhia National University,
Zaporizhia, Ukraine.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2062-7292>
mykytiv33@gmail.com

Abstract. In the article the concept of the notion “individual task” is defined. The requirements for professional competences of graduates of institutions of professional pre-higher education are described. They envisage qualitatively new forms and methods implemented in higher education aimed at creating a coherent system of continuous education, at expanding the sphere of individual activity of students and formation of their professional competences. Properly organized individual work plays an important role in the development of students’ autonomy. The arrangement of individual work of students is carried out with the help of didactic principles that reflect the specifics of this area of pedagogical activities in institutions of professional pre-higher education.

The aforementioned principles contribute to the development of skills of independent work in students. In order to acquire knowledge successfully, students have to complete individual tasks with the help of infographics.

As a result of completing the tasks and acquisition of professionally oriented disciplines, students develop systemic, instrumental and interpersonal competencies. In the process of creating infographics and completing the individual tasks, they form educational-and-cognitive, information and communicative competencies. The acquisition of the specific knowledge along with the formation of readiness for professional self-expression and the development of creative abilities and skills are important in fulfilling the individual task.

Complying with individual tasks can allow students to develop their creative activities, observation and logical thinking; to cultivate the culture of intellectual and physical activities; to work individually; to pursue achieving the goal; to form the professionalism of future specialists in the process of education and improve continuously in the professional sphere.

Keywords: individual work; infographics; students; disciplines; professional pre-higher education.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Elahina, V. S., Nemudraya, Ye. Yu., Konev, L.M. & Mykhaylova, O.R., 2010. Samostoyatel'noy roboty studentiv v pedahohycheskom vuze. *Sovremennye naukoemkiye tekhnolohiyi. № 10*, s. 116–118. Retrieved 23.04.2020, Dostupno: <<https://top-technologies.ru/pdf/2010/10/49.pdf>>.
2. Zakon Ukrayiny «Pro vyshchu osvitu» Retrieved 20.04.2020, Dostupno: <<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>>.
3. Kozakov, V. A., 1990. *Samostoyatel'naya rabota studentov y ee ynformatsyonno-metodycheskoe obespechenye: uchebnoe posobyе*. Kyev: Vyshcha shkola, 112 s.
4. Mykytiv, O. M., 2019. Interpretatsiya ponyattya «infohrafika» v naukovomu teoretychnomu dyskursi. *Svitovyy rozvytok nauky ta tekhniky*, XXXVIII Mizhnarodna naukovo-praktychna internet-konferentsiya. Vinnytsya, 23 hrudnya. CH.6. s. 11–15.
5. Pidkasistyy, P. I., 2005. *Organizatsiya uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti studentov*. Moskva: Pedagogicheskoye obshchestvo Rossii, 144 s.
6. Fruktova, Ya. S., 2014. Samostiyna robota yak zasib formuvannya profesinyoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv z zhurnalistyky ta informatsiyi. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky. Vyp. XXXVII*, s. 337–349.
7. Chornen'kyu, Ya. Ya. ta in., 2006. *Osnovy naukovykh doslidzhen'. Orhanizatsiya samostiynoyi ta naukovoyi roboty studenta*. Kyiv, VD «Profesional», 208 s.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-319-331>
УДК 378.091:613

Мондич Оксана Валентинівна,

кандидат педагогічних наук, ст. викладач кафедри загальної педагогіки, дошкільної, початкової та спеціальної освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Ізмаїл, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1561-326X>
mondich.ov@gmail.com

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті розкрито важливість підтримання та збереження здоров'я майбутнього покоління школярів та санітарно-гігієнічного виховання дітей. Висвітлені питання загострення цієї проблеми в останні роки в зв'язку з чинниками, що погіршують здоров'я майбутнього покоління через впровадження технічних досягнень, засобів інформаційних технологій, малорухливий спосіб

життя, перевагою школярів, поширеннями шкідливих звичок у молодіжному середовищі.

Виявлено, що майбутні вчителі початкової школи - це головні провідники знань зі здорового способу життя до шкільної молоді.

Підкреслена важливість впровадження компетентнісного підходу в зміст державного стандарту початкової освіти та орієнтація навчальних програм на формування в молодших школярів ключових компетентностей, до яких належить і здоров'язберігаюча. Навчання здоровому способу життя молодших учнів здійснює вчитель початкової школи, тож необхідно вдосконалювати шляхи формування їхньої здоров'язберігаючої компетентності.

Проведено аналіз праць науковців із професійної компетентності педагогів, з питання «здоров'язберігаючої компетентності», актуальності здоров'язберігаючого виховання.

Розглянуто поняття «здоров'язберігаюча компетентність», її складові та основні шляхи її формування в майбутніх учителів початкової школи в процесі їхньої фахової підготовки. Виявлено необхідність розроблення методичної системи формування здоров'язберігаючої компетентності з дотриманням загальнодидактичних принципів навчання та взаємозв'язків освітньо-професійної програми підготовки майбутнього вчителя початкової школи та Державного стандарту зі змістом освітнього процесу ЗСО. Охарактеризована структура здоров'язберігаючої компетентності майбутнього вчителя початкової школи, яка розділена на три компоненти: когнітивний, мотиваційний і діяльнісний. Висвітлено шляхи формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі їхньої фахової підготовки.

З'ясовано, що формування здоров'язберігаючої компетентності студентів – майбутніх учителів початкової школи - включає зміст дисциплін професійної науково-предметної підготовки, професійно-педагогічної підготовки, природничо-наукової підготовки, спецкурсів за вибором ЗВО і студентів.

Ключові слова: здоров'язберігаюча компетентність; здоровий спосіб життя; компетентнісний підхід; професійна підготовка; когнітивний, мотиваційний, діяльнісний компонент.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

У даний час підтримання здоров'я майбутнього покоління є однією з ключових державних завдань: з одного боку, це зумовлено загальним погіршенням стану здоров'я населення країни через вплив низки факторів, з-поміж яких можна назвати стан довкілля та інші; з іншого боку, це спричинене збільшенням числа захворювань у школярів. Діяльність учителя початкової школи безпосередньо впливає на розвиток і соціалізацію дитини, формування стилю життя, сприятливого для підтримання та зміцнення здоров'я кожного учня.

Аспект збереження здоров'я та санітарно-гігієнічного виховання дітей особливо загострюється в останні роки, коли в їхню життєдіяльність неперервно впроваджуються технічні досягнення, засоби інформаційних технологій, а їхнє надмірне використання зумовлює малорухливий спосіб життя. Перераховані чинники, а також споживання школярами висококалорійної їжі, спонукають до оновлення процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи як головних провідників знань зі здорового способу життя до шкільної молоді.

Постановка проблеми. В контексті загальнолюдських цінностей проблема здоров'я людини набуває все більшого значення. Як зазначено в Статуті (Конституції) Всесвітньої організації охорони здоров'я, володіння найвищим досяжним рівнем здоров'я є одним з основних прав будь-якої людини без відмінності раси, релігії, політичних переконань, економічного і соціального становища [1, с. 69]. Важливим кроком до вирішення цієї проблеми є впровадження компетентнісного підходу в зміст державного стандарту початкової освіти та орієнтація навчальних програм на формування в молодших школярів ключових компетентностей, до яких належить і здоров'язберігаюча. Навчання здоровому способу життя молодших учнів здійснює вчитель початкової школи, тож особлива увага приділяється необхідності вдосконалення шляхів формування їхньої здоров'язберігаючої компетентності. Надмірне впровадження технічних досягнень, використання засобів інформаційних технологій призводять до зменшення рухливості та перевтоми школярів, що зумовлює загострення проблеми збереження їхнього здоров'я. Діяльність учителя початкової школи безпосередньо впливає на розвиток і соціалізацію дитини, формування стилю життя, сприятливого для збереження здоров'я кожного учня та його зміцнення. Проблема набуває особливої значущості у зв'язку з прискореними темпами соціально-економічного розвитку українського суспільства, тенденціями щодо зростання захворюваності підростаючого покоління, негативними наслідками практичної діяльності людини в довкіллі, масовими поширеннями шкідливих звичок у молодіжному середовищі [2].

В умовах сьогодення спостерігається досить стрімкий процес модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи – формування її оновленого змісту, розроблення інноваційних форм, засобів і методів компетентнісного навчання. Варто погодитися з висновком академіка О. Савченко в тому, що «особистісна і професійна підготовка вчителя – локомотив якісних змін в освіті. Професійний гуманний вчитель – велика цінність для дитини, держави, батьків» [3, с. 14].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійну компетентність педагогів розкривають у своїх працях О. Глузман, В. Бобрицька, В. Горашук, О. Савченко, Г. Кривошеєва, Ю. Кулюткіна, О. Прометун та ін. Поняття «здоров'язберігаюча компетентність» досліджували у своїх наукових працях Д. Воронін, О. Антонова, І. Анохіна, А. Маркова, Л. Мітіна та ін. В. Брехман, В. Горашук, О. Дубогай, В. Лозинського, З. Малькова, В. Оржеховської, М. Таланчук велику увагу приділяли вивченню основ здоров'язберігаючого виховання. Актуальність досліджень у цьому напрямку посилюється необхідністю здійснення реформи Міністерства освіти і науки України – Нової української школи (НУШ) та розв'язання виявлених у процесі дослідження суперечностями між: потребою закладів вищої педагогічної освіти в реалізації нових стратегій розвитку освіти в Україні, орієнтованих на здоров'язбереження суб'єктів освітньої діяльності, зростаючими вимогами Нової української школи до вчителя, здатного забезпечити формування, збереження та зміцнення здоров'я учнів початкової школи та браком науково-практичних рекомендацій з технології формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх учителів початкової школи.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Головною *метою* цієї роботи є визначити та розкрити поняття «здоров'язберігаюча компетентність», її складові та основні шляхи її формування в майбутніх учителів початкової школи в процесі їхньої фахової підготовки.

Завданнями роботи є охарактеризувати структуру здоров'язберігаючої компетентності в майбутнього вчителя початкової школи; визначити основні шляхи її формування.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODOLOGY

У подальшому в роботі застосуємо визначення, наведене в Законі України «Про вищу освіту» [4], де поняття «компетентність» визначено як динамічну комбінацію знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти.

У визначенні сутнісних характеристик здоров'язберігаючої компетентності майбутніх учителів початкової школи враховували зорієнтованість, насамперед, на перелік компетентностей, який передбачено в Концепції Нової української школи, а також з урахуванням «Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя». Питання здоров'язберігаючої діяльності майбутнього вчителя початкової школи розглянуто з огляду забезпечення здорового способу життя молодших школярів [5], валеологічного виховання учнів [6]. Здоров'язберігаючу компетентність як проблему збереження та зміцнення здоров'я людини розглядали багато вчених (І. Зімяя, Д. Воронін, А. Хуторський, В. Сергієнко, Л. Грицюк, О. Савченко). Науковці вважають здоров'язберігаючу діяльність важливою складовою професійної діяльності вчителя [7], а здоров'язберігаючу підготовку майбутнього вчителя початкової школи – найважливішою ланкою професійної підготовки в сучасних умовах, формування в студентів умінь збереження і зміцнення здоров'я – одним із завдань професійної освіти.

Здоров'язберігаючу компетентність ми розуміємо як таку якість фахівця, яка забезпечує компоненти здоров'я: фізичні, психічні, соціальні та духовні складові свого здоров'я та здоров'я оточення. Здоров'язберігаюча компетентність має забезпечити здоровий спосіб життя у всіх сферах, а також організацію своєї праці. Гармонія між біологічним, психологічним і соціальним у житті й професійній діяльності людини є критерієм цієї компетентності.

Складниками здоров'язберігаючої компетентності дослідники визначають сприятливі для здоров'я особистості спеціальні та психосоціальні (її життєві навички) [8]. До життєвих навичок вони відносять такі: позитивне самоцінювання, самоконтроль, управління стресами, умотивованість на успіх, аналітичний огляд проблем і вміння прийняття продуманих рішень; критичне, творче і креативне мислення; плідотворне спілкування; уміння співчуття; навички розв'язання конфліктів; вміння протистояння негативним громадським впливам тощо.

До спеціальних компетентностей відносять: знання санітарно-гігієнічних норм та їхнього дотримання, знання щодо раціонального харчування, рухову активність, загартування, організація режиму діяльності та відпочинку, навички надання першої допомоги тощо.

Аналіз наукових праць засвідчує необхідність розроблення методичної системи формування здоров'язберігаючої компетентності з дотриманням загальнодидактичних принципів навчання та взаємозв'язків освітньо-професійної програми підготовки майбутнього вчителя початкової школи та Державного стандарту зі змістом освітнього процесу ЗСО. Існує необхідність підтримання логіки природничо-наукового зв'язку всіх рівнів освіти – від дошкільної до початкової, загальної середньої й надалі – до вищої професійної.

На нашу думку, здоров'язберігаюча компетентність майбутнього вчителя початкової школи складається з когнітивного, мотиваційного й діяльнісного компонентів (рис. 1); її розуміємо як властивість особистості, яка об'єднує систему знань з анатомії та фізіології людини, вмінь і навичок їхнього застосування в професійній діяльності, здатність використовувати сучасні знання з дисципліни, вміння організувати освітній процес на принципах здоров'язбереження, бажання дотримуватися здорового способу життя, мотивації для забезпечення охорони життя й здоров'я учнів, їхньої рухової активності в урочній та позаурочній діяльності.

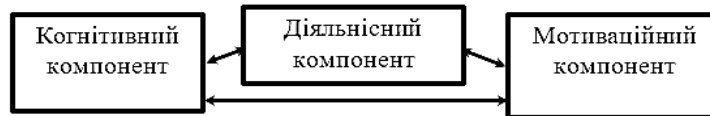


Рис. 1. Структурні компоненти здоров'язберігаючої компетентності майбутніх учителів початкової школи

Структурні компоненти здоров'язберігаючої компетентності майбутніх учителів початкової школи:

- когнітивний (відображає рівень володіння знаннями та вміннями);
- мотиваційний (мотиви, що сприяють якісній професійній діяльності майбутнього вчителя початкової школи – усвідомленість необхідності здоров'язбережувальної діяльності);
- діяльнісний (практичні вміння й навички) (рис. 2).

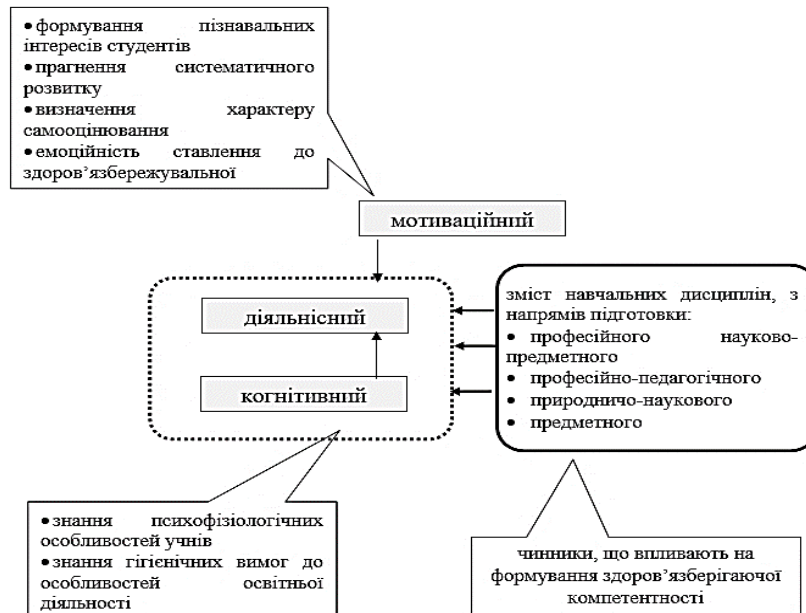


Рис. 2. Компоненти здоров'язберігаючої компетентності студентів

Очевидно, що формування теоретичних знань є першочерговим завданням традиційної системи освіти, що ґрунтується на парадигмі знань. Упродовж навчання у ЗВПО майбутні вчителі початкової школи здобувають знання з основ здоров'я під час вивчення фахових дисциплін та самостійного опанування літератури з питань здоров'язбережувальної діяльності, позааудиторної роботи тощо. Когнітивний компонент здоров'язберігаючої компетентності засвідчує, що основою його формування

є опанування дисциплін природничо-наукової підготовки. Отже, когнітивний компонент складають знання змісту навчального матеріалу з анатомії та фізіології людини; будови та функції організму; загальні поняття про здоров'я, фізіологічні основи його збереження, зміцнення та формування; психофізіологічні основи процесу навчання; загальні закономірності росту й розвитку дитини та ін.; функціональні основи розвитку організму дитини; засади здоров'язбережувальної педагогіки (основи знань вікових, психофізіологічних, індивідуальних особливостей школярів)

Когнітивний компонент сформованості компетентності включає також знання психофізіологічних особливостей учнів, гігієнічних вимог до особливостей освітньої і виховної діяльності.

Мотиваційний компонент включає мотиви, що сприяють якісній професійній діяльності майбутнього вчителя початкової школи – прагнення до успіху й усвідомленість необхідності здоров'язбережувальної діяльності. Необхідність сформованості мотиваційного компонента пояснюємо тим, що учитель початкової школи має бути вмотивованим до творчого розв'язання проблем, які пов'язані зі здоров'язбережувальною діяльністю, прагнути до успіху, кар'єрного зростання.

У процесі розвитку мотиваційного компонента формування здоров'язберігаючої компетентності нами вважається необхідним урахування вимог до програм підготовки студентів:

- 1) її відповідність особистісним інтересам студентів, результатам психолого-педагогічних досліджень із проблем мотивації;
- 2) спрямованість на розвиток мотиваційного чинника здоров'язбережувальної діяльності відповідно до мети й завдань підготовки майбутнього вчителя;
- 3) урахування принципів розвивального навчання;
- 4) максимальна доступність для студентів форм, методів і засобів для реалізації в освітньому процесі.

Формування мотивів включає розвиток пізнавальних інтересів студентів до здоров'язбережувальної діяльності, бажання систематично їх розвивати, визначення характеру самооцінки майбутніх учителів, а також емоційність ставлення до оволодіння здоров'язбережувальною діяльністю. Навчальна діяльність студентів здійснюється успішніше завдяки позитивному ставленню до навчання, розвитку пізнавальних інтересів та потреби в оволодіння знаннями, вміннями й навичками.

Формування діяльнісного компонента компетентності залежить від сформованості мотиваційного та когнітивного компонентів, водночас забезпечує їхнє успішне функціонування.

Основою *діяльнісного компонента* компетентності студентів є практичні вміння й навички, набуті в процесі навчання:

– критично аналізувати й добирати навчальний матеріал (про будову та функції дитячого організму як науку, загальні відомості про здоров'я, його збереження, зміцнення та формування; перевірка знань і вмінь з предмета «Основи здоров'я»; відбирати та оцінювати педагогічні технології навчання відповідно до вікових, психофізіологічних та індивідуальних особливостей учнів;

– володіти технологіями навчання та виховання школярів на фізіологічних основах здоров'язбережувальної педагогіки, індивідуалізації та диференціації навчання згідно до вікових особливостей розвитку дітей; діагностики показників фізичного розвитку й показників вищої нервової діяльності школяра; технологічних аспектів професійних дій (прийоми запобігання перевтомі, розбудови ситуації успіху в навчанні; вміння оцінити готовність дитини до систематичного навчання та інше);

– навичками оцінювання якості освітнього середовища відповідно до індивідуальних, вікових, психофізіологічних особливостей школярів ;

–забезпечити підтримку учнів з особливими потребами, знати фізіологічні основи інклюзивної освіти, анатомічні і фізіологічні особливості школярів з особливими потребами.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що учитель початкової школи характеризується базовими (аналог ключових) компетентностями, з-поміж яких виокремлюються фахові, загальнофахові та спеціальнофахові компетентності.

На першому місці в цій групі компетентностей постає фахова, яка виконує функції – мотивації та стимулювання, проектування, організаційну, конструктивну, дослідницьку, контрольну-аналітичну та рефлексивну. Ознаками конструктивної компетентності є спроможність адаптувати знання та вміння одного виду професійної діяльності до іншого; здійснювати добір раціональних методів, форм та засобів педагогічної професійної діяльності; конструювати навчальні заняття, навчально-виховні заходи тощо; умінь розробляти методичне забезпечення освітнього процесу.

Іншими базовими компетентностями педагогічних працівників є соціальна, загальнокультурна, здоров'язбережувальна та ін.

Сутність розвитку здоров'язберігаючої компетентності майбутнього вчителя початкової школи полягає в засвоєнні професійних ролей вчителя та вихователя на основі поглиблення знань щодо морфологічних і функціональних особливостей організму, вмінь організації освітнього процесу на принципах здоров'язберігання, розвитку відповідального ставлення до здоров'я учнів і власного здоров'я, професійної мотивації задля забезпечення творчої самореалізації в здоров'язбережувальному аспекті професійної діяльності.

Педагог, на переконання В. Оржеховської, який працює на засадах педагогіки здорового способу життя, вирізняється індивідуальними здібностями та якостями, які визначають його можливості та вміння самостійно шукати, збирати, аналізувати, представляти, передавати інформацію про здоров'я, здоровий спосіб життя; здійснювати превентивну роботу; моделювати та проектувати об'єкти та процеси, в тому числі – власну індивідуальну діяльність; приймати правильні рішення, творчо та ефективно розв'язувати завдання, які виникають перед ним у процесі діяльності, запроваджувати у своїй повсякденній і професійній діяльності сучасні здоров'язберігаючі технології [9, с. 11–12]. У працях В. Піщуліна [10] знайшла своє відображення проблема формування валеологічної компетентності в студентів.

В. Піщулін розробив модель випускника вищого навчального закладу, в якій валеологічна компетентність розглядається як складова особистісної компетентності фахівця будь-якого профілю. Під нею автор розуміє наявність знань і вмінь збереження й дотримання здорового способу життя [10, с. 22–27]. На думку автора, валеологічна компетентність фахівця – це результат становлення валеологічної культури особистості, що виражається в здатності й готовності реалізувати отримані знання про здоров'я в повсякденному житті і професійній діяльності [10, с. 23–23]. Отже, сутність здоров'язберігаючої компетентності майбутнього вчителя початкової школи полягає у властивості особистості, яка об'єднує систему знань з анатомії та фізіології людини, екології, валеології та інших природоосвітніх дисциплін вмінь і навичок їхнього застосування в професійній діяльності, здатність використовувати сучасні знання з дисциплін, вміння організувати освітній процес на принципах здоров'язбереження, бажання дотримуватися здорового способу життя, мотивації для забезпечення охорони життя й здоров'я учнів, їхньої рухової активності в урочній та позаурочній діяльності.

Школярі початкової школи найбільш сприйнятливі до навчальних впливів, тому доцільно використовувати цей вік для навчання дітей основам здорового способу життя. Тому, зважаючи на важливість і необхідність формування здоров'язберігаючої компетентності в студентів спеціальності 013 «Початкова освіта», необхідно

приділяти велику увагу їхній професійній підготовці. Розглянемо основні шляхи формування здоров'язберігаючої компетентності в студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів – майбутніх учителів початкової школи включає зміст дисциплін професійної науково-предметної підготовки, професійно-педагогічної підготовки, природничо-наукової підготовки, спецкурсів за вибором ЗВО і студентів, зокрема:

- 1) основної дисципліни професійної науково-предметної підготовки «Анатомія, фізіологія, патологія дітей з основами валеології»;
- 2) допоміжних дисциплін – «Основи медичних знань», «Валеологія», «Природознавство» тощо;
- 3) дисциплін природничо-наукової предметної підготовки («Основи екології», «Безпека життєдіяльності»), «Психологія»;
- 4) спецкурсів за вибором ЗВО і студентів («Здоров'язбережувальні освітні технології»), «Методика навчання предмету «Основи здоров'я».
- 5) З огляду на теоретичні дослідження, припустили, що інтеграція змісту різних дисциплін здоров'язбережувальної спрямованості сприятиме ефективності формування компетентності студентів, готовності до здоров'язбережувальної діяльності в освітніх закладах.

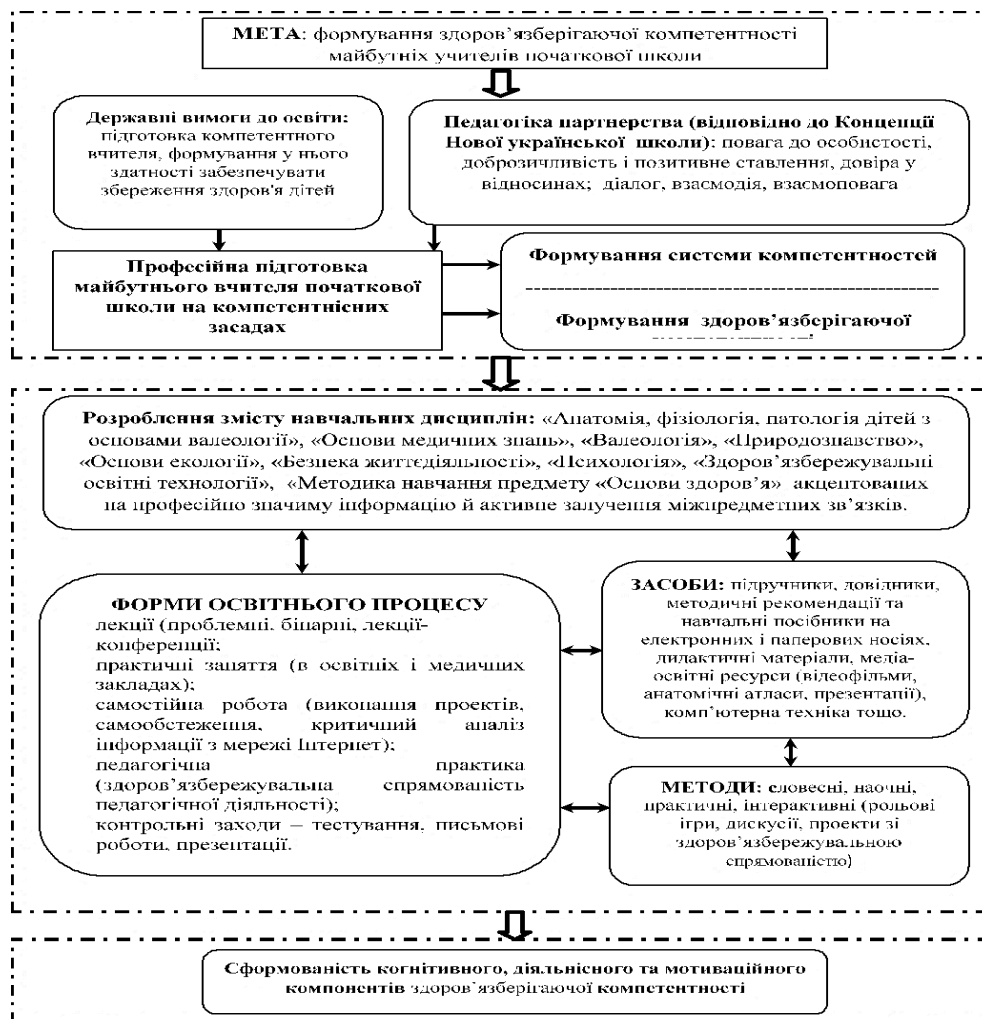


Рис. 3. Модель методичної системи формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх учителів початкової школи

Основою формування змісту дисципліни «Анатомія, фізіологія, патологія дітей з основами валеології» стало практичне застосування знань з анатомії та фізіології людини в освітньому процесі, спрямованість наукової інформації на особистісні інтереси студентів. Формами організації навчання з дисципліни «Анатомія, фізіологія, патологія дітей з основами валеології» означено лекції, практичні заняття, лабораторні роботи, самостійну роботу студентів та науково-дослідницьку діяльність майбутніх учителів початкової школи. Екскурсії, робота з діагностичними приладами, медіа-освітня наочність, робота проблемних груп (участь у проектній діяльності), волонтерських заходів дали змогу студентам усвідомити навчальний матеріал, що сприяло розвитку логічного мислення, стимулювало глибокі асоціації, особистісний сенс навчання. Добір методів навчання студентів здійснювали з акцентом на використання інтерактивних технологій, що відповідало одній із закономірностей процесу підготовки – безпосереднє та безперервне залучення студентів до діяльності.

Основними видами мисленнєвої діяльності студентів у процесі навчання були: запам'ятовування матеріалу, зокрема, понять з анатомії та фізіології людини, оволодіння вміннями й навичками практичного застосування знань, спрямованих на здоров'язберезувальну діяльність з учнями початкової школи.

Для розвитку навичок пошукової активності запропоновані завдання для розроблення міні-проектів, результатом яких була презентація опанованих матеріалів здоров'язберезувальної спрямованості. Студенти навчалися викладати опрацьовані матеріали в реферативному вигляді; підкреслювати головні положення; пояснювати сутність теоретичних узагальнень; відповідати на прямі й непрямі запитання; ілюструвати та презентувати засвоєні теоретичні положення прикладами і фактами; проводити лінії зв'язку з раніше вивченим; проектувати засвоєні знання на пояснення явищ і фактів тощо. У процесі дослідження застосовували засоби навчання – підручники, довідники, методичні рекомендації та навчальні посібники на електронних і паперових носіях, дидактичні матеріали, медіа-освітні ресурси (відеофільми, анатомічні атласи, презентації), комп'ютерна техніка тощо. Вибір засобів навчання залежав від дидактичної мети і змісту занять.

Однією з ознак методичної системи формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі навчання анатомії та фізіології людини є спрямованість на використання сучасних ІТ та Інтернет-ресурсів у всіх формах освітньої діяльності.

Методична система формування здоров'язберігаючої компетентності студентів забезпечила виявлення рівня засвоєння теоретичних знань та володіння практичними вміннями з основних розділів анатомії та фізіології людини, загальних напрямів здоров'язберезувальної діяльності за такими змістовими лініями:

- поняття й основні концепції з анатомії та фізіології;
- прикладний характер дисципліни щодо вирішення проблем здоров'язбереження;
- особливості основних функціональних систем школярів молодшого віку, методів діагностики працездатності, показників вищої нервової діяльності дітей тощо;
- роль, принципи, основні положення й технології здоров'язберезувальної діяльності в початковій школі;
- уміння добирати й демонструвати наочність з анатомії та фізіології під час викладання «Основ здоров'я»;
- уміння організувати освітній процес з урахуванням психофізіологічних особливостей кожної дитини;
- здатність адекватно оцінювати показники фізичного і психічного розвитку кожної дитини.

Отже, формування компетентності студентів з анатомії та фізіології людини вбачається як керований динамічний процес, що за своєю сутністю спрямований на досягнення високого рівня готовності до професійної діяльності, розвивається за науковими принципами й підходами в конкретних педагогічних умовах, із застосуванням розроблених та адаптованих методів навчання відповідно до етапів професійної соціалізації.

Узагальнюючи, варто зазначити, що процес навчання анатомії та фізіології людини є основою для саморозвитку та самовдосконалення студентів на основі власних практичних дій. Діагностика знань, як рефлексивний процес, орієнтована на самодіагностику, самоаналіз та на конкретні результати практичної діяльності (презентації, проекти й ін.). Перевірка й оцінювання результатів засвоєння знань і вмінь з анатомії та фізіології людини здійснюється систематично, диференційовано (врахування особистих якостей студентів, специфіки навчального матеріалу тощо) та є практико-орієнтованою (перевірка не лише знань з анатомії і фізіології людини, а й умінь застосовувати їх у професійній педагогічній здоров'язбережувальній діяльності). Зміст навчального матеріалу з анатомії та фізіології людини викладається в контексті вирішення завдань здоров'язбережувальній діяльності; організація навчання з анатомії та фізіології скерована на майбутню професійну діяльність, співпраця студентів організовується як в аудиторних, так і в поза аудиторних формах освітньої діяльності зі спрямуванням на формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх учителів початкової школи.

В особистісно-професійному становленні майбутніх учителів початкових класів значну роль відіграє спецкурс за вибором ЗВПО і студентів «Методика навчання предмету «Основи здоров'я» в початковій школі». Ця дисципліна розроблена у відповідності з вимогами державного стандарту підготовки вчителів початкової школи. Метою курсу є ознайомлення студентів з основними завданнями та змістом шкільного предмету «Основи здоров'я», найдоцільнішими методами та формами роботи, допомогти майбутнім вчителям оволодіти методикою навчання дітей. У межах цієї дисципліни розв'язуються завдання підвищення теоретичного рівня знань студентів, удосконалення практично-методичних умінь, розвитку професійної самостійності, інтересу до творчої педагогічної діяльності, формування здоров'язберігаючої компетентності. Суттєвим критерієм ефективності засвоєння професійних знань із курсу «Методика навчання предмету «Основи здоров'я» в початковій школі» є також вивчення та аналіз усіх складових здорового способу життя студентів у їхній повсякденній життєдіяльності, оскільки в майбутньому вони будуть прикладом для наслідування.

Реалізація завдання формування здоров'язберігаючої компетентності здійснюється під час практичної підготовки студентів у формі індивідуальних творчих завдань. Так, під час проведення педагогічної практики «Позакласна та позашкільна виховна робота» студенти проводять виховні години з молодшими школярами, тематикою яких є орієнтир на здоровий спосіб життя, руховий режим, профілактика шкідливих звичок та попередження конфліктних ситуацій у соціумі. Під час підготовки студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» до пробних уроків у початковій школі керівники практики приділяють особливу увагу психолого-фізіологічним особливостям молодших школярів, раціональному плануванню навчального навантаження на дитину, вмільому поєднанню фізкультхвилинок із розумовою діяльністю, зокрема, на пробних уроках читання, іноземної мови практикується розгляд текстів валеологічного спрямування; на пробних уроках фізичної культури студенти впроваджують ідеї здорового способу життя. Різноманітні вправи з предметами (обручами, скакалками, м'ячами), цікаві ігри виховують бажання школярів до виконання систематичних фізичних

рухів, залучають до занять фізичною культурою та спортом; – на пробних уроках з «Основ здоров'я» студенти формують в учнів вміння та навички для збереження здоров'я за освітнім принципом: знання → вміння → життєві навички. Вміння та навички формуються не лише на змісті інформативного матеріалу, але й розробляються правила поведінки, поради, пам'ятки. Щоб учні краще засвоїли матеріал, впроваджуються інтерактивні методи навчання з використанням комп'ютерних технологій. На уроках використовуються сюжетно-рольові ігри, рухливі ігри, психогімнастика, музикотерапія, кольоротерапія, вивчаються комплекси вправ спрямованих на зміцнення та підтримання м'язів. Підготовка відеопрезентацій щодо збереження та примноження здоров'я молодших школярів, творчий підхід впровадження новітніх технологій, створення проблемних ситуацій, використання завдань розвиваючого характеру на пробних уроках та заняттях, організація та проведення рухливих ігор на перервах сприятимуть формуванню здоров'язберігаючої компетентності, вмотивованість вести здоровий спосіб життя та дотримуватися правил безпечної поведінки майбутніх учителів початкової школи та її учнів.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, проблема формування здоров'язберігаючої компетентності є однією з пріоритетних у контексті підготовки вчителя початкової школи як такої, що має визначальний характер у поліпшенні здоров'я школярів та формування здоров'язберігаючого освітнього середовища. Кожен майбутній вчитель має створювати умови, які б розвивали фізичне та психічне благополуччя, будувати навчання на основі фізіолого-психологічних принципів збереження здоров'я та виховання високої культури здоров'я в учнів. Розв'язання проблем збереження власного здоров'я закладено в самій людині, у знанні та розумінні нею проблем формування, збереження, зміцнення і відновлення його, а також в умінні дотримуватися правил здорового способу життя. Оскільки рівень здоров'я людини залежить від багатьох чинників: спадкових, соціально-економічних, екологічних, діяльності системи охорони здоров'я, а також рівня виховання особистості, то формування усвідомленого ставлення до здоров'я молодшого школяра вчителем є запорукою його здоров'я на наступних стадіях розвитку особистості. Робота з формування основ здорового способу життя буде успішною під час реалізації таких умов як: розроблена система заходів із формування основ здорового способу життя в процесі навчання та позаурочній діяльності; заходи будуть проводитися за наступними напрямками: розширення уявлень студентів про складові здорового способу життя, формування гігієнічних навичок у роботі з молодшими школярами; розширень знань учнів про будову організму людини; закріплення знань про режим дня, формування стійкого негативного сприйняття руйнівних факторів.

Стаття не вичерпує розв'язання всіх аспектів порушеної проблеми напряму підготовки 013 «Початкова освіта». **Перспектива подальшого дослідження** спрямована на вивчення шляхів формування здоров'язберігаючої компетентності в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Захарова, Т. Н., 2017. *Формування здорового способу життя*, Київ: Вчитель, 174 с.
2. Фенчак, Л. М., 2011. Формування здоров'язберігаючих компетентностей майбутніх учителів початкових класів як важливої складової їхньої професійної підготовки, *Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка*, № 20(231), 4. IV.

3. Савченко, О. Я., 2011. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу. *Наук. вісн. Миколаївського держ. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського, Серія: Педагогічні науки*. Вип. 1.33, с. 9–15.
4. Про вищу освіту [Електронний ресурс]: Закон України від 1 лип. 2014 р. № 1556-VII: [станом на 14.06.2016 р.], *Законодавство України / Верхов. Рада України, Київ, 2016*. Доступно: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>>.
5. Савченко, О. Я., 2007. *Виховний потенціал початкової освіти* : [посібник], Київ : Цудзинович, Т.І., 204 с.
6. Філіпп'єва, О. А., 2008. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів, *Автореферат дисертації доктора педагогічних наук: 13.00.04, Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка, Кіровоград, 20 с.*
7. Дубогай, А. Д., 1991. Психолого-педагогіческие основы формирования здорового образа жизни школьников младших классов : *дисертація доктора педагогічних наук, КГПИ ім. А. М. Горького. Киев, 374 с.*
8. Основи здоров'язбережної компетентності. *Курс підготовки учителів. Модуль 1. Здоров'я, безпека і превентивна освіта*. Доступно: <<http://multycourse.com.ua/ua/page/15/53>>.
9. Оржеховська, В. М., 2004. Педагогіка здорового способу життя, *Шлях освіти*, № 7, с. 11–12.
10. Пищулин, В. Г., 2002. Модель випускника університета, *Педагогіка*, № 9, с. 22–27.

TO THE PROBLEM OF FORMATION OF HEALTH-SAVING COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Oksana Mondych,

Candidate of Pedagogical Sciences, Art. Lecturer of the Department of General pedagogy, preschool, elementary and special education

Izmail State Humanities University,

Izmail, Ukraine.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1561-326X>

mondich.ov@gmail.com

Abstract. The importance of maintaining and preserving health of future generation of schoolchildren and their hygienic education is discussed in the article. Exacerbation of this issue in recent years is considered in connection with the factors that could deteriorate the health of the future generation through the introduction of technical achievements, information technology and prevalence of sedentary lifestyle, overworking and bad habits among the youth.

It is determined that future primary school teachers are the main guides of knowledge about healthy lifestyles for school youth. The importance of introducing a competence-based approach to the content of the state standard of primary education and the orientation of curricula to the formation of key competences for younger students, which also include health-saving, are emphasized. Primary school teachers teach healthy lifestyles to schoolchildren, so it is necessary to improve the ways of formation of their health-saving competencies. The analysis of the research on the professional competence of teachers on the issue of health-saving competence and the relevance of health-saving education is accomplished.

The concept of "health-saving competence", its components and the main ways of its formation in future primary school teachers in the course of their professional

preparation are considered. The necessity of developing a methodical system of formation of health-saving competence with observance of the general didactic principles of teaching and interconnections of educational and professional training program of future elementary school teachers and the State standard with the content of the educational process of the secondary education establishments was revealed. The structure of the future primary school teacher's health competence is characterized by three components, notably cognitive, motivational and activity. The ways of formation of health-saving competence of future primary school teachers in the process of their professional preparation are considered.

It is established that the formation of health-saving competence of future elementary school teachers includes the content of the disciplines of professional science-subject preparation, vocational-pedagogical training, science-scientific training and special courses at the choice an educational establishment and students.

Keywords: health-saving competence; healthy lifestyle; competence-based approach; professional training; cognitive, motivational and activity component.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Zakharova, T. N., 2017. *Formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia*, Kyiv: Vchytel, 174 s.
2. Fenchak, L. M., 2011. Formuvannia zdorov'iazberihaiuchykh kompetentnosti maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv yak vazhlyvoi skladovoi yikh profesiinoi pidhotovky, *Visnyk LNU im. Tarasa Shevchenka*, № 20(231), 4. IV.
3. Savchenko, O. Ya., 2011. Yakist pochatkovoї osvity: sutnist i chynnyky vplyvu. *Nauk. visn. Mykolaiivskoho derzh. un-tu im. V.O. Sukhomlynskoho, Serii: Pedagogichni nauky. Vyp. 1.33.* s. 9–15.
4. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 1 lyp. 2014 r. № 1556–VII: [stanom na 14.06.2016 r.]. Zakonodavstvo Ukrainy / Verkhov. Rada Ukrainy. Kyiv, 2016. Dostupno: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>>.
5. Savchenko, O. Ya., 2007. *Vykhovnyi potentsial pochatkovoї osvity: [posibnyk]*. Kyiv: Tsudzynovykh T. I., 204 s.
6. Filippieva, O. A., 2008. Pidhotovka maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv do valeolohichnoho vykhovannia uchniv, *Avtoreferat dysertatsyy doktora pedahohycheskykh nauk: 13.00.04, Kirovohrad. derzh. ped. un-t im. V. Vynnychenka*, Kirovohrad, 20 s.
7. Dubogaj, A. D., 1991. Psihologo-pedagogicheskie osnovy formirovaniya zdorovogo obraza zhizni shkol'nikov mladshih klassov : *dissertacija doktora pedagogicheskikh nauk, KGPI im. A. M. Gor'kogo*. Kiev, 374 s.
8. *Osnovy zdorov'iazberezhnoi kompetentnosti. Kurs pidhotovky uchyteliv. Modul 1. Zdorovia, bezpeka i preventyvna osvita*. Dostupno: <<http://multycourse.com.ua/ua/page/15/53>>.
9. Orzhekhovska, V. M., 2004. Pedagogika zdorovoho sposobu zhyttia, *Shliakh osvity*, № 7, s. 11–12.
10. Pishhulin, V. G., 2002. Model' vypusknika universiteta, *Pedagogika*, No 9, s. 22–27.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-332-241>

УДК: 37.091.12.011.3-051:57:005.336.5:37.013.77

Перетяцько Вікторія Віталіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри хімії

Запорізького національного університету,

Запоріжжя, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7420-8347>

viktoriyaperetyatko@gmail.com

Клімова Олена Олександрівна,

кандидат біологічних наук,

старший викладач кафедри фізіології, імунології й біохімії

з курсом цивільного захисту та медицини

Запорізького національного університету,

Запоріжжя, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3568-9103>

hellen.brazhko@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНА СИТУАЦІЯ ЯК МЕТОД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

Анотація. Педагогічні ситуації мають велику вагу в професійному становленні майбутнього педагога. Навички їхнього вирішення є необхідними складовими психолого-педагогічного мислення й готовності до професійної діяльності. Педагогічні ситуації розглядаються науковцями як фрагмент освітнього процесу, що містить суперечність, розвиток і вирішення. Вони можуть попередньо проектуватися або виникати стихійно. У статті розкриваються методичні підходи до формування компонентів професійної компетентності в майбутніх учителів біології методом вирішення педагогічних ситуацій. Аналізуються підходи різних науковців до визначення поняття «педагогічна ситуація» та «педагогічна задача», також взаємозв'язок між ними. Детально розкриваються етапи вирішення педагогічних задач, аналізуються педагогічні дії учасників. На думку авторів, викладачі методичних дисциплін недостатньо застосовують педагогічні ситуації. У процесі вирішення педагогічних ситуацій та задач студенти мають змогу відчувати особливу потребу в необхідних знаннях і вміннях, стає додатковим стимулом в опрацюванні програмного матеріалу. Висвітлюються запропоновані авторами педагогічні ситуації до практичних занять з навчальної дисципліни «Методика викладання біології». Описується вплив вирішення педагогічних ситуацій на формування деяких компонентів професійної компетентності майбутніх учителів біології. Досвід вирішення педагогічних ситуацій на практичних заняттях сприяє конкретизації методичних знань, переосмисленню педагогічної діяльності студентами, закріплює спеціально-предметний, психолого-педагогічний та організаційно-управлінський компоненти, формує методичний, особистісний, комунікативний, а також мотиваційний компонент професійної компетентності вчителя біології. Як результат, студенти стають більш впевненими під час спілкування з учнями під час проходження виробничої педагогічної практики.

Ключові слова: педагогічні ситуації; професійна компетентність вчителя біології; підготовка майбутніх учителів біології; педагогічна ситуація; педагогічна задача.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Підготовка майбутнього фахівця до професійної діяльності – тривалий процес, що включає в себе набуття молодою людиною теоретичної бази та навичок практичної діяльності. Становлення вчителя, його професійної компетентності спрямовані на формування вмінь застосування теоретичних знань у освітньому процесі. Студентам-майбутнім учителям важливо бути обізнаними щодо певних обставин, які впливатимуть на успішність їхньої діяльності. Розвиток професійної компетентності майбутнього вчителя біології буде більш ефективним, якщо разом з іншими методами впровадити в процес підготовки педагогічні ситуації. Вирішення педагогічних ситуацій дають їм можливість навчитися реагувати на деякі з них та знаходити шляхи виходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема педагогічних ситуацій розкривалася в роботах: Л.П. Вовк [1], О.В. Вознюк [2], Б.С. Гершунського [3], С.М. Годника [4], О.А. Дубасенюк [2], І.А. Зязюна [5], В.В. Каплінського [6], А.І. Кузьмінського [1], Ю.М. Кулюткіна [7], Л.О. Мільто [8], О.І. Міщенко [9], І.В. Новицької [10, 11], В.Л. Омеляненка [1], І.І. Осадченко [12], В.О. Сластьоніна [13], Л.Ф. Спіріна [9], Г.С. Сухубської [7], Л.М. Фрумкін [4] та інших. Дослідники сходяться на думці, що педагогічні ситуації багато важать у професійному становленні майбутнього педагога. Адже навички їхнього вирішення є необхідними складовими психолого-педагогічного мислення і, загалом, готовності до професійної діяльності. Педагогічні ситуації розглядаються науковцями як фрагмент освітнього процесу, що містить суперечність, розвиток і вирішення. Вони можуть попередньо проектуватися або виникати стихійно.

У підручнику з педагогічної майстерності за редакцією І.А. Зязюна розкривається значення педагогічних ситуацій і задач у формуванні вчителя. За розумінням авторів, майстерність учителя полягає в умінні перетворити ситуацію на педагогічну задачу. Педагогічна ситуація – це фрагмент педагогічної діяльності, що містить суперечності між досягнутим і бажаним рівнями вихованості учнів і колективу, що їх враховує вчитель, добираючи способи впливу, стимулюючи розвиток особистості, а педагогічна задача – це виявлені в навчально-виховному процесі суперечності, які враховує вчитель, стимулюючи розвиток особистості, це педагогічна мета, поставлена за певних умов. Ситуація стає задачею в умовах цілеспрямованості педагогічної діяльності [5, с. 37–38].

І.В. Новицька в дисертаційному дослідженні проводить ґрунтовний аналіз розуміння понять «педагогічна ситуація» і «педагогічна задача». Зокрема, вона визначає педагогічну ситуацію як взаємодію учителя й учня (групи учнів) у неординарних психолого-педагогічних обставинах [10, с. 58]. Своє дослідження авторка базує на розумінні педагогічної ситуації, як фрагменту реальної педагогічної діяльності, що містить суперечності між тим, що сталося й тим, що очікувалося під час навчально-виховного процесу, а також як дидактичний метод професійної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін. Ситуація є важливим засобом розвитку пізнавальної активності студентів, бо забезпечує не лише високу соціальну вмотивованість навчальної діяльності, а і спричиняє виникнення внутрішніх проблемних ситуацій, повноцінне функціонування яких призводить до найбільш повної реалізації їхнього інтелектуального й особистісного потенціалу [10, с. 75–76].

Заслугує уваги позиція Л.О. Мільто, що визначає педагогічну ситуацію як сукупність умов, у яких учитель ставить мету і приймає педагогічне рішення. На її думку, складовими педагогічної ситуації є задача, учасники, умови, етапи її розв'язання [8, с. 22].

Аналіз літературних джерел з досліджуваної проблеми доводить, що педагогічні ситуації широко впроваджуються в зміст психолого-педагогічних навчальних дисциплін. У той час, як викладачі дисциплін методичного напрямку у своїй роботі застосовують їх недостатньо.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є розкриття прийомів застосування педагогічних ситуацій у курсі «Методики викладання біології» для формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології.

Завданнями статті є:

- провести аналіз взаємозв'язку понять «педагогічна ситуація» й «педагогічна задача»;
- розглянути етапи вирішення педагогічних ситуацій;
- навести приклади педагогічних ситуацій методичного змісту, що застосовуються в курсі «Методики викладання біології»;
- розкрити вплив методу вирішення педагогічних ситуацій на розвиток компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя біології.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Інтерес до педагогічних ситуацій у дослідників і викладачів університетів пов'язаний із їхнім впливом на вироблення індивідуального стилю майбутніх педагогів. Який базується на особистісних якостях молодшої людини, її здібностях та включає теоретичну і практичну фахову підготовку.

Проведений Л.О. Мільто аналіз технології розв'язання педагогічних задач доводить, що в підготовці вчителів найчастіше виконуються завдання у формі опису конкретних педагогічних ситуацій конфліктного характеру. З-поміж завдань, які водночас вирішують студенти можна виділити такі:

- дати відповіді на питання, сформульовані за визначеною ситуацією;
- вибрати правильне рішення з числа запропонованих варіантів розв'язання педагогічної задачі;
- самостійно сформулювати педагогічну проблему на основі аналізу запропонованої педагогічної ситуації;
- дати психолого-педагогічну характеристику об'єктів і суб'єктів виховання та їхніх взаємин у наданій педагогічній ситуації;
- здійснити пошук або моделювання проблемної педагогічної ситуації, використовуючи літературні джерела або факти реальної педагогічної практики.

У своєму дослідженні, авторка розробила власний комплекс задач і довела їхню ефективність у формуванні в студентів навичок самостійного прийняття рішень, висловлювання своєї думки, аргументації та виробленні власної лінії поведінки в конкретних педагогічних ситуаціях [8, с. 74–75].

Ми розділяємо позицію І.В. Новицької, що розвиток мислення педагога розпочинається лише тоді, коли перед ним постає потреба розв'язати педагогічну задачу. Основними в структурі готовності майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до розв'язання педагогічних ситуацій є такі компоненти:

1) система знань про педагогічну професію, представлена категоріальним складом педагогічного мислення, який включає низку організованих рівнів;

2) система стратегічних інтелектуальних умінь, що актуалізуються в процесі вироблення і прийняття педагогічного рішення;

3) система основних і проміжних рішень, які регулюють процес розумової діяльності вчителя під час розв'язання ним педагогічних ситуацій [11, с.188].

Усвідомлення студентами процесу вирішення педагогічної задачі та її основних етапів є важливою складовою професійного становлення вчителя. Автори підручника з педагогічної майстерності визначають такі етапи:

1. Аналіз ситуації в цілісному процесі педагогічної діяльності: характеристики вихованців, вихователів, їхніх стосунків, усвідомлення мотивів вчинків, специфіки умов, особливостей взаємин.

2. Усвідомлення проблеми і формулювання задачі.

3. Розроблення проекту рішення: висунення гіпотези (передбачення), вибудовування проекту майбутньої педагогічної взаємодії (що робити, як, якими засобами) у вигляді певної конструктивної схеми.

4. Практична реалізація запланованого рішення: взаємодія вчителя й учня, організації діяльності вихованців як нових ситуацій, стимульованих учителем для формування їхніх ціннісних орієнтацій і поведінки.

5. Аналіз результату: педагог порівнює наслідки розв'язання задачі з поставленим завданням [5, с. 39–40].

У свою чергу, І.В.Новицька пропонує алгоритм розв'язування педагогічних задач, які виникають у діяльності вчителя природничо-математичних дисциплін. Він описує послідовність та сутність педагогічних дій:

1. Проаналізувати мікросередовище, у якому відбувається подія, явище; вивчити ситуацію, яка виникла, сприйняти і зрозуміти суть педагогічної ситуації, перевести її на мову педагогічної теорії – сформулювати задачу;

– Усно, письмово; у складі групи, індивідуально вивчити ситуацію, сформулювати задачу; визначити причинно-наслідкові зв'язки, прогнозувати способи розв'язування задачі.

2. Виявити стан суб'єктів задачі, визначити педагогічні категорії, які представлені в задачі; урахувати зовнішні чинники, умови й обставини, що могли спровокувати пропоновану задачу;

– Проаналізувати фізіологічні та психічні стани учасників задачі; місце, час, зв'язок із навчально-виховним процесом.

3. Виявити протиріччя, джерело розвитку події, явища, які аналізуються, виникли й потребують розв'язку;

– З'ясувати причини можливого порушення дисципліни; стилю спілкування; непередбачених дій учня, вчителя.

4. Побудувати гіпотезу у вигляді запропонованого розв'язування (відповіді) або шляхів його пошуку;

– Визначити причини виникнення проблеми; встановити шляхи педагогічної взаємодії, які досягають мети й результатів виховання та навчання.

5. Визначити шляхи розв'язування задачі та обґрунтувати зміст практичних дій, спрямованих на розв'язування задачі;

– Визначення й обґрунтування способів і шляхів досягнення очікуваного результату. Вибір способу впливу на учасників задачі (словесні дії-звернення, фізичні дії, заперечення, наказ, гумор, стимулювання, переконання).

6. Оцінити результати розв'язування задачі;

– Порівняння отриманих результатів із прогнозованими (визначення положень педагогічної теорії, які були вдало або невдало використані в запропонованій задачі, врахування помилок, які були допущені в цій педагогічній задачі).

7. Сформулювати додаткові профілактичні заходи, що логічно впливають із задачі і вимагають реалізації (назвати форми, методи, засоби педагогічної взаємодії, які варто використати в цій задачі для отримання позитивного результату);

– Аналіз можливих рецидивів аналогічних задач (визначити позитивний досвід, зробити висновки й оцінити задачу з погляду її типовості для педагогічної діяльності) [10, с. 67–68].

Отже, більшість науковців розглядають процес вирішення педагогічної задачі як послідовність, що включає: характеристику розумової стратегії вчителя, операційну систему розумових процесів і послідовну реалізацію відповідних педагогічних впливів. Водночас, він не може бути повністю алгоритмізованим.

Ми погоджуємося з думкою І.В.Новицької, що в процесі вирішення педагогічних ситуацій та задач студенти мають змогу відчувати особливу потребу в необхідних знаннях і вміннях, що в результаті стає ще й додатковим стимулом в опрацюванні програмного матеріалу [10, с.54]. Це пояснює доцільність впровадження їх у процес підготовки вчителя біології на заняттях із «Методики викладання біології». Запропоновані нами педагогічні ситуації не повторюють ті обставини, які аналізувалися в курсах психолого-педагогічних дисциплін.

І.В.Новицька окреслила основні стилі розв'язування педагогічних задач:

1. Суперництво – характерною особливістю цього стилю є вольовий тиск на учня, пред'явлення вимог, наполягання на виконанні їх.

2. Співпраця – передбачає таке розв'язання задачі, коли учень і вчитель намагаються спільно досягти поставленої мети, хоча на шляху до неї теж виникають проблеми, які вимагають вирішення в межах суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

3. Компроміс – для цього стилю характерний пошук педагогом такого рішення, яке певною мірою влаштовує учасників конфліктної ситуації/задачі й передбачає, що кожен із них має чимось поступитися.

4. Уникнення – цей стиль виявляється в тому, що вчитель ухиляється від розв'язання задачі, ігноруючи її.

5. Пристосування – передбачає прагнення вчителя довести, що він підтримує позицію учня і формально погоджується з його думкою, хоча насправді дотримується інших поглядів.

Дослідниця зазначає, що більшість вчителів і студентів обирають з-поміж способів розв'язування компроміс та співпрацю. Водночас, після педагогічної практики збільшується число студентів, які схильються до варіанту суперництва [10, с.119–121].

У результаті наших спостережень було виявлено, що студенти-третьокурсники, також у переважній більшості випадків, обирають компроміс і співпрацю, як основні стилі вирішення педагогічних ситуацій. Це доводить здатність майбутніх учителів біології до врахування запитів усіх учасників освітнього процесу та прагнення ефективної особистісної взаємодії. Зважаючи на позиції І.Шмиголь щодо багатокомпонентності компетентності педагога, ми розуміємо вирішення педагогічних ситуацій як метод формування професійної компетентності вчителя біології. Авторка визначає мотиваційний, спеціально-предметний, психолого-педагогічний, методичний або дидактичний, особистісний, комунікативний, організаційно-управлінський, експериментально-дослідницький компоненти, а також рефлексивність і самостійність [14].

З огляду на контекст нашого дослідження, ми не будемо описувати, як відбувається процес формування кожного компонента, зупинимось лише на деяких із

них. Передусім, вирішення педагогічних ситуацій сприятиме утворенню методичного компоненту, який передбачає оволодіння майбутнім учителем системою психолого-педагогічних та біологічних знань і умінь. Ефективність вирішення ситуацій визначається рівнем володіння студентами біологічними знаннями, формами й методами навчання біології, прийомами педагогічних впливів на учнів.

Особистісний компонент формується через набуття студентами особистісних якостей, властивих педагогу, таких як: доброзичливість, людяність, терпимість, чуйність тощо. Аналізуючи ситуацію, студенти мають продемонструвати прийоми емпатії та педагогічного перевтілення, враховувати психологічні особливості школярів відповідного віку, зокрема, орієнтуватися на їхню реакцію щодо висловлювань учителя.

На наших заняттях ми не пропонуємо ситуації, учасниками яких є батьки чи інші вчителі, лише ті, що передбачають взаємодію педагога та учня або класу. Тож, формування комунікативного компоненту базується на вмінні майбутнього педагога спілкуватися з учнями з дотриманням норм педагогічної етики, лаконічно формулювати звертання до них, співпрацювати.

Організаційно-управлінський компонент передбачає вміння педагога організувати освітній процес певним чином, спостерігати та управляти ним, вчасно виявляти недоліки і виправляти чи корегувати їх. У зв'язку з цим, ми намагаємося донести до студентів розуміння, що ігнорування ситуації може призвести до появи нових обставин, які можуть суттєво ускладнити взаємодію суб'єктів освітнього процесу. Кожне рішення треба приймати максимально виважено, прагнучи збереження фізичного та психічного здоров'я всіх її учасників, створюючи комфортні умови перебігу освітнього процесу.

У зміст практичних занять з «Методики викладання біології» ми включаємо педагогічні ситуації, у процесі розв'язання яких орієнтуємося на алгоритм, розроблений І. В. Новицькою. Це уможливорює уникнення спонтанних вирішень, продиктованих емоціями й «життєвим» досвідом. Вони можуть вирішуватися студентами як фронтально, так і в групах. У результаті обговорення студенти мають обґрунтувати свої міркування та прийти до спільного рішення. Варто вказати, що такі завдання породжують інтерес у студентів, адже вони надають теоретичним знанням практичного значення, наближають їх до реального педагогічного процесу.

Зокрема, на практичному занятті з вивчення методів навчання біології ми пропонуємо приклад педагогічної ситуації, що наводиться в Практикумі з педагогіки В.Л. Омеляненка, А.І. Кузьмінського і Л.П. Вовк [1, с. 96]. Після цього, за пропозицією авторів, ми пропонуємо студентам обговорити ситуацію, даючи відповіді на запитання: які методи навчання бути використані на цьому уроці й у чому полягає їхня ефективність; яка роль незвичних дій вчительки напередодні вивчення нового навчального матеріалу?

Також на практичних заняттях, на яких розглядається методика вивчення деяких тем шкільного курсу біології ми використовуємо власно розроблені педагогічні ситуації. Наведемо приклади деяких із них:

1. Після виконання вдома досліду «Дослідження умов проростання насіння» із «Дослідницького практикуму» один з учнів 6 класу продемонстрував результати експерименту: насіння квасолі, що знаходилося в темряві дало паросток до 10 см, а насіння, що проростало на підвіконні – згнило. Як, на Вашу думку, має реагувати вчитель на такий результат домашньої роботи учня? Поясніть, як учителям та учням треба врахувати набутий досвід проведення біологічних експериментів.

2. Під час пояснення нового матеріалу на уроці в 6 класі на тему «Група грибів: сапротрофні – цвільові гриби, дріжджі» вчитель використовував традиційні методи навчання: пояснення, розповідь з елементами бесіди, роботу з підручником, демонстрацію плакатів і таблиць. Урок пройшов спокійно. Наприкінці уроку, під час рефлексії вчитель поставив запитання: «Так що ж нового ви дізналися на уроці?» і почув

декілька голосів: «Нічого!». Спрогнозуйте, як пройшов урок, якби вчитель застосував методи інтерактивних технологій. Які з них Ви би порадили для цього уроку?

3. Готуючись до уроку на тему «Комунікація тварин. Використання тваринами знарядь праці. Елементарна розумова діяльність», молодий учитель знайшов у мережі Інтернет цікавий відеофрагмент, що яскраво демонстрував комунікацію тварин. Обраний ним фрагмент мав дикторський коментар на англійській мові. Після перегляду один з учнів 7 класу вигукнув: «Ми нічого не зрозуміли з Вашого кіна!». Яких методичний помилок припустився вчитель? Що він має робити в ситуації, що виникла?

4. Молодий учитель, розпочав урок у 9 класі на тему «Харчові зв'язки, потоки енергії та колообіг речовин в екосистемах» з оголошення теми й перейшов відразу до пояснення нового матеріалу. Водночас, постійно повторював до дітей фразу: «Ну, ви ж це знаєте!». Тестове опитування, проведене наприкінці уроку виявило низький рівень правильних відповідей. Учитель зі здивуванням звернувся до учнів: «Як так сталося, це дуже легка тема?». Які методичні помилки в роботі вчителя ви помітили?

5. Студентка, під час педагогічної практики, підготувала до уроку на тему «Білки, їхня структурна організація та основні функції» в 9 класі такі предмети: шовк, шерсть, горох, пір'я. За її задумом, вони мали стати основою для проблемного питання: «А що об'єднує ці предмети?» до мотивації навчальної діяльності учнів. Чи можна вважати це запитання проблемним, якщо учні дали відповідь на нього відразу? Запропонуйте власний приклад проблемного питання до цього уроку.

6. Вчитель біології запланував завдання для групової роботи, проте учні відмовляються об'єднуватися в групи через те, що на попередньому уроці фізкультури посварилися, граючи в баскетбол. Чи має вчитель змушувати учнів об'єднатися в групи, відтворюючи свій задум? Змодельуйте подальший розвиток уроку, якщо учні не пристануть на пропозицію вчителя.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Аналізуючи досвід впровадження вирішення педагогічних ситуацій на заняттях з «Методики викладання біології» ми можемо вказати на конкретизацію методичних знань та переосмислення педагогічної діяльності студентами. Спостереження, проведені співбесіди та аналіз успішності студентів доводять, що виконання таких завдань закріплює спеціально-предметний, психолого-педагогічний та організаційно-управлінський компоненти, формує методичний, особистісний, комунікативний, а також мотиваційний компонент професійної компетентності вчителя біології. Як результат, студенти стають більш впевненими під час спілкування з учнями у процесі проходження виробничої педагогічної практики.

Наступним етапом нашого дослідження буде розроблення і впровадження в освітній процес інших методів і методичних прийомів формування професійної компетентності майбутніх учителів біології.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Омеляненко, В.Л., Кузьмінський, А.І. та Вовк, Л.П., 2006. *Педагогіка: завдання й ситуації: практикум*, Знання-Прес, Київ, 423 с.
2. Дубасенюк, О. А. Вознюк, О. В., 2010. *Професійно-педагогічні задачі : типологія та технологія розв'язання: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, Житомир, 272 с.

3. Гершунский, Б. С., 1986. *Педагогическая прогностика: методология, теория, практика*, Вища школа Київ, 200 с
4. Годник, С. М., Спирин, Л. Ф. та Фрумкин, М. Л., 1985. *Педагогические ситуации у воспитании школьников*, Издательство ВГУ, Воронеж, 143 с.
5. Зязюн, І. А. ред., 1997. *Педагогічна майстерність: підручник*, Вища шк., Київ, 349 с.
6. Каплінський, В. В., 2002. Різновиди педагогічних ситуацій та їхнє використання на заняттях із дисциплін педагогічного циклу, *Наукові записки. ВДПУ ім. М. Коцюбинського, Сер.: Педагогіка і психологія*, 6, Вінниця, с. 177–180.
7. Кулюткин, Ю. Н. и Сухубская, Г. С. ред., 1981. *Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителей*, Педагогика, Москва, 120 с.
8. Мільто, Л. О., 2013. *Теорія й технологія розв'язання педагогічних задач: навчальний посібник*, Імекс-ЛТД, Кіровоград, 156 с.
9. Сластенин, В. А. и Мищенко, А. И., 1997. *Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя*, Прометей, Москва, 201 с.
10. Новицька, І. В., 2015. Формування професійних умінь майбутніх учителів природничоматематичних дисциплін у процесі розв'язування педагогічних задач: *дис... канд. пед наук: 13.00.04. Житомирський державний університет імені Івана Франка*. Житомир, 198 с.
11. Новицька, І.В., 2014. Технологія формування в майбутніх учителів природничоматематичних дисциплін готовності до розв'язання педагогічних задач, *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXI Каришинські читання)*, Полтава, с. 181–183.
12. Осадченко, І., 2017. Розв'язання педагогічних ситуацій – і наука, і мистецтво, *Учитель початкової школи*, № 7. с. 16–21.
13. Спирин, Л. Ф., 1997. *Теория и технология решения педагогических задач*, Российское педагогическое агентство, Москва, 154 с.
14. Шмиголь, І., 2011. Сутність та структура професійної компетентності педагога, *Проблеми підготовки сучасного вчителя № 4 (Ч. 1)*, с. 197–204. Доступно: <http://library.udpu.org.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2011/4_1/visnuk_30.pdf>.

PEDAGOGICAL SITUATION AS A METHOD OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE IN FUTURE BIOLOGY TEACHERS

Viktoriiia Peretiatio,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Associate Professor Department of Chemistry,
Zaporizhzhia National University
Zaporizhzhia, Ukraine.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7420-8347>
viktoriyaperetyatko@gmail.com

Olena Klimova

Candidate of Biological Sciences,
Senior Lecturer Department of Physiology, Immunology and Biology, with a course of Civil
Defense and Medicine,
Zaporizhzhia National University
Zaporizhzhia, Ukraine.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3568-9103>
hellen.brazhko@gmail.com

Abstract. Pedagogical situations play a significant role in the professional development of the future teacher. Problem-solving skills are the necessary components of psychological and pedagogical thinking and readiness to professional activities. Pedagogical situations are considered by scientists as a fragment of the educational process comprising contradiction, development and decision. They can be designed or emerge spontaneously. The article addresses methodological approaches to the formation of the components of the professional competence in future biology teachers by the method of solving pedagogical situations.

The approaches of different scientists to the definition of the concept of the terms "pedagogical situation" and "pedagogical problem" are analyzed, as well as the relationship between them. The stages of solving pedagogical problems are revealed in detail, the pedagogical actions of the participants are analyzed.

The pedagogical situations offered by the authors to practical lessons in the discipline "Methodology of Biology Education" are covered. The influence of solving pedagogical situations on formation of some components of the professional competence of future biology teachers is described.

The experience of solving pedagogical situations in practical classes promotes the specification of methodological knowledge and rethinking of pedagogical activity by students, consolidates special-subject, psychological-pedagogical and organizational-managerial components, develops methodological, personal, communicative and components. As a result, students become more confident in communicating with learners in the course of their teaching practice.

Keywords: pedagogical situations; professional competence of biology teacher; preparation of future biology teachers; pedagogical situation; pedagogical problem

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Omelianenko, V.L., Kuzminskyi, A.I. та Vovk, L.P., 2006. *Pedahohika: zavdannia i sytuatsii*: praktykum, Znannia- Pres, Kyiv, 423 s.
2. Dubaseniuk O. A. та Vozniuk O. V. 2010. *Profesiino-pedahohichni zadachi: typolohiia ta tekhnolohiia rozviazannia: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv*. Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, Zhytomyr, 272 s.
3. Gershunskij, B. S., 1986. *Pedagogicheskaja prognostika: metodologija, teorija, praktika*, Vyscha shkola, Kyiv, 349 s.
4. Godnik, S. M., Spirin, L. F. I Frumkin, M. L., 1985. *Pedagogicheskie situacii v vospitanii shkol'nikov*, Izdatel'stvo VGU, Voronezh, 143 s.
5. Ziaziun, I. A. red., 1997. *Pedahohichna maisternist*: pidruchnyk, Vyscha shk., Kyiv, 349 s.
6. Kaplinskyi, V. V., 2002. Riznovydy pedahohichnykh sytuatsii ta yikh vykorystannia na zaniattiakh z dystsyplin pedahohichnoho tsykladu, *Naukovi zapysky. VDPUI im. M. Kotsiubynskoho, Ser.: Pedahohika i psykholohiia*, 6, Vinnytsia, s. 177–180.
7. Kuljutkin, Ju. N. та Suhubskaja, G. S. red., 1981. Modelirovanie pedagogicheskikh situacij: Problemy povyshenija kachestva i jeffektivnosti obshhepedagogicheskoi podgotovki uchitelej, *Pedagogika*, Moskva, 120 s.
8. Milto, L. O., 2013. *Teoriia i tekhnolohiia rozviazannia pedahohichnykh zadach: navchalnyi posibnyk*, Imeks-LTD, Kirovohrad, 156 s.
9. Slastenin, V. A. i Mishhenko, A. I., 1997. *Celostnyj pedagogicheskij process kak ob"ekt professional'noj dejatel'nosti uchitelja*, Prometej, Moskva, 201 s.

10. Novitska, I. V., 2015. Formuvannya profesiinykh umin maibutnikh uchyteliv pryrodnychomatematychnykh dystsyplin u protsesi rozviazuvannya pedahohichnykh zadach: dys... kand. ped nauk: 13.00.04. Zhytomyrskyi derzhavnyi universytet imeni Ivana Franka. Zhytomyr, 198 s.
11. Novytska, I.V., 2014. Tekhnolohiia formuvannya v maibutnikh uchyteliv pryrodnychomatematychnykh dystsyplin hotovnosti do rozviazання pedahohichnykh zadach, *Metodyka navchannya pryrodnychyykh dystsyplin u serednii ta vyshchii shkoli» (XXI Karyshynski chytannia)*. Poltava, s. 181–183.
12. Osadchenko, I., 2017. Rozviazannya pedahohichnykh sytuatsii – i nauka, i mystetstvo, *Uchytel pochatkovoї shkoly, № 7*. s. 16–21.
13. Spirin, L. F., 1997. *Teorija i tehnologija reshenija pedagogicheskikh zadach*, Rossijskoe pedagogicheskoe agentstvo. Moskva, 154 s.
14. Shmyhol, I., 2011. Sutnist ta struktura profesiinoї kompetentnosti pedahoha, *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia # 4 (Ch. 1)*, s. 197–204. Dostupno: <http://library.udpu.org.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2011/4_1/visnuk_30.pdf>.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-341-350>
УДК 373.2.011.3–051:[74:005.336.2]

Половіна Олена Анатоліївна,

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри дошкільної освіти

Педагогічного інституту Київського університету Бориса Грінченка,
Київ, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6021-5677>

o.polovina@kubg.edu.ua

Кондратець Інна Вікторівна,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри дошкільної освіти

Педагогічного інституту Київського університету Бориса Грінченка,
Київ, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7816-0766>

inna-kondratec@ukr.net

ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ: ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація. У статті висвітлюється проблема підготовки майбутніх вихователів, яка спрямована на мотивацію до професійного й особистісного вивищення. Окреслено складники фахової підготовки: навчальні дисципліни, педагогічна практика, атестація. Схарактеризовано мистецьку компоненту фахової підготовки, яку розглянуто як чинник, що безпосередньо впливає на формування мистецької компетентності майбутніх вихователів. Акцентовано увагу на викликах у підготовці майбутніх вихователів до організації мистецької освіти дітей дошкільного віку, що пов'язані з формуванням рефлексивної культури всіх учасників освітнього процесу. Визначено, що одним із чинників, які впливають на забезпечення якості освіти майбутніх вихователів, є застосування інноваційних технологій навчання. Описано процес підготовки майбутніх вихователів, що

ґрунтується на використанні технології мистецької рефлексії й образотворення. Розглянуто основні складники технології мистецької рефлексії й образотворення, які центровані на розвитку базових якостей особистості дитини. Схарактеризовано принципи технології мистецької рефлексії й образотворення: єдності трьох середовищ; синтезу підходів до освіти; системності, послідовності й наступності; ґрунтування на суб'єктному досвіді; елективності; позитивних стимулів; створення корпоративної атмосфери навчання, взаємної довіри та поваги, співробітництва і взаємопідтримки; створення ситуації успіху. Визначено методичний інструментарій технології мистецької рефлексії й образотворення: когнітивно-пізнавальні методи навчання, методи коопераційного навчання, методи інтерактивного навчання метод імітацій, ілюстраційний метод. Описано алгоритм апробації технології мистецької рефлексії й образотворення під час викладання методик мистецького спрямування. Продемонстровано ефективність апробованої технології, що підтверджено даними підсумкової педагогічної діагностики.

Ключові слова: фахова підготовка; майбутні вихователі; мистецька компетентність; освітній процес; інноваційні технології; образотворення; мистецька рефлексія.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Виклики сучасних реалій, з-поміж яких ключовими є дистанційні форми навчання, породжують нові проблеми в забезпеченні якості освітнього процесу. З-поміж них – відповідність принципу людиноцентризму, який частково порушується в процесі використання інформаційно-комунікаційних технологій. Особливо гостро це відчувається під час навчального полілогу: зорієнтовані на тестові зрізи якості освіти, на виконання завдань у форматі онлайн, студенти відчувають серйозні труднощі в комунікації, в умінні переконати, аргументувати, мотивувати, зацікавити, презентувати, провести, організувати будь-яку форму роботи. Окреслена проблема особливо негативно відображається на якості підготовки майбутніх вихователів, оскільки ключовим завданням є навчання студентів професійній комунікації з усіма учасниками освітнього процесу, і, що найважливіше, з дітьми. Такі уміння, насамперед, формуються в процесі викладання фахових методик і, водночас, демонструють протиріччя між наявним теоретичним підґрунтям (фундаментальні дослідження, інноваційні технології, нові освітні програми) фахової підготовки майбутніх вихователів і низьким рівнем сформованості фахової компетентності, що частково пояснюється низьким рівнем мотивації значної частини студентів до роботи в закладах дошкільної освіти.

Для нас актуальними є певні виклики в підготовці студентів до організації мистецької освіти дітей дошкільного віку: упереджене ставлення до мистецької діяльності, нерозуміння ролі мистецтва для розвитку особистості; делегування реалізації завдань мистецької освіти музичним керівникам, керівникам художніх студій, гуртків та ін. Вважаємо, що вони пов'язані з формуванням рефлексійної культури всіх учасників освітнього процесу під час фахової підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Висвітлення проблеми фахової підготовки майбутніх вихователів пов'язане з низкою наукових праць, що розкривають питання філософії, психології, педагогіки, мистецької освіти, педагогічної інноватики: філософські концепції розвитку сучасної освіти (В. Андрущенко, С. Клепка, В. Луговий, В. Огнев'юк, П. Саух); положення психологічної

науки до формування особистості педагога (Г. Балл, І. Бех, С. Максименко); наукові ідеї педагогіки, мистецтвознавства та культурознавства щодо гуманізації й гуманітаризації освіти (С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Краєвський, Ю. Мальований, Н. Ничкало); наукові положення теорії професійного становлення педагога (Г. Васянович, Б. Гершунський, О. Пехота); психолого-педагогічні теорії особистості та її розвитку в процесі діяльності (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Г. Костюк, С. Рубінштейн, Б. Теплов); результати методичних досліджень у галузі мистецької освіти (О. Коновець, О. Комаровська, А. Линенко, Л. Масол, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Шевнюк); наукові дослідження сутності інновацій у сфері освіти (М. Кларін, В. Слободчиков, А. Хуторський); різнобічні аспекти впровадження освітніх технологій (В. Беспалько, А. Вербицький, Н. Маслова, О. Падалка, О. Пехота, Г. Селевко, С. Сисоєва); психолого-педагогічні дослідження феномену дошкільного дитинства в контексті визначення засобів впливу на формування особистості (Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Дятленко, І. Карабаєва, О. Кульчицька, І. Кондратець, О. Кононко, О. Кочерга, С. Ладивір, І. Луценко, М. Машовець, Т. Піроженко, Т. Поніманська, Ю. Савченко, Г. Сухорукова); дослідження впливу мистецтва на формування дитини дошкільного віку (Е. Белкіна, Н. Ветлугіна, І. Газіна, К. Демчик, О. Дронова, Т. Житнік, О. Іваненко, Т. Комарова, Т. Козакова, В. Котляр, О. Половіна, В. Рагозіна, О. Саприкіна, О. Семенов, Н. Фаломєєва, Т. Фасолько, Л. Шульга).

Аналіз наукових праць В. Бутенко, І. Дичківської, Л. Загородньої, Л. Козак, Ю. Косенко, К. Крутій, В. Кузнецової, В. Ляпунової, Н. Лисенко, І. Мордоус та ін. дає змогу резюмувати, що питання фахової підготовки майбутніх вихователів були предметом наукових розвідок у контексті компетентнісного, особистісно зорієнтованого, синергетичного, діяльнісного, технологічного підходів. У царині цих праць особливо важливими для нас є дослідження Н. Голоти, Н. Кривошеї, Р. Савченко, Н. Сиротич, Т. Танько, О. Федій, М. Шутя, у яких акцентована увага на підготовці майбутніх вихователів до педагогічного супроводу різних видів художньої діяльності дітей дошкільного віку — образотворчої, музичної, театралізованої, ігрової та ін. Результати наукового пошуку дали змогу виявити, що безпосередньо фахова підготовка майбутніх вихователів до комплексного педагогічного супроводу арт освіти дітей дошкільного віку засобами інноваційних технологій не була предметом спеціальних досліджень, що й зумовило поглиблену увагу авторів на вивчення цього питання.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті - описати процес підготовки майбутніх вихователів, що орієнтований на формування мистецької компетентності та ґрунтується на використанні технології мистецької рефлексії й образотворення. Мета конкретизована **завданнями**:

- 1) схарактеризувати мистецьку компоненту фахової підготовки майбутніх вихователів;
- 2) розкрити алгоритм апробації технології мистецької рефлексії й образотворення під час викладання методик мистецького спрямування.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Складниками фахової підготовки майбутніх вихователів є: навчальні дисципліни, педагогічна практика, атестація. Формуванню майбутнього вихователя дітей дошкільного віку як фахівця, безумовно, сприяє комплексність, наступність,

систематичність і безперервність вищезначених складників. Зокрема, система педагогічної практики в структурі підготовки майбутніх вихователів спонукає до постійного вдосконалення, професійного росту, розвитку творчого потенціалу. На кожному етапі професійного становлення майбутнього фахівця в умовах ступеневої підготовки передбачені конкретні завдання та зміст педагогічної практики, що спрямовані на оволодіння студентами відповідними професійними компетентностями. Результатом практичної підготовки майбутніх вихователів є отримання й поглиблення знань про педагогічну діяльність, засвоєння професійних вмінь, зміни внутрішнього світу, формування індивідуального стилю діяльності.

Атестація здобувачів вищої освіти здійснюється у формі кваліфікаційного екзамену зі спеціальності 012 Дошкільна освіта. Кваліфікаційний іспит є комплексною перевіркою рівня відповідності досягнутих результатів навчання вимогам стандарту вищої освіти України для першого (бакалаврського) рівня, галузь знань 01 – «Освіта/Педагогіка», спеціальність 012 – «Дошкільна освіта» та освітньої програми, яка розробляється закладом вищої освіти [1].

Щодо навчальних дисциплін, то вони умовно можуть бути розділені на блоки: навчальні дисципліни, спрямовані на формування загальних компетентностей, та навчальні дисципліни, спрямовані на формування спеціальних (фахових) компетентностей. Зміст усіх навчальних дисциплін підпорядкований єдиній меті: підготувати кваліфікованого фахівця в галузі дошкільної освіти до здійснення психолого-педагогічного супроводу всіх видів дитячої діяльності; формування життєвої компетентності дитини; забезпечення умов її комфортного входження в реалії життя сьогодення та майбутнього; сприяти усвідомленню пріоритетності дошкільного дитинства як самоцінного періоду в житті дитини [2].

З-поміж складників фахової підготовки виокремлюємо мистецьку компоненту навчальних дисципліни естетичного спрямування, яку розглядаємо як чинник, що безпосередньо впливає на професійне та особистісне становлення майбутніх вихователів. Фахові методики естетичного вектору спрямовані на формування таких компетентностей:

✓ **здоров'язберезувальної** – знання про вплив мистецтва на фізичне та психічне (інтелектуальне та емоційне) здоров'я особистості; уміння організувати художню діяльність дітей дошкільного віку з урахуванням позитивного емоційного впливу різних видів мистецтва на здоров'я дитини;

✓ **методичної** – знання про види мистецтва, види образотворення дітей дошкільного віку (художньо-продуктивного, музичного, театралізованого), основи аніматорства; педагогічний інструментарій (методи, прийоми, форми роботи) ознайомлення дітей з мистецтвом; нормативно-правові та науково-методичні аспекти формування художньо-продуктивної компетентності дитини; складники та наповнення розвивального естетичного середовища; види планування та структуру плану освітнього процесу; уміння доцільно використовувати прийоми, методи та форми роботи задля вирішення освітніх завдань у роботі з дітьми різних вікових груп; добирати зміст знань про види мистецтва, з огляду на вікові особливості, потреби та інтереси дітей; визначати зміст мистецької освіти дітей дошкільного віку, керуючись нормативно-правовою та науково-методичною базою; створювати мистецький простір у приміщенні закладу дошкільної освіти; планувати роботу з формування художньо-продуктивної компетентності дитини;

✓ **практично-творчої** – знання про засоби й педагогічні технології формування художньо-продуктивної компетентності дітей дошкільного віку; вміння творчо використовувати педагогічні технології; підбирати та виготовляти дидактичний матеріал для формування в дітей знань про види мистецтва, вмінь

художньо-практичної діяльності, описувати методику його використання; залучати дітей та батьків до різних форм роботи з ознайомлення дітей з мистецтвом (проекти, свята, розваги, художні виставки, екскурсії до музеїв, відвідування театрів тощо) [3].

Зміст вищезначених компетентностей є основою для формування мистецької компетентності, яку визначаємо як здатність до розуміння і творчого самовираження у сфері різних видів мистецтва, що формуються під час сприймання творів і видів мистецтва, та застосування майбутніми вихователями в освітньому процесі технологій самовираження дитини в мистецьких видах діяльності. Мистецька компетентність проявляється в рефлексійній і практичній діяльності майбутніх вихователів через різні види мистецтва (музичного, образотворчого, театрального) під час освітньої роботи з дітьми раннього та дошкільного віку.

Одним із чинників, що впливає на ефективність фахової підготовки є використання інноваційних технологій навчання, з-поміж яких чільне місце посідають людиноцентровані. До таких технологій відносимо авторську технологію мистецької рефлексії й образотворення (МРІО) Інни Кондратець і Олени Половіної. Ця технологія виникла як результат синкрезії технології образотворення та мистецької рефлексії. Підготовка студентів до професійної діяльності за технологією образотворення орієнтована на дитину та центрована на розвитку базових якостей особистості дитини: на першому плані знаходяться не теоретичні й технічні орієнтири, а спрямованість на емоційний і чуттєвий розвиток особистості засобом мистецтва. Відмова від зразків, педагогічних кліше, надання свободи в мистецькій діяльності – основні принципи технології образотворення. Трансформація технології образотворення відбулася як відповідь на виклик: неготовність майбутніх вихователів осмислити філософію образотворення через стереотипні уявлення про методику проведення мистецьких занять, що зумовлено наявністю шаблонних дій вихователя в організації форм освітньої взаємодії в практиці роботи ЗДО, які трапляються студентам упродовж навчальної практики.

Діагностичні зрізи під час викладання за технологією образотворення дали підстави зробити припущення, що формування мистецької компетентності варто здійснювати на основі рефлексійного підходу, який здатний підвищити рівень розвитку базових професійних якостей, з-поміж яких вкажемо спостережливість, і сформованість «soft skills» (зокрема, гнучкість, критичне мислення, розв'язання проблем і викликів). Підтвердженням тому слугував експеримент, проведений упродовж 2018–2020 рр., який передбачав проведення індивідуальних співбесід, спостережень та серію опитувань майбутніх вихователів. Отже, перебіг пошуково-експериментального етапу дослідження зумовив корекцію технології образотворення, яка трансформувалася завдяки акцентуації на рефлексійному підході, що дало підстави до розроблення та апробації технології мистецької рефлексії й образотворення (МРІО).

Корекція технології образотворення засобом мистецької рефлексії спрямовувалася на розвиток у майбутніх вихователів аналітичних здібностей, критичного мислення та вміння обґрунтовано, орієнтуючись на власну картину світу та картину світу власних вихованців, їхні індивідуальні особливості, особливості розвивального середовища, застосовувати освітні технології [4]. Такі вміння формувалися під час роботи над темою «Використання мистецьких ретронавацій та інновацій». Студенти готували відео презентацію про певну технологію («Музейна педагогіка» Карла Фрізена, технології «Münster» та «Duisburg», технологію розвитку творчості «Emilia Reggio» Лоріса Малагуцці (Loris Malaguzzi), технологію «Виховання талантів» Сініті Сузукі (Shinichi Suzuki), «Уроки милування» та ін.), а потім на практичному занятті створювали «педагогічну рекламу». Заняття проводилося у

вигляді ділової гри. Студенти- «рекламщики» переконували «експерта» в дієвості та ефективності створеного продукту. Завдання «експерта» – вказати стрілочки (визначити шляхи доопрацювання слабких аспектів конкретної технології). Варто вказати на те, що з мистецькими технологіями студенти ознайомилися й на інших тематичних заняттях. Наприклад, під час опрацювання теми «Образотворча діяльність дітей дошкільного віку» студенти вивчали технології «Барвіста радість» Л. Шульги, «Інтрига мистецтва живопису або як розмовляти з дітьми про мистецтво» Франсуази Барб-Галль, технологію вільного малювання (досвід закладів освіти Чехії), «Ірорітай» – система роботи з кольором, «Сумі-е すいぼくが» – живопис на основі 5-ти елементів (Японія) та ін. У контексті музичного образотворення вивчали технології Еміля Жака-Далькроза «Музично-ритмічне виховання» (Швейцарія), Золтана Кодая «Національний музичний розвиток» (Угорщина), Карла Орфа «Шульверк» (Німеччина), Марі-Луїзи Аучер «Співаючий пологовий будинок» (Франція) та ін.

Рефлексійна спрямованість технології образотворення виявлялася під час проведення практичних занять з «Методики ознайомлення дітей з мистецтвом»: у формі дискусійної платформи «Ранній розвиток дитини: когнітивне насилля чи стимулювання творчої активності?»; дебатів «Краса врятує світ?»; сократівських діалогів «Порядок? Зразок? Творчість? Свобода вибору?»; рольових ігор «Шість капелюшків мислення», «Шість пар взуття способу дії» (за Е. Боно); рольового театру «Пластичні етюди»; під час моделювання студентами ритмічних хвилинок, музично-ритмічних вправ, музичних руханок, музичних пауз і музичних привітань; роботи в workshop «Створення кейсу аніматора»; інтерактивної гри «Карусель» із теми «Вправління в роботі з зерном образу» та ін. Популярними у студентства стали інтерактивні ігри «Дебати», «Рольовий театр», «Мистецькі перфоменси», «Мистецькі буктрейлери», арт техніки Олени Тараріної, авторські методики Олени Половіної (живописне, пластичне, конструктивне образотворення) [4]. З-поміж питань для обговорення були: «Формування навичок критичного мислення під час аналізу альбомів для розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку»; «Створення умов для емоційно-піднесеного настрою дітей під час образотворчої діяльності»; «Використання нетрадиційних технік малювання в роботі з дітьми молодшої та середньої групи. Індивідуальна й колективна образотворча діяльність»; «Музично-ритмічна діяльність дітей дошкільного віку: від наслідування до імпровізації»; «Метод креативної структурованої імпровізації Олега Драча та можливість його застосування в роботі з дітьми дошкільного віку»; «Створення інклюзивного естетичного середовища в закладі дошкільної освіти».

Технологія МРІО визначає два вектори діяльності:

- формування синергетичної позиції студента щодо впливу мистецтва на розвиток особистості;
- розвиток у майбутніх вихователів навички рефлексійної взаємодії в площині «дитина-мистецтво-педагог»:
 - самодіагностика
 - активне слухання
 - включення у види мистецької діяльності

Технологію мистецької рефлексії й образотворення побудовано на принципах: 1) єдності трьох середовищ (освітнє; професійне (навчання поєднано з професійною діяльністю і здійснюється у відповідних формах – дуальна освіта); соціальне (опосередковане навчання — впливає на формування нових цінностей і смислів життя, а також діяльності засобами участі в організованих процесах комунікації); 2) синтезу підходів до освіти (урахування ідей культурологічного, особистісно зорієнтованого компетентнісного, аксіологічного, акмеологічного підходів); 3) системності, послідовності й наступності; ґрунтування на суб'єктному досвіді; 4) елективності

(надання тому, хто навчається, певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця та оцінювання результатів навчання); безперервної підтримки; 5) позитивних стимулів; 6) створення корпоративної атмосфери навчання, взаємної довіри та поваги, співробітництва і взаємопідтримки; 7) створення ситуації успіху.

Технологія МРІО передбачає активне використання таких методів:

– когнітивно-пізнавальні методи навчання (методи концентрованого навчання, критичного мислення, коментування, евристичного спостереження, порівнянь, фактів, досліджень, гіпотез, прогнозування, помилок) забезпечували ефективно розв'язання освітніх цілей і розвивали навички здобуття й опрацювання інформації;

– методи коопераційного навчання (метод інтерв'язії; навчання в малих групах; навчання в команді; групової генерації ідей; міжгруповий діалог; проєктів, груповий пазл або мозаїка, методика «Я-Ти-Ми», усний щоденник мистецьких вражень) формували уміння співробітництва і взаємодії, відповідальності та моральної підтримки, ведення діалогу й дискусій, розв'язання конфліктів, виконання менеджментських функцій;

– методи інтерактивного навчання (прийоми «акваріум», «броунівський рух», «гроно», «діалог Ривіна», «діалог Сократа», «діаграма Вена», «карусель», «кути», «мікрофон», «дебати», «мозковий штурм», «незакінчені речення», «петельна дискусія», «прес», «торнадо», «бхбхб») створювали умови такого навчання, за яких майбутній вихователь сам відкриває, здобуває, конструює знання та власну компетентність із питань мистецької рефлексії;

– метод імітацій або рольовий (метод метафори; спостереження, ігри (рольові, імітаційні, операційні; діловий театр, бліц-вистава), емпатія, психологічні або пластичні етюди, психогімнастика, медитаційно-релаксаційні вправи) сприяли моделюванню різних особистісних і професійних ситуацій, розвитку навиків емоційної культури;

– метод графічних моделей або ілюстраційний (фреймів підхід, діаграми, таблиця ЗХД, графічні вправи, плакатна символічна наочність, проєктивні методики, арт-техніки) забезпечували поєднання вербального викладу змісту навчання з його символічно-словесним зображенням, що суттєво полегшувало процеси самопізнання й формування відповідних теоретичних понять; б) діагностичні методи (біографічний метод (історія вчинку), акмеологічні методики, інтерв'ювання, анкетування, опитування, діагностично-емоційні вправи) дали можливість визначати рівень відповідних характеристик і показників поведінкових проявів, станів і розвитку майбутніх вихователів, стимулювали до подальшого самовиховання та самоосвіти [5].

Довготривале спостереження за майбутніми вихователями під час аудиторних занять, аналіз індивідуальних співбесід та колективних опитувань упродовж апробації технології мистецької рефлексії й образотворення, дали нагоду визначити, що студентів можна об'єднати в умовні дві групи. Першій групі (приблизно 67%) студентів притаманний високий рівень інтересу до вивчення методик мистецького спрямування: вони охоче вступають у полілог, із задоволенням відгукуються на ініціативи, продукують ідеї, підтримують позааудиторний формат проведення занять (у театрі, музеї, галереї тощо), охоче демонструють творчий потенціал. Друга група (33%) відрізняється низьким рівнем активності й саморефлексії, інертністю та байдужістю в навчальній діяльності, небажанням пізнавати себе й розвивати відповідні уміння, навички і творчі здібності, браком інтересу до відвідування мистецьких заходів і формування власної мистецької культури. Проведене дослідження дало змогу стверджувати, що студенти першої і другої груп відрізняються один від одного не за рівнем інтелекту, а за силою, якістю й типом мотивації

навчальної діяльності. Для студентів першої групи характерна внутрішня мотивація: їм необхідно засвоїти професію на високому рівні, вони орієнтуються на здобуття міцних професійних знань і практичних умінь. Мотиви студентів другої групи в основному зовнішні, ситуаційні: для них важливо уникнути осуду, не отримати «енки» тощо. Проте, маємо підстави стверджувати, що використання мистецтва як інструменту фахової підготовки, здатне спонукати майбутніх вихователів до навчання завдяки сугестії – впливу на почуттєву сферу особистості, оскільки завжди спонукає до емоційної реакції (позитивної, негативної), але головне, не байдужої. А наявність емоції, навіть зі знаком «мінус», дає змогу увімкнути рефлексійний резерв і демотивацію трансформувати в мотивацію, що й сприяє забезпеченню якості формування мистецької компетентності майбутніх вихователів.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Дослідження формування мистецької компетентності майбутніх вихователів є складною, різноаспектною проблемою фахової підготовки, яка потребує технологічного супроводу. Результати перебігу аналітико-методичного, пошуково-експериментального, узагальнювально-перспективного етапів експерименту *демонструють* домінування достатнього рівня сформованості мистецької компетентності студентів, які навчалися за технологією МРІО, що підтверджує доцільність застосування цієї технології; *підкреслюють* конструктивну роль мистецької рефлексії, що розвинула уміння й навички майбутніх вихователів до аналізу, інтерпретації, творчого перероблення інформації, спостережливості, гнучкості і критичного мислення; *констатують* наявність рефлексійних міркувань щодо власного особистісного й фахового саморозвитку, фіксації процесу, результатів і пережитих емоцій в освітній діяльності; *мотивують* до осмислення індивідуальної професійної траєкторії; спонукають до подальшого пошуку ефективних інструментів педагогічного впливу на формування мистецької компетентності майбутніх вихователів під час викладання навчальних дисциплін «Методика ознайомлення дітей з мистецтвом» та «Арт освіта дітей дошкільного віку».

Уважаємо, що технологія МРІО, з огляду на індивідуальні здатності й особливості майбутніх вихователів, забезпечує розвиток у них усвідомлення значення рефлексії для особистісного життя й професійної діяльності та потреби у її систематичному здійсненні; емоційно-ціннісного ставлення до себе й оточення, наявність емпатії; прагнення до самопізнання, самовдосконалення, адекватного самооцінювання; сформованість рефлексивних умінь; здатність розв'язувати проблемні ситуації в особистісній і фаховій сферах; реалізацію індивідуальних програм особистісного й професійного саморозвитку; осмислення ролі мистецтва як значущого засобу у формуванні загальної, педагогічної й рефлексійної культури. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. **Подальшого наукового пошуку** потребує розроблення інструментарію навчально-методичного супроводу для подолання педагогічних стереотипів, шаблонів, кліше в арт освіті дітей дошкільного віку, які трапляються студентам під час навчальної та виробничої практики.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Про затвердження стандарту про вищу освіту за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: Наказ Міністерства освіти й науки України від 21.11.19 р. № 1456 [online]. Доступно: <<https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf>>.
2. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід, 2015 р. За загальною редакцією Г. В. Беленької, О. А. Половіної, Монографія, Умань, 244 с.
3. Половіна, О. А., 2018. Інтегративна функція мистецтва у формуванні творчої особистості дитини. *Мистецтво та освіта*, Київ, «Педагогічна думка», 4 (90), с. 22–26.
4. Половіна, О. А., Кондратець, І. В., 2019. Нові підходи до формування художньо-практичної компетентності майбутніх вихователів, *Народна освіта: Електронне наукове фахове видання Випуск № 2(38), Розділ «Педагогічна наука»* [online]. Доступно: <https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5789>.
5. Кондратець, І. В., 2017. Розвиток рефлексійної культури педагогів дошкільних навчальних закладів: дисертація кандидата педагогічних наук: 13.00.04, Слов'янськ, 374 с.

FORMATION OF ART COMPETENCES OF FUTURE EDUCATORS: TECHNOLOGICAL ASPECT

Olena Polovina,

candidate of pedagogical sciences, associate professor
Associate Professor of the Department of Preschool Education,
Pedagogical Institute
Boris Grinchenko University of Kiev
Kyiv, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6021-5677>
o.polovina@kubg.edu.ua

Inna Kondratets,

candidate of pedagogical sciences,
senior lecturer of the Department of Preschool Education,
Pedagogical Institute
Boris Grinchenko University of Kiev
Kyiv, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7816-0766>
inna-kondratec@ukr.net

Abstract. In the article, the problem of future preschool teacher training, which is aimed at motivation for professional and personal development is highlighted. The research considering various approaches to professional training of future educators is analysed. The components of professional training are outlined, notably disciplines, pedagogical practice and attestation. The artistic component of professional training, which is construed as a factor directly influencing the formation of future preschool teacher artistic competence is described. The emphasis is placed on the challenges in future preschool teacher training related to the arrangement of preschool children's

art education. The challenges are caused by the necessity for forming the reflective culture of all participants of the educational process. It is determined that one of the factors able to influence the quality of future preschool teacher education is deemed to be the implementation of innovative teaching technologies. The process of future preschool teacher training based on the use of technology of artistic reflection and image creation is defined. The core components of the technology of artistic reflection and image creation focused on the development of basic qualities of the child's personality, notably artistic reflection and image creation, are considered. The principles of technology of artistic reflection and image creation are characterized, namely, the unity of three medium; synthesis of approaches to education; systematicity, consistency and continuity; reliance on subjective experience; electivity; positive incentives; creation of the corporate atmosphere of learning, mutual trust and respect, cooperation and mutual support and creation of a successful situation. The methodological toolkit of the technology of artistic reflection and imaging is determined, notably, cognitive teaching methods, cooperative learning methods, interactive learning methods, imitation and illustrative methods. The algorithm of technology approbation of art reflection and image creation in the process of teaching methodology of art disciplines is described. The efficiency of the approved technology confirmed by the data of the final pedagogical diagnostics is demonstrated.

Keywords: professional training; future preschool teachers; artistic competence; educational process; innovative technologies; image creation; artistic reflection.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Pro zatverdzhennia standartu pro vyshchu osvitu za spetsialnist 012 «Doshkilna osvita» dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 21.11.19 r. № 1456. Dostupno: <<https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf>>.
2. *Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do roboty z ditmy doshkilnoho viku: kompetentnisnyi pidkhid*, 2015. Za zahalnoiu redaktsiieiu H. V. Bielenkoi, O. A. Polovinoi, Monohrafiia, Uman, 244 s.
3. Polovina, O. A., 2018. Intehrativna funktsiia mystetstva u formuvanni tvorchoi osobystosti dytyny. *Mystetstvo ta osvita*, Kyiv, «Pedahohichna dumka», 4 (90), s. 22-26.
4. Polovina, O. A. ta Kondratets, I. V., 2019. Novi pidkhody do formuvannia khudozhno-praktychnoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv, *Narodna osvita: Elektronne naukove fakhove vydannia Vypusk № 2(38), Rozdil «Pedahohichna nauka»*. Dostupno: <https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5789>.
5. Kondratets, I. V., 2017. Rozvytok refleksiinoi kultury pedahohiv doshkilnykh navchalnykh zakladiv: *dys... kand. ped. nauk: spets. 13.00.04*. Sloviansk, 374 s.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-351-360>
УДК 378.011.3:004

Прокопенко Альона Олександрівна,
кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри інформатики
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради,
Харків, Україна.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3735-342X>
prokopenko.hgpa@gmail.com

ОСНОВНІ ФУНКЦІЇ БАГАТОРІВНЕВОГО НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ ТА МАТЕМАТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИРІШЕННЯ ЗАВДАНЬ ВИХОВАННЯ

Анотація. В умовах сьогодення значно зростають виховні функції закладів загальної середньої освіти, покликаних створити умови для досягнення головної мети виховання – самоактуалізації особистості молодого людини. У зв'язку оновлення змісту та організації освітнього процесу головним напрямом стає виховання. Орієнтуючись на формування та всебічний розвиток особистості учня, визнання її цінності для сучасного суспільства, слід пам'ятати, що вона формується та розвивається особистістю самого вчителя. Це стосується і вчителів інформатики та математики, бо порівняно з іншими дисциплінами, інформатика та математика виділяється своєю трудомісткістю, універсальністю, динамічністю, систематичністю, необхідністю великої самостійної роботи здобувачів освіти. Тому вчителі не можуть лише викладати свій навчальний предмет, вони повинні стати вчителями-вихователями. І головні їх зусилля повинні бути скеровані на виховання особистості школярів, невгамовне бажання вчитися, бути вихованою й культурною людиною. Але, збираючись виховувати інших, педагоги повинні самі бути вихованими, прагнути до самовдосконалення в процесі багаторівневого навчання інформатики та математики. У статті визначено основні функції багаторівневого навчання інформатики та математики майбутніх учителів у процесі вирішення завдань виховання. Зроблено висновок щодо необхідності цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів до виховної діяльності. Проаналізовано сутність основних понять. Наукові методи аналізу, синтезу, спостереження, опису та порівняння використовувались для визначення основних функцій багаторівневого навчання інформатики та математики майбутніх учителів у процесі вирішення завдань виховання. Отримані результати підтверджують, що в процесі майбутньої професійної діяльності вчителям доведеться виконувати низку функцій, що сприятимуть цілеспрямованому вихованню та всебічному розвитку школярів. Автором надано зміст інформаційної, розвивальної, орієнтовної, мобілізаційної, проєктувальної, комунікативної, дослідницької функцій майбутнього вчителя інформатики в процесі вирішення завдань виховання.

Ключові слова: майбутній учитель; інформатика; математика; виховання; функція; заклад загальної середньої освіти; заклад вищої освіти.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Стратегія розвитку сучасного українського суспільства, реформування освіти, її інформатизація, діджиталізація, новий контингент здобувачів освіти зумовлюють необхідність підвищення вимог до професійної підготовки майбутніх учителів інформатики та математики.

На думку А. Харківської, мета професійної підготовки майбутніх учителів інформатики та математики «має бути насамперед підпорядкована загальним завданням навчання, виховання та розвитку особистості, зумовлених актуальними і перспективними соціальними потребами, переходом до нового інформаційного суспільства» [7, с. 172].

Отже, сучасні вчителі інформатики та математики повинні бути компетентними, висококваліфікованими та конкурентоздатними на ринку праці, які вільно володіють своєю професією, навичками ІКТ і цифровими технологіями, готових до постійного самовдосконалення. Також вони мусять організувати не тільки навчальну діяльність, а й виховну, враховуючи національну культуру та національні традиції. А ефективність виховної роботи майбутнього вчителя інформатики та математики залежить від реалізації відповідних функцій.

Дослідження, що пов'язані з удосконалюванням структури та змісту навчання інформатики та математики в закладах загальної середньої освіти, висвітлені в працях М. Жалдак, В. Ключко, О. Коршунової, Є. Мотурнак, Є. Смирнова-Трибульська, Ю. Триус та інші.

Дослідження, що пов'язані з удосконалюванням структури та змісту навчання інформатики та інформатики в закладах вищої освіти, висвітлені в працях Т. Вдовичин, Н. Кухарської, Ю. Франка, О. Яцько.

Проблему виховання здобувачів освіти розглянуто у працях таких науковців, як К. Власенко, О. Гевко, Ю. І. Ковальчук, Г. Пономарьова та інші.

Особлива важлива роль у вирішенні проблеми виховання належить педагогам, від якісної підготовки яких залежить майбутнє суспільство. Теоретичні та методичні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів інформатики та математики досліджували Л. Брескіна, М. Золочевська, Г. Кедровіч, Н. Морзе, О. Меньяйленко, Н. Пономарьова, О. Спирін, А. Харківська та інші.

У наукових працях О. Дущенко, О. Мойко, Я. Сікори, А. Федорчук, І. Щербак та інших розкрито різні аспекти підготовки майбутніх учителів інформатики та математики до професійної діяльності. Автори наголошують, що ця підготовка формується у разі активного використання засобів інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій у процесі оволодіння різними дисциплінами загальної та професійної предметної діяльності.

Водночас залишається чимало нез'ясованих питань, які стосуються підготовки майбутніх учителів інформатики та математики до виховної діяльності й визначення функцій цих педагогів у процесі вирішення завдань виховання.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета дослідження полягає у визначенні основних функцій багаторівневого навчання інформатики та математики майбутніх учителів у процесі вирішення завдань виховання.

У процесі дослідження поставлено такі **завдання**: проаналізувати поняття «виховання», «функції» у межах дослідження; визначити завдання, які необхідно вирішувати при багаторівневому навчанні інформатики та математики у процесі вирішення завдань виховання, а також охарактеризувати та обґрунтувати напрями виховної діяльності майбутніх учителів у процесі багаторівневого навчання інформатики та математики.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Поняття «виховання» трактують і як систему виховних заходів, спрямованих на формування всебічно та гармонійно розвиненої особистості; і як озброєння людини певною сумою суспільно необхідних знань, умінь і навичок, підготовку її до життя та праці в суспільстві, до дотримання норм і правил поведінки в цьому суспільстві, до спілкування з людьми, взаємодії з його соціальними інструментами; і як процес цілеспрямованої, систематичної, організованої та планомірної взаємодії вихователя та вихованця, під час якого відбувається вплив на свідомість, підсвідомість, пізнавальну, емоційно-вольову та мотиваційну сфери вихованця з метою формування в нього наукового світогляду, високих моральних, громадських і професійних рис для формування його особистості [6; 8]. Ці поняття є виразниками основних підходів до розуміння виховання на сучасному етапі розвитку педагогічної науки. Перше визначення акцентує увагу на всебічності виховання, друге – на сумі знань, умінь та навичок, третє апелює до суб'єктності виховання, його культурологічності.

Виховання в закладі освіти є одним із важливих педагогічних завдань. Традиційний підхід до виховання базується на тому, що виховання здобувачів освіти – це вплив на їх психіку і діяльність з метою формування особистісних властивостей і якостей – спрямованості, здібностей, свідомості, почуття обов'язку, дисциплінованості, вміння колективно працювати тощо. Відповідно до сучасного підходу, виховання базується на культурологічній парадигми, що визначає його як входження вихованця і вихователя в контекст сучасної культури. Освоєння, засвоєння і привласнення культури є водночас складовою частиною процесу виховання, а знання про світ, ставлення до нього і вміння взаємодіяти з ним складають зміст виховання. У цьому входженні двох суб'єктів виховного процесу в контекст культури вирішальну роль грає момент їх взаємодії.

Виховання в закладі освіти – це процес постійного творчого пошуку. Сьогодні воно зрозуміле не як одночасна передача досвіду від старшого покоління до молодшого, а й як взаємодія та співпраця педагогів і здобувачів освіти в процесі їх спільної навчальної та позанавчальної діяльності.

Виховання в закладі вищої освіти здійснюється з двох сторін особистісної та професійної. Щодо першої слід наголосити, що останнім часом починається складатися національна концепція виховання в нових суспільно-політичних і економічних умовах. Це виховання людини культури, який ввібрав в себе багатство культурної спадщини свого народу і народів інших країн, що прагнуть до порозуміння з ними, здатного і готового здійснювати міжособистісне і міжкультурне спілкування, шанобливо ставитися до духовних цінностей інших культур. Під особистісно-орієнтованим вихованням ми розуміємо організований процес розвитку людського потенціалу, людських сутнісних сил, що включає в себе такі складові: фізичний, психічний, соціальний і культурний потенціали. Отже, на основі цих потенціалів можна визначити основні напрями виховної діяльності в закладі вищої освіти.

Друга сторона – професійне виховання. Мета вищої педагогічної освіти в умовах сьогодення – формування якісно нового суб'єкта педагогічної діяльності, який володіє новим мисленням, дослідницьким підходом до професійної діяльності, новітніми

технологіями, баченням проблем своєї діяльності в широкому контексті світоглядного, гуманітарного і методологічного знання.

Отже, виховання – сукупність виховних заходів, спрямованих на становлення у здобувача освіти системи переконань, моральних норм і загальнокультурних якостей. Кінцевий результат виховання особистості досягається шляхом вирішення виховних завдань, що постають перед педагогами.

Таким чином, вирішальну роль у вирішенні проблеми виховання належить учителям, від якісної підготовки яких залежить майбутнє суспільство. Саме тому нині проблеми модернізації процесу професійної підготовки майбутніх учителів до організації виховання набувають важливого значення.

Виховна діяльність у закладі освіти є тим видом системоутворюючої діяльності, завдяки якому створюється та підтримується внутрішня єдність і стійкість системи освіти.

Мета виховної діяльності майбутніх учителів при вивченні інформатики та математики полягає у формуванні в учнів бажання вчитися, поваги до прав і свобод людини, розкритті творчого потенціалу, формуванні духовно розвиненої особистості, адаптованої до сучасних умов розвитку суспільства з урахуванням модернізації системи освіти, впровадження нових інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій в освітній процес.

Для досягнення цієї мети майбутньому фахівцю необхідно вирішити такі взаємопов'язані завдання: формування особистісних якостей; створення відповідних умов для формування безперервного розвитку творчих і комунікативних здібностей учнів через розвиток інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій; формування ціннісних орієнтирів, патріотизму, стійких моральних принципів і норм, зміцнення активної життєвої позиції; створення згуртованого учнівського колективу. Ці завдання може виконати у процесі багаторівневого навчання інформатики та математики.

Виховна діяльність майбутніх учителів у процесі багаторівневого навчання інформатики та математики може виконуватися за такими напрямками: моральне виховання (здійснюється за допомогою завдань на аналіз діяльності, оцінки результатів діяльності і відносин людей у процесі діяльності. Майбутній фахівець повинен підбирати завдання, в умовах яких містяться проблеми морального виховання); виховання пізнавальної самостійності (здійснюється в процесі розвитку в здобувачів освіти умінь самостійно планувати, виконувати, аналізувати й оцінювати результати своєї навчальної діяльності); виховання особистісних якостей за допомогою розвитку індивідуальних інтересів і здібностей учнів (здійснюється шляхом диференціації і індивідуалізації навчання); виховання комунікативних умінь у школярів (здійснюється в процесі навчання їх умінням керувати навчальною роботою на окремих етапах і уроках, працювати в групі, спілкуватися (стислість, ясність, конкретність тощо)).

Виховна діяльність майбутнього вчителя при навчанні інформатики та математики нерозривно пов'язана з функціями, які буде виконувати педагог в процесі цієї професійної діяльності.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» термін «функція» трактується як «явище, яке залежить від іншого явища, є формою його виявлення і змінюється відповідно до його змін; робота кого-, чого-небудь, обов'язок, коло діяльності чогось, когось» [1, с. 1552].

А. Семенова трактує поняття «функція» як «діяльність, обов'язок, праця; зовнішній прояв якостей якого-небудь об'єкта в даній системі відносин; роль, яку виконує певний інститут чи процес по відношенню до цілого» [4, с. 198].

Отже, під функцією розуміємо – запропонований педагогу напрямок застосування професійних знань і умінь. У процесі своєї професійної діяльності майбутнім учителям при вивченні інформатики та математики доведеться виконувати низку функцій, що сприяють цілеспрямованому навчанню, вихованню та всебічному розвитку молодого покоління.

Т. Тихонова до функціональних обов'язків вчителів інформатики та математики відносить такі: організація проведення уроків інформатики та математики; підтримка комп'ютерного класу (класів) та фонду педагогічних програмних засобів у належному технічному стані; консультація та допомога колегам різного профілю та адміністрації закладу освіти щодо упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній й процес тощо [5].

Основними функціями, на думку В. Ковальчук, професійної діяльності вчителів інформатики в галузі інформаційної безпеки є: проектувальна, організаційно-управлінська, культурно-просвітницька, навчальна та виховна [2].

Н. Пономарьова, досліджуючи підготовку майбутніх учителів інформатики до профорієнтаційної роботи школярів на ІТ-спеціальності, визначає такі функції: інформаційно-орієнтуюча, діагностуюча, консультуюча та організаційна [3].

Аналіз зазначених доробок дає підстави виокремити основні функції багаторівневого навчання майбутніх учителів інформатики та математики у процесі вирішення завдань виховання, які є взаємозалежними та взаємопов'язаними між собою.

Перша функція – інформаційна, бо основне завдання професійної діяльності майбутніх учителів інформатики та математики полягає в озброєнні учнів знаннями основ інформатики та математики.

До джерел наукової інформації з предмету, що отримують здобувачі освіти, можна віднести підручники, телебачення і найголовніше – мережа Інтернет. Тому слід наголосити, що вчитель інформатики та математики з головного джерела інформації, що здійснює найважливіші зміни в інформаційному стані учнів, усе частіше починає виконувати роль ментора, навігатора, вихователя. У зв'язку з цим реалізація інформаційної функції спрямована на завдання пізнавальних орієнтирів, формування активного тезауруса у сфері інформатики та математики.

Розуміння інформаційної функції майбутнього вчителя інформатики та математики дає підстави виділити необхідні інформаційні знання, вміння й навички, а саме: знання як своєї дисципліни, так і суміжних; уміння оперувати сукупністю понятійного апарату; вміння використовувати різні електронні засоби навчання та виховання; вміння використовувати електронні засоби діагностики і засоби контролю успішності здобувачів освіти; вміння використовувати сучасні інноваційні педагогічні та виховані технології тощо.

Друга функція – розвивальна. Вона, як і перша, сприяє вирішенню не тільки освітніх, а й виховних завдань. Навчання набуває розвивальний характер у процесі цілеспрямованого управління пізнавальною діяльністю здобувачів освіти.

Для розвитку пізнавальних здібностей школярів майбутній учитель інформатики та математики повинен володіти відповідними знаннями, вміннями й навичками: знаннями динаміки становлення основних засобів пізнавальної діяльності (предметних дій, образів, символів); знанням вікових і фізіологічних особливостей соціалізації здобувачів освіти; знанням логічних дій над поняттями (обмеження й узагальнення, поділ, визначення тощо); вміннями створювати проблемні ситуації на уроках, що вимагатимуть самостійного мислення учнів; уміннями розвивати пізнавальний інтерес, інтелектуальні здібності, креативність здобувачів; уміннями здійснювати дидактичну переробку методів науки в методи навчання й виховання.

Третя функція – орієнтовна, що реалізується зазвичай через заходи виховного плану, бо виховна роль вчителя інформатики та математики здійснюється через цілеспрямовану діяльність, спрямовану на засвоєння здобувачами освіти соціального досвіду певної системи, суспільно-значущих ціннісних орієнтацій.

Розуміння орієнтовної функції майбутнього вчителя інформатики та математики дає підстави виділити такі необхідні вміння й навички: вміння здійснювати моральне й гуманістичне виховання учнів, що визначають правильну соціальну орієнтацію; вміння прищеплювати потребу до навчання, інтерес до вивчення інформатики та математики, відповідальне ставлення до дотримання етичних і правових норм інформаційної діяльності; вміння здійснювати професійну орієнтацію здобувачів освіти, враховуючи розвиток інформаційного суспільства; вміння виробити в учнів тощо.

Четверта функція – мобілізаційна, що проявляється в професійній діяльності вчителя інформатики та математики, спрямованої на доповнення до практики знань, отриманих здобувачами освіти. Вона пов'язана з виробленням навичок і умінь, що сприяють розвитку школярів.

Майбутній учитель інформатики та математики повинен володіти такими мобілізаційними знаннями, вміннями і навичками: знаннями основ наукової організації розумової діяльності; вміннями розвивати у школярів стійку увагу до об'єкта пізнання; вміннями систематизувати знання учнів; уміннями навчити здобувачів освіти застосовувати знання, а також засоби інформаційно-комунікаційних технологій під час самостійної роботи, у повсякденному житті, в майбутньому освоєнні професій, затребуваних на сучасному ринку праці.

До п'ятої функції відносимо проєктувальну функцію, що пов'язана з відбором і композицією змістовного матеріалу досліджуваного предмета, з проєктуванням освітнього процесу, з плануванням і побудовою системи своєї професійної діяльності.

Ця функція складається з таких видів проєктувальної діяльності: конструктивно-змістовна (відбір змісту навчального матеріалу, тематичне та поурочне планування, планування виховної роботи, планування власних досліджень); конструктивно-оперативна (планування структури дій вчителя інформатики та математики та здобувачів освіти на уроці); конструктивно-матеріальна (проєктування матеріальної бази для викладання інформатики, обладнання кабінету або лабораторії).

Шоста функція – комунікативна, що передбачає встановлення контактів і взаємин, керуючись принципами толерантної комунікації, професійної етики, зі здобувачами освіти, їх батьками, педагогічним колективом, членами адміністрації, колегами інших закладів освіти, партнерами закладу загальної середньої освіти та іншими. Комунікативна діяльність сприяє ефективному вирішенню освітніх і виховних завдань.

Організаційна функція вчителя інформатики та математики пов'язана з конструктивною та комунікативною діяльністю й проявляється через такі навички й уміння: вміння організувати класний колектив і направити його діяльність на успішну навчальну роботу; вміння організувати позаурочну діяльність здобувачів освіти (відкриття гуртку «Юні інформатики та математики», проведення науково-пізнавального квесту, конкурсу, екскурсії, вечору, КВН, олімпіади тощо); вміння організувати урок, діяльність вчителя інформатики та математики і здобувачів освіти на уроці; вміння організувати позаурочний захід виховного призначення на основі застосування інформаційно-комунікаційних і цифрових засобів підтримки виховного процесу.

Остання основна функція – дослідницька. Професійно значущими навичками вчителя інформатики та математики є володіння науковим методом мислення та навиком дослідження педагогічних процесів і явищ. У зв'язку з цим майбутній вчитель повинен володіти такими вміннями й навичками: вміннями аналізувати урок та власну професійну діяльність; уміннями спостерігати за педагогічними процесами й явищами; вміннями сформулювати гіпотезу, провести педагогічний експеримент виховного характеру; вміннями писати, анотувати та рецензувати статті та навчально-методичну літературу; вміннями опанувати передовий досвід колег, творчо застосовувати у власну діяльність.

Для перевірки ефективності визначених функцій багаторівневого навчання інформатики та математики у процесі вирішення задач виховання було обрано проаналізувати результати проходження різних видів практики (рис.1).

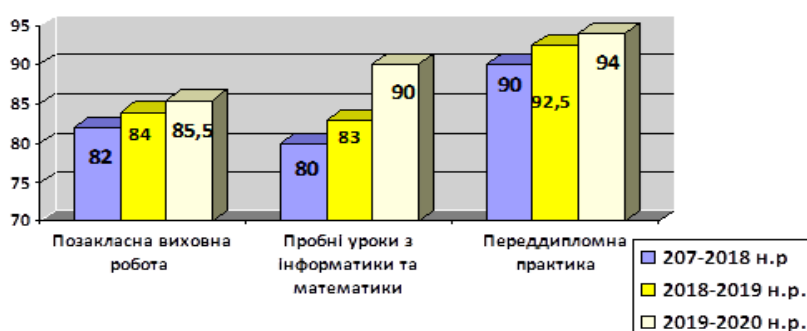


Рис. 1. Результати проходження різних видів практики майбутніми вчителями

У межах дослідження нами було проаналізовано результати проходження практики з позакласної виховної роботи, пробні уроки математики та інформатики, переддипломну практику за 2017-2018 навчальний рік майбутніми учителями інформатики та майбутніми учителями початкових класів та виявлено, що хоча й результати (оцінки за практику) високі (А, В, С), однак при аналізі конспектів уроків, відвідуванні виховних годин та уроків, звітів й характеристик студентів директорами закладів загальної середньої освіти та методистами від академії з'ясовано, що вони студентами в наявній мірі не враховано функцій виховного спрямування. Таким чином нами для усунення даного недоліку було прийнято рішення, щодо проведення вебінару «Нерозривність процесів навчання та виховання», на якому виступили видатні педагоги, висококваліфіковані методисти-керівники практики, а також представники закладів загальної середньої освіти.

На початку 2018-2019 та 2019-2020 навчальних років, у межах наукового пошуку, студентам було запропоновано у процесі підготовки та проходження практики виконувати інформаційну, розвивальну, орієнтовну, мобілізаційну, проєктувальну, комунікативну, дослідницьку функції та враховувати необхідність вирішення завдань виховання. Проаналізувавши оцінки за даний період, з'ясовано, що дані рекомендації позитивно вплинули на процес підготовки та результати проходження майбутніми вчителями інформатики та початкових класів різних видів практики.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Виховна діяльність учителів є однією з найважливіших компонентів його професійної діяльності. У процесі її здійсненні педагоги виконують інформаційну, розвивальну, орієнтовну, мобілізаційну, проєктувальну, комунікативну, дослідницьку функції, що є взаємозалежними та взаємопов'язаними між собою. Успішне здійснення вказаних функцій вимагає наявності у вчителя спеціальних знань, умінь та навичок здійснення вихованої діяльності, набуття яких має забезпечити професійна підготовка в закладах вищої педагогічної освіти. Така підготовка повинна відбуватися цілеспрямовано та систематично в процесі багаторівневого навчання інформатики та математики, під час проходження різноманітних видів педагогічної практики.

Для підтвердження ефективності визначених функцій було проведено дослідження у період із 2017 до 2020 року, у якому взяли участь 154 студенти. За результатами дослідження з'ясовано, що завдяки наданим рекомендаціям та проведеному вебінару майбутні вчителі інформатики та початкових класів удосконалили виховну складову проведення виховних годин та уроків, почали відповідальніше ставитися до процесу підготовки до занять, використовувати цифрові технології, а також не відділяти виховну складову від навчальної.

У контексті **подальшого розв'язання проблеми** є питання розробки моделі багаторівневого навчання інформатики та математики майбутніх учителів у процесі вирішення задач виховання.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.), 2004. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун».
2. Ковальчук, В.Н., 2008. Типові задачі професійної діяльності вчителя інформатики з інформаційної безпеки, *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 37, с. 195-198.
3. Пономарьова, Н., 2017. Аналіз функцій вчителя інформатики у професійній орієнтації школярів на ІТ-спеціальності, *Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «НПК – 2017»*, м. Суми, Україна. с. 164-166.
4. *Словник-довідник з професійної педагогіки*, 2006. Одеса: Пальміра.
5. Тихонова, Т.В., Особливості професійної діяльності вчителя інформатики в умовах національної системи освіти, [online] Доступно: <<http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2002/24-11-7.pdf>> [Дата звернення 21 Травня 2020].
6. Фіцула, М.М. 2002. *Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти*. Київ: Видавничий центр «Академія», 2002.
7. Харківська, А.А., 2014. Аналіз шляхів удосконалення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя інформатики, *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології: зб. наук. пр. Херсонського національного технічного університету*, Херсон: Грінь Д. С., с. 172-174. 1.
8. Ягупов, В.В. 2002. *Педагогіка: навчальний посібник*. Київ: Либідь.

MAIN FUNCTIONS OF MULTILEVER TEACHING OF INFORMATICS AND MATHEMATICS OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF SOLVING EDUCATIONAL TASKS

Alyona Prokopenko,

Candidate of pedagogical sciences,

Senior lecturer at the department of informatics,

Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy»

of Kharkiv Regional Council,

Kharkiv, Ukraine.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3735-342X>

prokopenko.hgpa@gmail.com

Abstract. In today's conditions, the educational functions of general secondary education institutions, designed to create conditions for achieving the main goal of education – self-actualization of the young person's personality, are significantly increasing. Due to the renewal of the content and organization of the educational process, the main direction is education. Focusing on the formation and comprehensive development of the student's personality, the recognition of its value for modern society, it should be remembered that it is formed and developed by the teacher's personality. This also applies to teachers of computer science and mathematics, because compared to other disciplines, computer science and mathematics is distinguished by its complexity, versatility, dynamism, systematicity, the need for extensive independent work of students. Therefore, teachers can not only teach their subject, they must become teachers-educators. And their main efforts should be focused on educating the personality of students, an unquenchable desire to learn, to be educated and cultured person.

But, going to educate others, teachers must be educated themselves, strive for self-improvement in the process of multilevel learning of computer science and mathematics. The article defines the main functions of multilevel teaching of computer science and mathematics of future teachers in the process of solving educational problems. The conclusion is made about the need for purposeful preparation of future teachers for educational activities. The essence of basic concepts is analyzed. Scientific methods of analysis, synthesis, observation, description and comparison were used to determine the main functions of multilevel teaching of computer science and mathematics of future teachers in the process of solving educational problems. The obtained results confirm that in the process of future professional activity teachers will have to perform a number of functions that will contribute to the purposeful education and comprehensive development of students. The author provides the content of informational, developmental, indicative, mobilization, design, communicative, research functions of the future teacher of computer science in the process of solving educational problems.

Keywords: future teacher; Informatics; math; education; function; general secondary education institution; institution of higher education.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (z dod. i dopov.)*, 2004. Kyiv; Irpin: VTF «Perun».

2. Kovalchuk, V.N., 2008. Typovi zadachi profesiinoi diialnosti vchytelia informatyky z informatsiinoi bezpeky, *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*, 37, s. 195-198.
3. Ponomarova, N., 2017. Analiz funktsii vchytelia informatyky u profesiinii orientatsii shkolariv na IT-spetsialnosti, *Naukova diialnist yak shliakh formuvannia profesiinykh kompetentnosti maibutnoho fakhivtsia: materialy Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii «NPK – 2017»*, m. Sumy, Ukraina. s. 164-166.
4. *Slovyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky*, 2006. Odesa: Palmira.
5. Tykhonova, T.V., Osoblyvosti profesiinoi diialnosti vchytelia informatyky v umovakh natsionalnoi systemy osvity, [online] URL: <<http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2002/24-11-7.pdf>> [Data zvernennia 21 Traven 2020].
6. Fitsula, M.M. 2002. *Pedahohika: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh pedahohichnykh zakladiv osvity*. Kyiv: Vydavnychi tsestr «Akademiia», 2002.
7. Kharkivska, A.A., 2014. Analiz shliakhiv udoskonalennia zmistu profesiinoi pidgotovky maibutnoho vchytelia informatyky, *Aktualni problemy derzhavnoho upravlinnia, pedahohiky ta psykhologii*: zb. nauk. pr. Khersonskoho natsionalnoho tekhnichnoho universytetu, Kherson: Hrin D. S., s. 172-174.
8. Iahupov, V.V. 2002. *Pedahohika: navchalnyi posibnyk*. Kyiv: Lybid.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-360-367>
УДК 378.011.3–051:18.089.6

Прядко Олена Михайлівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри музичного мистецтва

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0728-976X>

pryadkoov@ukr.net

ВЛАСТИВОСТІ УВАГИ МУЗИКАНТА-ВИКОНАВЦЯ

Анотація. У статті вивчаються особливості розвитку інтелектуальної сфери студентів музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів як необхідної умови успішності процесу оволодіння знаннями, вміннями та навичками. Розглядаються питання формування вищих інтелектуальних потреб особистості студента під час навчання, аналізується потенціал його пізнавальної сфери для того, щоб урахувати цю інформацію під час групових та індивідуальних занять. Управління процесом навчання вимагає володіння педагогом ефективними підходами передачі знань, створення сприятливих психолого-педагогічних умов для засвоєння студентами. Важливим є врахування психологічних аспектів функціонування пізнавальної сфери особистості студента, обсягу та глибини пам'яті, сформованості чітких установок у навчанні, особливостей його емоційної сфери. Вивчення особливостей функціонування уваги є особливо важливим у педагогіці, оскільки вона відповідає за якість та швидкість запам'ятовування, вибірковість та ефективність сприймання, опрацювання та використання актуальної інформації. Автором статті розглядаються проблеми розвитку уваги студентів музично-педагогічних спеціальностей, здійснюється аналіз специфіки розвитку такого

виду уваги, як сценічна увага музиканта-виконавця. Вивчаються шляхи збільшення обсягу уваги, що відбувається в результаті набуття студентами відповідних навичок, які формуються під час цілеспрямованих вправлянь, систематичного виконання конкретних завдань, спрямованих на розвиток уваги вихованців. Аналізується специфіка формування музично-виконавських навичок на початковому етапі та в процесі їхнього вкорінення.

У висновках до статті зазначено, що розвиненість необхідних якостей уваги музиканта-виконавця здатна забезпечити достатній рівень самоконтролю в навчальній та виконавській діяльності, сприятиме більш ефективному засвоєнню необхідних спеціальних музичних умінь та навичок.

Ключові слова: увага; уважність; концентрація; інтелектуальна сфера; педагог-музикант; музично-виконавські навички.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Враховання психологічних аспектів навчання та виховання майбутнього педагога-музиканта є необхідною умовою його фахової підготовки. Вивчення специфіки функціонування пізнавальної сфери студента, його індивідуально-психологічних характеристик, мотиваційної сфери є запорукою ефективності процесу підготовки фахівця. Залучення та широке використання в роботі викладача вищого навчального закладу інформації з різних галузей психологічних знань забезпечує можливість реалізовувати принципи індивідуального підходу в навчанні, гуманізації навчально-виховного процесу.

Постановка проблеми. Вивчення проблем розвитку інтелектуальної сфери особистості є необхідною умовою успішності процесу оволодіння знаннями, вміннями та навичками. Розгляд питань формування вищих інтелектуальних потреб особистості студента під час навчання, аналіз потенціалу його пізнавальної сфери, врахування цієї інформації під час групових та індивідуальних занять сприяє підвищенню ефективності навчання. Навчання є формою соціальної активності особистості, видом діяльності, спрямованим на оволодіння багажем знань, комплексом необхідних умінь та навичок. Управління процесом навчання вимагає володіння педагогом ефективними підходами під час передачі знань, створення сприятливих психолого-педагогічних умов для їхнього засвоєння студентами. Враховання психологічних аспектів функціонування пізнавальної сфери студента, обсягу та глибина пам'яті, сформованості чітких установок у навчанні, особливостей його емоційної сфери дасть змогу глибше розуміти мотиви студента, перспективи в засвоєнні знань. Врахування в навчанні такого важливого компонента інтелектуальної сфери особистості, як увага, є визначальним.

Увага зумовлює направленість і зосередженість свідомості на певних об'єктах, що уможливорює найбільш яскраве відображення їх. «Увага – це зосередженість діяльності суб'єкта в певний момент часу на певному реальному або ідеальному об'єкті (предметі, події, образі, думці), внаслідок чого підвищується рівень сенсорної, інтелектуальної або рухової активності індивіда» [1, с. 143]. Важливими функціями уваги є здійснення добору інформації, яка потрапляє в поле свідомості, забезпечення вибірковості зосередження психічної активності на певному об'єкті, активізація або загальмовування активності психічних процесів. Відповідно до вчення І. Павлова увага відображає в корі півкуль головного мозку вогнища збудження, що є виявом безумовного орієнтувального рефлексу. Таке вогнище збудження гальмує активність сусідніх ділянок кори головного мозку, а отже, психічна діяльність концентрується на одному об'єкті. За О. Ухтомським стійке джерело збудження в корі не лише загальмовує активність інших джерел збудження, але і здатне переключати активність, яка виникла в

інших нервових центрах. Особливо активним є вияв уваги в тих випадках, коли її об'єкт пов'язаний із задоволенням біологічних потреб, фізіологічно значущих мотивів. У такому випадку відбувається переміщення нервової енергії в ті ділянки кори, які пов'язані з бажаним об'єктом та засобами задоволення потреби [2].

На думку Т. Рібо активність уваги тісно пов'язана з емоційною сферою людини, оскільки здатність до утримання уваги та її інтенсивність безпосередньо зумовлена характером емоцій, які спричинені певним предметом чи явищем. Вчений доводить, що інтелектуальна увага активізує кровообіг в органах, які беруть участь у процесі мислення. Зосередженість уваги супроводжується також активністю різних частин тіла: обличчя, кінцівок, що теж є умовою підтримання достатнього ступеня концентрування уваги. Рухи, на думку Т. Рібо підсилюють необхідний стан свідомості [3]. Отже, увагу трактують також як організоване рухове пристосування до навколишнього середовища. Відповідно до іншого підходу в психології увага тісно співвідноситься з попереднім життєвим досвідом людини, її здатністю передбачити результат своєї активності. С. Рубінштейн, М. Добринін не вважали увагу самостійним пізнавальним процесом, оскільки на відміну від сприймання, відчуття, пам'яті, мислення, уяви вона становить лише характеристику перебігу психічної діяльності і виражає зв'язок з об'єктом, на якому зосереджена. П. Гальперін називає увагою орієнтувально-дослідницьку діяльність людини, виділяючи головною її функцією контроль над змістом дії чи психічного образу. Вчений вважає її самостійним психічним актом у тому випадку, коли певна дія стає розумовою, в інших випадках відносить її до обслуговуючих процесів психіки [4].

Аналіз останніх джерел і публікацій. Фундаментальні дослідження психології уваги належать В. Джемсу, М. Ланге, Е. Тітченеру, Е-К. Черрі, С. Рубінштейну, М. Добриніну, Ю. Гіппенрейтеру, Д. Брондерту, А. Трайсману, Н. Норману, У. Найсеру, Дж. Хохбергу. Сучасні дослідження вчених у галузі музичної психології уможливають розгляд специфіки розвитку уваги музиканта-виконавця. Ю. Цагареллі в праці «Психологія музично-виконавської діяльності» аналізує специфіку розвитку сценічної уваги музиканта під час музично-виконавської діяльності [5]. У роботі В. Петрушина «Музична психологія» розкрито роль уваги в забезпеченні самоконтролю музично-виконавської діяльності студента [6]. С. Науменко в книзі «Психологія музичної діяльності» здійснює аналіз особливостей розвитку уваги в процесі музичного розвитку дітей різного віку [7].

Вивчення особливостей функціонування уваги є важливим у педагогіці, оскільки вона відповідає за якість та швидкість запам'ятовування, вибірковість та ефективність сприймання, опрацювання та використання актуальної інформації. Увага бере участь у переважній більшості психічних процесів людини, активізує її рухові, вегетативні реакції, безпосередньо впливає на пізнавальну діяльність. Важливою проблемою в навчанні є здатність до добору актуальної інформації, спроможність достатньо часу утримувати її в полі свідомості для глибокого опрацювання.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою написання статті є аналіз властивостей уваги музиканта-виконавця. **Завданнями** є вивчення характеристик уваги, психофізіологічних основ функціонування уваги студента-музиканта під час виконавської діяльності, аналіз властивостей уваги для підвищення якості засвоєння музично-виконавських навичок студентами музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

У психології розрізняють довільну, мимовільну, післядовільну увагу. Довільна увага характеризується активністю свідомості, залученням вольових процесів, цілеспрямованістю, стійкістю, організованістю. Такий вид уваги найбільш часто використовується під час навчання за умови постановки його чіткої мети та завдань. На відміну від довільної, мимовільна увага виникає пасивно, залишається активною невелику кількість часу та активізується поза задіянням вольових процесів. Післядовільна увага, як і мимовільна, не вимагає активних вольових зусиль для її концентрації, але характеризується спрямованістю, долученням свідомої постановки мети [2].

Виділяють основні властивості уваги: стійкість, обсяг, вибірковість, концентрація, розподіл, коливання, переключення, відволікання. Вивчення та врахування в роботі властивостей уваги важливо для педагога будь-якого спрямування. Необхідним є глибоке розуміння механізмів функціонування уваги, її характеристик у музичній педагогіці. Специфіка занять різними видами музичного мистецтва вимагає особливої наполегливості в роботі, обов'язкового дотримання принципу системності занять, необхідності тривалих вправлянь, спрямованих на закріплення музично-технічних виконавських навичок. Потреба займатися систематично, упродовж тривалого часу відпрацьовуючи технічні моменти виконання, вимагає тривалого концентрування уваги на навчальному матеріалі, вміння продуктивно, без швидкої втомлюваності проводити репетиційний час. Робота над технічним боком виконання музичного твору вимагає особливої уважності, як і вивчення музичного матеріалу напам'ять.

Обсяг уваги визначається кількістю тих об'єктів, які здатен сприймати, аналізувати, оцінювати індивід одночасно, або кількістю дій, які можуть бути виконані ним одночасно. Він збігається з об'ємом короткотривалої пам'яті. Обсяг уваги залежить від характеру та якості матеріалу, що сприймається, умов сприймання, рівня зацікавленості людини об'єктами чи явищами, що потрапляють у поле уваги, завдань, які поставлені перед нею, рівнем розвитку відповідних навичок. Так, організовуючи процес сприймання музичного матеріалу на занятті музичного мистецтва об'єм уваги буде вужчим, якщо педагог ставить перед студентом завдання проаналізувати конкретний елемент музичного матеріалу, наприклад, охарактеризувати динамічні відтінки у творі, прослідкувати зміни темпу. Якщо триває прослуховування вокального твору, завданнями можуть бути аналіз вокально-технічних труднощів, тембральних характеристик співацького голосу, співацьких прийомів, особливостей артикуляції, специфіки співацького дихання, оцінювання міміки та жестикулювання виконавця, точності інтонування, вірного співвідношення голосів в ансамблі та з акомпануючим інструментом. Ставлячи перед вихованцем завдання аналізу конкретних об'єктів педагог звужує обсяг уваги, але аналіз сприйнятих об'єктів стає більш продуктивним, більш глибоко усвідомленим, результатом його є актуальний, корисний матеріал. Об'єм уваги зростає в тому випадку, коли можливим є змістовне узагальнення кількох об'єктів сприйняття. Так, оголошуючи необхідним кінцевим результатом сприймання сформувані загальне враження від прослуханого твору, проаналізувати емоції, які виникли під час слухання музики об'єм уваги значно розширюється, зосередженість на аналізі деяких технічних чи художньо-виконавських елементах знижується і в студента формується загальне враження від прослуханої композиції.

Збільшення обсягу уваги відбувається в результаті набуття студентами відповідних навичок, які формуються під час цілеспрямованих вправлянь, систематичного виконання конкретних завдань педагога, спрямованих на розвиток уваги вихованців. Увага розвивається в результаті інтенсивного розумового розвитку, переходу

від орієнтування на чуттєвий зміст до мисленнєвого аналізу інформації. Специфіка формування музично-виконавських навичок на початковому етапі вимагає свідомого зосередження уваги на конкретних елементах виконавської техніки. Так, на занятті з постановки голосу найперше студент-початківець має зосередитися на правильності співацької постави, особливостях співацького дихання, утримуванні органів голосового апарату в певному положенні, оптимальному для якісного звуковидобування. Під час формування виконавських навичок музиканта-інструменталіста необхідним є впродовж тривалого часу зосереджувати увагу на відповідній позиції рук, тулуба, голови, м'язових відчуттях музиканта для того, щоби домогтися формування правильної постановки виконавського апарату. Вимога на початкових етапах занять утримувати в полі уваги кілька елементів виконавської техніки унеможлиблює якісне та швидке укорінення необхідних моторних стереотипів, якими є музично-виконавські навички. Під час закріплення кожної конкретної технічної навички педагог визначає час, коли можна доєднувати роботу над наступним елементом виконавської техніки, що зумовлює потребу розширювати поле уваги учня, свідомо контролюючи кілька складних виконавських елементів. З часом, у процесі цілеспрямованих, ефективних занять різними видами музичного мистецтва кількість об'єктів, які здатен одночасно контролювати студент зростає, що значно розширює обсяг уваги музиканта.

Розширити об'єм уваги можна й у результаті ретельного вивчення характеристик об'єкта, умов, у яких буде відбуватися його сприймання. Якщо ми сприймаємо та аналізуємо об'єкт у знайомих, регульованих умовах, нам вдається утримувати в полі уваги більшу кількість предметів, елементів дії, ніж за нових, незрозумілих обставин. Враховувати таку властивість важливо під час підготовки студентів до виступів перед слухацькою аудиторією. Під час публічного виступу музикант часто переживають стрес, що пов'язано зі значними емоціогенними умовами виконання музичних творів публічно. Зниженню надмірного хвилювання під час виступу сприяє високий ступінь відпрацьованості музичного матеріалу, попереднє ознайомлення студента з умовами концертного виступу. Ознайомившись з акустичними умовами концертного залу, особливостями музичного інструменту, освітленням, роботою звукопідсилюючої апаратури можна знизити рівень стресу й уникнути звуження кола уваги. Опинившись у знайомих умовах концертного залу виконавець зуміє ефективно розподіляти увагу на значущі об'єкти, уникаючи відволікання на нові, незвичні обставини виступу.

Володіння достатнім об'ємом уваги в навчанні музиканта-виконавця важливим передбачає й уміння свідомого її розподілення. Розподілення уваги — це здатність людини одночасно утримувати у сфері свідомості кілька об'єктів, виконувати кілька видів діяльності [2, с. 251]. Ця здатність винятково важлива в справі формування музично-виконавських навичок студентів, оскільки вокальні навички чи навички гри на музичних інструментах є складними комплексними утвореннями, які завжди поєднують у собі кілька елементів дій. Важливою є необхідність розподіляти увагу під час виконання музичних творів на сцені, коли виконавцю необхідно слідкувати одночасно за якістю власного виконання, внутрішніми фонаційними, м'язовими відчуттями, точністю виконання нотного тексту, художнім боком виконання, взаємодією з партнером по сцені, водночас аналізуючи реакцію публіки [5].

Наступною характеристикою уваги є її стійкість. Стійкість уваги – тривалість збереження інтенсивної уваги, що залежить від особливостей об'єктів та активності особистості [1, с. 144]. Показниками стійкості уваги є тривале її зосередження та цілеспрямованість, як необхідні внутрішні умови виконання завдання [2, с. 248]. Те, наскільки стійкою може бути увага, залежить від багатьох чинників, так, важливим є складність об'єкта уваги, ступінь ознайомленості з ним, рівень значущості його для

індивіда. На стійкість уваги безпосередньо впливають психофізіологічні чинники, тип нервової системи, темперамент, вік людини. Стійкість уваги залежить від зрозумілості навчального завдання, можливостей передбачення перспектив докладання інтелектуальних зусиль, розуміння механізмів розв'язання проблеми. На музичному занятті домагатися стійкості уваги студентів необхідно шляхом подання матеріалу цікаво та неординарно, породжуючи стійкий інтерес до об'єкту навчання, допомагаючи вихованцеві встановлювати нові зв'язки між відомими елементами дії, виконавськими прийомами. Рутинність, одноманітність заняття, необхідність повторювати складні елементи без усвідомлення механізмів додання виконавських технічних труднощів, неможливість спрогнозувати результат складної роботи призводить до розсіювання уваги, швидкої втомлюваності, втрати зацікавлення. Важливо добирати навчальний матеріал та організовувати музичні заняття у такий спосіб, щоб студенту вдавалося виконувати посильні виконавські завдання, що сприятиме кращому та тривалішому концентруванню уваги на об'єкті діяльності, активізації інтелектуальних зусиль.

Під час музичних занять зі студентами музично-педагогічних спеціальностей важливо враховувати таку властивість уваги, як коливання. Коливання уваги – зміна інтенсивності її зосередженості та стійкості [2, с. 249]. Коливання уваги проявляються по-різному залежно від ступеня усвідомленості цілей діяльності, тобто від того, який тип уваги активізований у індивіда у певний момент. Коливання уваги, зниження її інтенсивності відбувається в результаті втоми, виснаження центрів у корі півкуль головного мозку, які активізовані у процесі сприймання певного об'єкта. Така характеристика уваги залежить від типу нервової системи людини, тривалості зосередженості на об'єкті, умов сприймання, напруженості діяльності. Коливання уваги може спостерігатися навіть за умови активної зосередженості студента на об'єкті, оскільки природним є переведення уваги з одного об'єкта на інший внаслідок виснаження нервових центрів, задіяних у сприйманні. За наявності чіткої установки на довготривале концентрування уваги на певному об'єкті чи елементі дії зосередженість уваги на них повертається після відновлення запасу енергії в нервових центрах, які були виснажені через тривалу активність. Знижувати частоту коливань уваги в учнів на заняттях можна завдяки періодичним змінам видів діяльності, уникаючи надмірного повторення навчального матеріалу.

Переключення уваги полягає в перенесенні її з одного об'єкта чи дії на інший. У його основі покладено механізм гальмування інтенсивності збудження нервових процесів в одних ділянках кори півкуль головного мозку та поява їх в інших. Довільне переключення уваги, наприклад, під час навчання, може відбуватися не ефективно в тому випадку, коли новий об'єкт не є цікавим студенту, увагу необхідно перенести з нескладного об'єкта на більш складний. Довільне переключення увагу часто передбачає докладання вольових зусиль, володіння індивідом навичками саморегуляції. Для успішного навчання необхідно розвивати здатність до довільного, повного, швидкого переключення уваги. Важливою характеристикою уваги є і швидкість її переключення, яка залежить від типу нервової системи людини, активності протікання нервових процесів, відпрацьованості навичок роботи з навчальним матеріалом швидко та продуктивно, новизни, інтенсивності подразника. Здатність до швидкого переключення уваги важлива в навчанні, орієнтуванні в новій інформації, необхідності охоплення більшої її кількості і вимагає цілеспрямованого тренування [7]. Переключення уваги під час занять буде ефективнішим, коли студент за допомогою викладача чи самостійно може встановити зв'язки між новим, складнішим матеріалом та знайомим, вивченим раніше, що вимагає вмотивованості до виконання завдання, розуміння важливості наступного етапу роботи над музичним твором. Мимовільне переміщення уваги з основної діяльності на об'єкти, які не мають значення для успішного її виконання називається відволіканням [1, с. 144]. У

результаті відволікання значно звужується поле свідомості. Відбувається це внаслідок інертності нервових процесів, появи нового інтенсивного подразника, відсутності сформованих навичок саморегуляції в навчанні, володіння нового об'єкта яскравими, незвичними характеристиками.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, володіння розвинутою увагою забезпечує активність мисленнєвої діяльності, дає змогу глибоко, всебічно аналізувати предмет вивчення, знаходити різноманітні варіанти розв'язання проблем. Музична діяльність, чи то навчальна, чи виконавська, вимагає розвиненості таких якостей уваги, як стійкість, достатній об'єм, здатність до тривалого концентрування, довільного переключення, розподілення. Ґрунтовне вивчення психофізіологічних основ функціонування уваги студента-музиканта, врахування цих знань у процесі навчання, підготовки до прилюдного виступу сприяє підвищенню якості виконання музичних творів. У процесі формування музично-виконавських навичок, чи під час прилюдного виконання музичного твору музикант-виконавець має свідомо аналізувати стан функціонування його виконавського апарату, якість виконання музичного матеріалу, яскравість передачі художнього задуму твору. Розвиненість необхідних якостей уваги музиканта-виконавця здатна забезпечити достатній ступінь самоконтролю в навчальній та виконавській діяльності, сприятиме більш ефективному засвоєнню необхідних спеціальних музичних умінь та навичок. Подальшого вивчення вимагають проблеми активізування уваги студента під час індивідуальних занять з постановки голосу, гри на музичному інструменті за допомогою примінення різноманітних зовнішніх стимулів.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Тітов, І.Г., 2011. *Вступ до психофізіології*: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 296 с.
2. Савчин, М.В., 2011. *Загальна психологія*: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 464 с.
3. Винославська, О.В. та Бреусенко-Кузнецова О.А. 2005. *Психологія*: навчальний посібник. Київ: ІНК ОС, 352 с.
4. Гальперін, П.Я., 1999. *Уведення в психологію*. Москва: Університет, 332 с.
5. Цагареллі, Ю.А., 2008. *Психологія музично-виконавської діяльності*. Санкт-Петербург: Видавництво «Композитор Санкт-Петербург», 367 с.
6. Петрушин, В., 2008. *Музична психологія: навчальний посібник для вищих навчальних закладів. Вид. 2*. Москва: Академічний проект: Трикста, 400 с.
7. Науменко, С.І., 2015. *Психологія музичної діяльності*. Чернівці: ПП «Видавничий дім «Родовід», 408 с.

PROPERTIES OF ATTENTION OF PERFORMING MUSICIANS

Olena Pryadko,

Candidate of Pedagogic Sciences, Docent
Associate Professor at the Department of Music
Kamianets-Podolskyi Ivan Ohienko National University
Kamianets-Podolskyi, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0728-976X>
pryadkoov@ukr.net

Abstract. In the article, the peculiarities of the development of the intellectual sphere of the students of music-pedagogical specialties of higher educational establishments as a prerequisite for the successful mastering of knowledge and skills are reviewed. The issue of the development of higher intellectual needs of a student personality in the course of studies is considered. The potential of the cognitive sphere to be taken into account during group and individual classes is analysed. To manage the learning process a teacher should acquire effective approaches of teaching and creating favourable psychological and pedagogical environment for students. It is important to take into consideration the psychological aspects of functioning of the cognitive sphere of the personality of a student, the amount and depth of the memory, the formed level of motivation and the peculiarities of the emotional sphere. The study of the peculiarities of attention is especially important in pedagogy because it determines the quality and speed of memorization, selectivity and efficiency of perception and processing and the use of relevant information.

The author of the article deals with the issues of development of attention of the students of music-pedagogical specialties, especially their stage attention. The author also studies the ways to increase the capacity of attention, which is formed in the process of acquisition of the respective skills in the course of doing purposeful exercises and systematic tasks aimed at the development of attention. The specificity of formation and reinforcement of music-performing skills at the primary phase is analyzed. It is concluded that the development of necessary qualities of attention of a performing musician will provide the sufficient degree of self-control in the educational and performing activities and contribute to the efficient assimilation of necessary special music skills.

Key words: attention; attentiveness; concentration; intellectual sphere; teacher-musician; music-performing skills.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Titov, I.H., 2011. *Vstup do psikhofiziologii*. Navchalnyi posibnyk. Kyiv: Akademvydav, 296 s.
2. Savchyn, M.V., 2011. *Zahalna psikhologhiia* Navchalnyi posibnyk. Kyiv: Akademvydav, 2011. 464 s.
3. Vynoslavskaya, O.V., ta Breusenko-Kuznietsova, O.A. 2005. *Psikhologhiia Navchalnyi posibnyk*. Kyiv: INKOS, 352 s.
4. Halperin, P.Ia., 1999. *Uvedennia v psikhologhiiu*. Moskva: Universytet, 332 s.
5. Tsaharelli, Yu.A., 2008. *Psikhologhiia muzychno-vykonavskoi diialnosti*. Sankt-Peterburh: Vydavnytstvo «Kompozytor Sankt-Peterburh», 367 s.
6. Petrushyn, V., 2008. *Muzychna psikhologhiia*. Navchalnyi posibnykh dlia vyshchykh navchalnykh zakladiv. Vyd. 2. Moskva: Akademichnyi proekt: Tryksta, 400s.
7. Naumenko, S.I., 2015. *Psikhologhiia muzychnoi diialnosti*. Chernivtsi: PP «Vydavnychiy dim «Rodovid», 408 s.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-368-377>
УДК 373.2.011.3-51

Пукас Іванна Леонідівна,

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри теорії та методик дошкільної освіти

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,

Кам'янець-Подільський, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6965-8896>

pukas.ivanna@kpmu.edu.ua

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Анотація. У статті досліджено основні проблеми модернізації системи професійної підготовки майбутнього вихователя у зв'язку з переходом до технологій компетентнісної освіти. З'ясовано тенденції формування готовності майбутніх фахівців до роботи з дітьми дошкільного віку. Проаналізовані результати досліджень науковців збагатили потенціал дошкільної освіти інформацією про основні аспекти теоретико-практичної підготовки майбутніх вихователів, зміст та особливості окремих її компонентів, які сприяють здійсненню успішної професійно-педагогічної діяльності фахівцем у закладах дошкільної освіти.

Також проаналізовано літературні джерела, які стосуються основних проблем і загальних стратегічних тенденцій розвитку професійної компетентності педагога-вихователя в Україні та практичних умов їхньої реалізації. Тенденції розвитку професійної компетентності вихователя стосуються: модернізації наявного досвіду професійного становлення та діяльності на основі «Я-концепції», інтеграції особистого, професійного, життєвого простору; забезпечення перманентності розвитку та саморозвитку, заснованого на формуванні позиції вихователя як суб'єкта власного професійного зростання, реалізації наявного потенціалу.

Виявлено найбільш типові проблеми, з-поміж яких: консерватизм щодо реформаторської діяльності, низький рівень готовності до саморозвитку; недостатній рівень мотивації до професійного розвитку; відсутність мобільних діагностичних інструментів для визначення якості професійної діяльності вихователя, недостатній рівень ефективності системи особистісного саморозвитку педагога.

Проблеми професійного розвитку педагогів дошкільної освіти розглянуто на основі різних методологічних підходів, що забезпечують основний орієнтир, цілеспрямований, системний процес. Найпоширенішими є акмеологічний підхід, який пов'язаний із періодом найвищих досягнень людини, її зрілістю в професійній діяльності, життєвій практиці; компетентнісний підхід, що визначає сутність та технологію інноваційної особистісно-орієнтованої освіти, суттєве оновлення формули організації навчальної діяльності на основі суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин її учасників. Діється про розвиток професійної компетентності вихователя як умови успішної адаптації до інноваційних освітніх стандартів, технологій її впровадження. Компетентність вихователя визначається вмінням використовувати набуті теоретичні знання в практичній

діяльності; вмінням самостійно визначати суть проблеми, ставити адекватне завдання, знаходити ефективні способи її вирішення, аналізувати та визначати рівень ефективності її вирішення.

Ключові слова: професійна підготовка, готовність, фахівець із дошкільної освіти, професійна компетентність вихователя, саморозвиток, суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини, інноваційні освітні технології.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Посилення інтересу науковців, педагогів-практиків до проблем оптимізації та модернізації професійної підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти (ЗДО) у його контексті – саморозвитку, забезпечення неперервності його освітньої діяльності закономірно продиктоване радикальними змінами на рівні стратегічних орієнтирів, змісту освіти, технологічних підходів до її реалізації.

Концепція «Нової української школи, закон «Про освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття); Національна доктрина розвитку освіти, Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні ставлять підвищені вимоги до професійної діяльності вчителя, вихователя рівня його фахової, психолого-педагогічної компетентності. Вихователь сучасного закладу дошкільної освіти — це, передовсім, високопрофесійний фахівець, здатний до постійного вдосконалення та саморозвитку в процесі педагогічної діяльності, яка програмується за індивідуальною траєкторією й має особистісну орієнтованість та відповідне технологічне забезпечення. Замовлення на саме такий тип сучасного фахівця у сфері освітньої діяльності різних рівнів, починаючи від дошкільної, отримує вища школа педагогічного спрямування, яка опікується проблемами підготовки сучасних висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців для різних типів освітніх закладів.

Як стверджує Г. Беленька, «сьогодні підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти розглядається науковцями як багатофакторна структура, головне завдання якої полягає в набутті кожним студентом особистісного смислу діяльності, формуванні фахової майстерності, постійно зростаючому інтересі до роботи з дітьми та їхніми батьками, а також у розвитку успішності в діяльності» [1, с. 101].

Особливо зростають вимоги до професійної підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів, оскільки вони забезпечують первинну ланку освітньої діяльності дитини, закладають основи. У засадничих документах («Про дошкільну освіту», Державна цільова програма розвитку дошкільної освіти до 2017 р.; «Про охорону дитинства», «Про вищу освіту») визначено стратегічні напрями розвитку дошкільної освіти та основні тенденції модернізації підготовки вихователів для закладів дошкільного профілю.

Отож, актуальність дослідження визначається тим, що аналіз наукових джерел дає змогу дослідити головні тенденції переходу на систему компетентної освіти у сфері дошкільної освіти та підготовки до неї фахівця в контексті нагальних проблем практики, а також суперечностей, що лежать у їхній основі, зокрема: між потребами цілеспрямованого, активного професійно-педагогічного розвитку та саморозвитку майбутніх вихователів, зумовленими сучасними соціально-економічними викликами в державі, відповідно, завданнями сучасного закладу дошкільної освіти та реальними можливостями організації системи ефективного професійного розвитку вихователя і т.ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досліджуючи методологічні, теоретичні, практичні основи забезпечення оптимізації професійної підготовки педагога-

вихователя, зокрема його саморозвитку, як основи навчання впродовж життя, були проаналізовані літературні джерела, що стосуються як найбільш актуальних проблем, так і загальних стратегічних тенденцій та напрямів формування професійної компетентності педагога, зокрема, вихователя в системі професійної освіти, технологічних схем та практичних умов їхньої реалізації. Важливо було визначити як проблеми ефективності професійної освіти та професійного, особистісного саморозвитку майбутнього фахівця ЗДО реалізуються на етапі переходу на технології компетентної освіти. Перехідний період до нових освітніх стандартів є досить складним, оскільки йдеться про зміну формули освітньої діяльності, взаємовідносин учасників педагогічного процесу, орієнтацію на інші освітні, життєві цінності.

Цінні ідеї та практичні підходи щодо виховання дітей дошкільного віку, як і підготовки фахівців до цієї складної освітньої сфери, містяться в наукових доробках вітчизняних та зарубіжних філософів, педагогів, психологів (Я. Коменський, Д. Локк, Ж. Руссо, Г. Сковорода, К. Ушинський, О. Духнович, С. Русова, Г. Ващенко, В. Сухомлинський та ін.), які обґрунтовували та обстоювали принципи дитиноцентричності виховної системи, природовідповідності навчально-виховного процесу, які співвідносяться із сучасними тенденціями розвитку освіти в Україні, починаючи з дошкільного періоду.

Цілісно та системно проблему дошкільного дитинства як глобальну досліджували А. Аніщук, Л. Березовська, О. Кононко, А. Проколієнко, Д. Фельдштейн та ін. Зокрема, дослідник О. Кононко особливу увагу звертає на особливості особистісного становлення дошкільника, прояву його як індивідуальності, умов самовираження та самореалізації в соціальному, життєвому просторі.

Проблема формування професійної компетентності вихователя є складною та багатоаспектною, тому різні напрями, форми та методи професійної підготовки педагога були предметом наукових досліджень як вітчизняних науковців (Г. Балл, І. Зязюн, Є. Мілерян, С. Сисоєва, В. Семіченко та ін.), так і зарубіжних (Л. Бандура, С. Балей, Е. Зеєр, Й. Лінгарт, Д. Міллер, Д. Супер). Також слід зазначити, що проблеми професійного становлення педагога досліджуються в контексті: філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень), професійної освіти (С. Гончаренко, Н. Ничкало та ін.) [2].

Особливості професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти представлені в наукових працях Л. Артемова, Л. Батліна, Г. Беленької, Н. Гавриш, Г. Грама, Т. Жаровцева, Л. Загородньої, Є. Карпова, Л. Кідіної, Л. Козак, О. Кононко, Ю. Косенко, Н. Лисенко, І. Мардарова, Т. Поніманської, С. Попиченко, І. Прудченко, Т. Слободянюк, І. Улюкаєва та ін. Науковцями порушуються проблеми змісту професійно-педагогічної освіти в комплексі його теоретичних та практичних компонентів, педагогічні умови ефективності педагогічного процесу майбутніх вихователів, здатних ефективно працювати в сучасних закладах дошкільної освіти, інноваційні форми та методи професійної підготовки фахівців дошкільної освіти.

З дослідженням інноваційних підходів до професійної підготовки майбутніх педагогів-вихователів у сучасних умовах багаторівневої професійної освіти пов'язані наукові праці Є. Аксьонової, О. Арламова, Л. Богомолова, М. Бургіна, С. Вершловського, М. Галагузової, Т. Демиденка, О. Добудько, В. Маслова, Л. Машкіної, О. Овчарука, В. Стрельникова, І. Чорнея, О. Шапран та ін. Більш системно та глибоко досліджували проблеми змісту та структурної організації психолого-педагогічної та фахової підготовки майбутніх вихователів (Л. Артемова, О. Богініч, Ю. Косенко, М. Машовець та інші), проблеми формування фахової компетентності майбутнього вихователя (Г. Беленька), проблеми підготовки вихователів до організації еколого-дослідницької діяльності дітей (Н. Лисенко), технології навчання дошкільників української мови (Т. Котик); підготовки педагогів дошкільних навчальних закладів до використання

інноваційних технологій (Н. Миськова), специфіку народознавчої роботи в дошкільному закладі (на матеріалі народної математики) (Л. Плетеницька); проблеми формування інноваційної поведінки вихователя (Л. Артемова, А. Богущ, І. Дичківська, Т. Поніманська, К. Крутій та ін.), підходи до використання комп'ютерних технологій в організації пізнавальної діяльності старших дошкільників (І. Мардарова), виховання в дошкільників навичок здорового способу життя (В. Нестеренко), формування суспільної спрямованості дитини дошкільного віку в грі (Н. Кудикіна, Н. Короткова, К. Щербакова, Н. Гавриш та ін.), проблеми соціалізації дошкільника (Л. Артемова, Р. Жуковська, О. Запорожець, Р. Іванкова, М. Лисіна, О. Ростохіна, В. Сухомлинський, А. Усова, та ін.).

Усі ці дослідження, зважаючи на їхню поліфункціональність та багатовекторність, складають потужний актив для трактування сутності, тенденцій розвитку інноваційної освіти та пошуку варіантів його практичної імплементації.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета дослідження: на основі систематизації та аналізу психолого-педагогічних досліджень теоретично обґрунтувати сучасні тенденції та проблеми підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців із дошкільної освіти.

Завдання дослідження: проаналізувати психолого-педагогічну літературу щодо забезпечення професійного розвитку та саморозвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти; інтерпретувати тенденції осучаснення системи освіти, адаптуючи до особливостей професійно-педагогічної компетентності вихователя; визначити проблеми практики переходу на систему компетентнісної освіти та протиріччя, що лежать у їхній основі.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODOLOGY

Методи дослідження: аналіз наукових джерел і періодичних видань, педагогічне проектування та моделювання, бесіди зі студентами й фахівцями дошкільної освіти.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

У контексті проблеми дослідження важливо було проаналізувати літературні джерела, що стосуються трактування сутності інноваційної педагогічної освіти, у тому числі для ЗДО, основних завдань, які стоять перед педагогом-вихователем у сучасній ситуації кардинальних реформ, пов'язаних із необхідністю переходу на технології компетентнісної освіти.

Особливо акцентується увага на забезпеченні такої системи професійної підготовки педагога, вихователя, яка формувала би готовність до неперервності, постійного саморозвитку впродовж життя. Як зазначає М. Карпенко, «отримані знання та набута кваліфікація «старіють» упродовж чотирьох-п'яти років і не можуть відповідати сучасним потребам, а обсяг інформації з 2015 року буде подвоюватися через кожні чотири-п'ять місяців. Загалом динаміка розвитку сучасного суспільства потребує підвищення кваліфікації вчителя 7–10 разів упродовж життя» [3, с. 46].

Академік В. Кремень вказує, що «... сутністю, основним виміром і, водночас, основним важелем стає розвиток особистості, власне людський розвиток. Саме ця обставина буде визначати конкурентоспроможність кожної країни. Ось чому сфера

освіти, що найбільшою мірою визначає рівень розвитку людини, стає загальнонаціональним пріоритетом у все більшому числі країн світу» [4, с. 2].

Зокрема, модернізація системи дошкільної освіти, перехід на технології особистісно орієнтованої організації виховного процесу, а також задекларовані обов'язкова дошкільна освіта, багатоваріантність освітньо-виховних програм закономірно зумовлюють необхідність реформування системи професійної підготовки фахівців у сфері дошкільної освіти. Як зазначає І. Підлипняк, «в сучасних умовах ключовим завданням підготовки спеціалістів цього напрямку у вищій школі є формування особистості професіонала, спроможного будувати власну професійну діяльність, ціннісно-сисловою основою якої є особистість дитини дошкільного віку» [5, с. 12].

Аналіз зазначених вище документів про освіту, наукових праць щодо ефективності системи професійної підготовки педагогів-вихователів до заявлених реформ у системі освіти, дав можливість виділити проблеми, що є особливо актуальними, серед них:

- консервативність системи професійної підготовки вихователів, домінування інформаційно-репродуктивного підходу до організації навчально-виховного процесу в закладах педагогічної освіти;
- недостатній рівень сформованості мотиваційної основи до професійної підготовки майбутнього педагога-вихователя, забезпеченості процесу адекватним інформаційно-методичним інструментарієм;
- відсутність мобільного діагностичного інструментарію для контролю якості професійної підготовленості майбутнього фахівця закладу дошкільної освіти, розрив теорії і практики в системі професійної освіти;
- недостатній рівень використання інтерактивних форм та методів професійної підготовки майбутніх педагогів-вихователів.

На радикальність реформ вищої педагогічної освіти, пов'язаних із переосмисленням формули освітньої діяльності, умов забезпечення її неперервності, відповідно, функцій вчителя, вихователя в системі інноваційної освіти на сучасному етапі її розвитку вказують українські науковці В. Кремень, Л. Пуховська, І. Зязюн, Г. Сагач та ін. Так, І. Зязюн стверджує, що «Важливішими цілями створення системи неперервної освіти є: по-перше, творча діяльність спеціаліста, здатність до гнучкої її переорієнтації згідно зі змінами в системі соціальних і культурних інститутів сучасного суспільства, орієнтованого на людські цінності; по-друге, формування особистісних якостей людини, які визначають не лише її суто професійні характеристики, а і стиль мислення, рівень культури, інтелектуальний розвиток [6, с. 9].

Це означає, що майбутній педагог-вихователь у системі професійної освіти має сформувані необхідні компетентності не лише у сфері дошкільної освіти, а і здатність до постійного саморозвитку (професійного та особистісного), готовність до модернізації професійної діяльності впродовж усього життя.

Також аналіз літературних джерел з питань модернізації загальної, педагогічної освіти всіх рівнів, у тому числі дошкільної, дає можливість акцентувати увагу на найбільш значущих її тенденціях (лат. *tendentia*, від *tendo* – прагну, прямую). Дослідник В. Маслов визначає тенденцію як «узагальнююче поняття, яке втілює в собі суттєві постійні протиріччя, умови, фактори тощо, які носять систематичний прояв і здійснюють суттєвий вплив на якість функціонування системи в цілому та її структурних компонентів». При цьому автор зазначає, що тенденція є формою прояву законів, які взагалі не мають іншої реальності, а відображаються в наближеному вигляді, у тенденції [7, с. 40–41]. Узагальнення позицій науковців дало можливість виділити загальні тенденції осучаснення професійної освіти, найбільшою мірою

пов'язані з проблемами професійно-педагогічного розвитку педагога-вихователя: тенденція до фундаменталізації, інтеграції, цілісності неперервності освітнього процесу; тенденція до інформатизації освіти; тенденція до забезпечення особистісної орієнтованості освіти та ін.

Осмилення цих тенденцій у контексті змістово-технологічних особливостей професійної освіти педагога-вихователя вказує, передусім, на важливість забезпечення його позиції як суб'єкта власного професійного становлення, зокрема:

– розвитку професійної компетентності кожного педагога-вихователя на основі сформованої «Я-концепції» в процесі професійного становлення, розвитку та саморозвитку, інтеграції особистісного, професійного, життєвого просторів;

– забезпечення перманентності розвитку на основі інтеграції особистісного та професійного, формування особистості майбутнього педагога-вихователя як суб'єкта власного професійного росту, реалізації наявного потенціалу.

Тому функції професійної підготовки педагогів-вихователів полягають у формуванні сприятливих умов для професійного, особистісного розвитку та саморозвитку, тобто в тому, щоби допомогти їм у створенні й реалізації особистісно орієнтованих педагогічних методик та технологій, а також у підвищенні їхньої реальної готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

У рамках зазначеної проблематики особливої актуальності набули питання самоосвітньої діяльності майбутнього педагога, які найбільшою мірою забезпечують неперервність, особистісну зорієнтованість процесу його професійного становлення. Українська дослідниця С. Сисоева стверджує, що «Смислом і метою освіти є Людина в постійному (впродовж життя) розвитку. Кінцевий підсумок освіти – внутрішній стан людини на рівні потреби пізнавати нове, освоювати знання, виробляти матеріальні й духовні цінності, допомагати ближньому, бути добротворцем» [8, с. 90].

Безальтернативним є судження, що майбутній педагог має бути готовим інтегруватися в систему розвитку інноваційної освіти, що має тенденцію до постійних змін, які диктуються змінами соціально-економічного розвитку держави, відповідно, зміною попиту на відповідний тип особистості молоді людини, здатної не лише до них адаптуватися, а й бути суб'єктом інноваційного розвитку у всіх сферах життєдіяльності. Як зазначає Д. Дзвінчук, «... найближчими роками не лише поглибитися наша участь у Болонському процесі, а все українське суспільство обере собі європейські взірці життєдіяльності і відмовиться від застарілих та непридатних для майбутнього заокеанських філософських і соціальних поглядів та економічних моделей» [9, с. 25].

Головні тенденції та проблеми професійного становлення педагогів важливо досліджувати на основі методологічних підходів, які, відповідно, забезпечують визначеність головних орієнтирів, цілеспрямованість, системність процесу. У рамках переходу на особистісно зорієнтовану модель професійної освіти педагога найбільш поширеними з-поміж них є акмеологічний та компетентнісний. Зокрема, у системі професійної освіти педагогів-вихователів широкого використання набув *акмеологічний підхід* (акме від грец. – вершина, квітуча пора), який асоціюється з періодом найвищих досягнень людини, її зрілістю в професійному становленні, життєвій практиці та ін. Як зазначає Б. Ананьєв, педагогічна акмеологія є наукою про закономірності вищих досягнень у цілісному розвитку людини на кожному її віковому етапі в процесі неперервної освіти [10]. Методологічні основи досягнення професійного акме в процесі професійної підготовки, в освітній діяльності досліджували О. Анісімов, О. Бодальов, А. Деркач, А. Маркова, Є. Селезньова та ін.; у педагогічній акмеології досліджували В. Вакуленко, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Максимова та ін. Так, Н. Кузьміна стверджує, що: «Акмеологія – нова галузь наукових знань у

системі наук про людину – досліджує фундаментальні закономірності творчості й самосвідомості людини» [11, с. 34].

Водночас, акмеологічний підхід лежить в основі особистісно зорієнтованої системи освіти, оскільки дає змогу з'ясувати суб'єктивні та об'єктивні чинники, які сприяють досягненню вершин професійної компетентності людини, педагога-вихователя в тому числі. Це, з одного боку, якість отриманої базової професійної освіти, з іншого – потенціал розвитку, здатність до системної самоосвіти. Акмеологічний підхід трактується як особливий методологічно-технологічний напрям, якому властива постійна орієнтованість на перспективи розвитку. Характерними ознаками цього підходу є такі: орієнтація на професійну зрілість і майстерність як об'єкт удосконалення на всіх етапах життя й діяльності людини; усебічний розвиток свідомості й діяльності груп (товариств), переконаність у можливості масового вдосконалення; оптимістичне бачення людини, її можливостей, майбутнього; проектування вищих досягнень як окремими особами, так і групами й товариствами [12].

Отож, акмеологічний підхід характеризує індивідуальна, особистісна спрямованість освітнього процесу, актуалізація наявного досвіду, його осмислення через призму реалізації високих цілей майбутньої професійної діяльності, досягнення яких буде слугувати, передусім, чинником ефективності професійно-педагогічного становлення, особистісної самореалізації.

Компетентнісний підхід. Шляхи вдосконалення підготовки педагогів-вихователів із позицій компетентнісного підходу, концептуальні засади професійної компетенції та компетентності вчителя, вихователя, методологічні засади розвитку професійної компетентності майбутніх педагогів були об'єктом досліджень багатьох українських та зарубіжних вчених, зокрема В. Адольфа, В. Болотова, В. Введенського, І. Зимньої, Л. Даниленко, Н. Кузьміної, А. Маркової, В. Маслова, М. Митника, Н. Мурованої, О. Ніколаєва, О. Овчарук, О. Пехоти, О. Пометун, Дж. Равена, В. Саюка, А. Хуторського, С. Шишова, Е. Шорта та інших.

Відомий український науковець І. Зязюн зазначає, що «... компетентність, як екзистенціальна властивість людини, є продуктом власної життєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти...» [13, с. 11].

Професійна підготовка майбутнього педагога ускладнюється особливостями перехідного періоду від освіти інформаційно-репродуктивної до компетентнісної, тому, крім традиційних знань, які відповідають за розвиток професіоналізму вихователя, враховуючи постійне оновлення програм, змісту освітньої діяльності, форм та методів її реалізації, педагог, який переходить на інноваційну особистісно орієнтовану освіту, має розуміти теоретико-практичні основи інноваційної діяльності, особливості перехідного періоду, що передбачає радикальні зміни, суттєве оновлення формули організації освітньої діяльності. Йдеться про розвиток професійної компетентності як умови адаптації до інноваційних освітніх стандартів, технологій їхньої реалізації.

Компетентнісна, особистісно орієнтована модель професійної освіти передбачає відмову від традиційної діяльності за розробленими та уніфікованими схемами, стандартами, типовими моделями поведінки [14].

Тому професійний розвиток майбутнього фахівця з дошкільної освіти спрямований на оптимізацію саморозвитку, тобто на формування здатності бути суб'єктом формування власної концепції та моделі діяльності, орієнтуючись на свій досвід та особистісні характеристики, а також формувати ставлення до перманентної професійної освіти, у її контексті – особистісного саморозвитку як головної умови успішної професійно-педагогічної діяльності, забезпечення конкурентоздатності на ринку освітніх послуг.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

На основі опрацювання літературних джерел із проблеми виділені тенденції, що є найбільш актуальними для осучаснення професійної підготовки майбутнього вихователя, зокрема, акцентовано увагу на тенденціях до забезпечення її цілісності, неперервності, а також особистісної орієнтованості в рамках реалізації акмеологічного та компетентнісного підходів.

У контексті зазначених теоретичних засад проаналізовані проблеми, що стосуються консерватизму системи професійної освіти, домінування інформаційно-репродуктивного підходу до організації навчально-виховного процесу в закладах педагогічної освіти, забезпечення неперервності та особистісної зорієнтованості освітнього процесу професійної підготовки та розвитку педагога-вихователя, розриву теорії і практики в системі професійної освіти, недостатнього рівня використання інтерактивних форм та методів професійної підготовки майбутніх фахівців. Означені проблеми трактуються в рамках протиріч між потребами цілеспрямованого, активного професійно-педагогічного розвитку та саморозвитку майбутніх вихователів, зумовленими сучасними соціально-економічними викликами в державі, відповідно, завданнями сучасного закладу дошкільної освіти та реальними можливостями організації системи ефективного професійного саморозвитку вихователя і та ін.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробленні алгоритмів та моделі розвитку професійної компетентності фахівців із дошкільної освіти, що базується на сучасних наукових підходах та тенденціях, загальнопедагогічних принципах, враховує специфіку підготовки вихователів до означеного виду професійно-педагогічної діяльності.

6. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Беленька, Г.В., Богиніч, О.Л., Борисова, З.Н., 2009. *Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці*, [Монографія], Київ, 310 с.
2. Вітюк, В., Стащенко, М., 2010. Підготовка педагога в умовах інноваційного розвитку післядипломної педагогічної освіти, *Післядипломна освіта в Україні*, № 2, с. 30–32.
3. Карпенко, М.М., 2011. Перспективи реалізації в Україні концепції освіти протягом життя: чинники й механізми, *Стратегічні пріоритети*, № 4 (21), с. 45–51.
4. Кремень, В.Г., 2001. Освіта в Україні: стан і перспективи розвитку, *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, № 4, с. 7–17.
5. Підлипняк, І.Ю., 2013. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти, *Збірник наукових праць «Психолого-педагогічні проблеми сільської школи»*, 44, Умань, с. 28–34.
6. Зязюн, І.А., 2000. *Неперервна освіта: концептуальні засади й сучасні технології, Творча особистість у системі неперервної професійної освіти*, Харків, с. 8–16.
7. Маслов, В.І., 2012. *Наукові основи та технології компетентного управління загальноосвітнім навчальним закладом* [Монографія], Тернопіль, 320 с.
8. Сисоєва, С.О., 2001. *Педагогічні технології в неперервній професійній освіті* [Монографія], Київ, 502 с.
9. Дзвінчук, Д.І., 2006. Засади управління і вибір цілей діяльності освітньої системи в контексті європейського виміру, *Вища освіта України*, № 2, с. 20–26.

10. Огієнко, О.І. Акмеологічний підхід у контексті освіти дорослих, *Філософські, психологічні, аксіологічні контексти педагогічної майстерності*. Доступно на: <<http://lib.iitta.gov.ua/6043/1.pdf>> [Дата звернення 15 Травня 2020].
11. Кузьміна, Н.В. та Зимичева, А.М., 2000. Акмеология 2000, *Методические и методологические проблемы*.
12. Данилова, Г.С., 2006. Педагогічний професіоналізм у контексті акмеології, *Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія і практика», № 5*, с. 74–80.
13. Зязюн, І.А., 2005. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи, *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи*, Глухів, с. 10–18.
14. Пукас, І.Л., 2017. Проблеми та тенденції розвитку професіоналізму вчителя в психолого-педагогічній літературі, *Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика», 23 (2-2017), Ч.1.*, Кам'янець-Подільський, с. 181–187.

CURRENT TENDENCIES AND PROBLEMS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATION SPECIALISTS IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL LITERATURE

Ivanna Pukas,

candidate of pedagogical Sciences,

senior teacher of department of theory and methodologies of preschool education

Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University

Kamianets-Podilsky, Ukraine.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6965-8896>

pukas.ivanna@kpnu.edu.ua

Abstract. The article is dedicated to the study of the main problems of optimization and modernization of professional training of future educators due to the transition to technologies of competency-based education. An attempt has been made to find out the tendencies of the formation process of future specialists readiness to work with preschool children. The presented modern researches have significantly enriched the scientific potential of preschool education with information about the basic aspects of theoretical and practical training of future educators, content and peculiarities of individual components, functions, skills and qualities which contribute to prosperous professional and pedagogical activities in preschool education establishments. Literary sources have also been analyzed, considering both the core problems and general strategic tendencies and directions of development of professional competence of a teacher-educator in Ukraine, technological schemes and practical conditions of their implementation. The most typical problems are revealed as the following: conservatism of future educators, low level of readiness for self-development; insufficient level of motivation for professional development; lack of mobile diagnostic tools for defining the qualities of educator professional activity, low level of efficiency of the system of postgraduate education, personal self-development of the educator. Tendencies in the development of professional competence of the educator relate to: modernization of current professional experience, integration of personal, professional and living space; ensuring constant development, based on the formation of the educator as a subject of their own professional growth, the realization of existing potential. Problems of professional development of preschool teachers are regarded on the basis of various methodological approaches that provide a necessary guideline, purposeful, systematic process. The most common among them are the acmeological approach,

which is associated with the period of the highest people's achievements, their maturity in professional activities, living practice; competency-based approach, which determines the essence and technology of innovative learner-oriented education, a significant update of the formula for the organization of educational activities on the basis of subject-subject relations of its participants. It is a question of development of professional competence of the educator as a condition of successful adaptation to innovative educational standards, technologies of its implementation. The competence of the educator is determined by the ability to use the acquired theoretical knowledge in practice; ability to independently determine the essence of the problem, set an appropriate task, find effective ways to solve it, analyze and identify the level of effectiveness of its solution.

Keywords: professional training, readiness, specialist in preschool education, professional competence of an educator, self-development, subject-subject relations, innovative educational technologies.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bieliienka, H.V., Bohinich, O.L., Borysova, Z.N., 2009. *Pidhotovka vykhovatel'ia do rozvytku osobystosti dytyny v doshkilnomu vitsi* [Monohrafiia], Kyiv, 310 s.
2. Vitiuk, V., ta Stashenko, M., 2010. *Pidhotovka pedahoha v umovakh innovatsiinoho rozvytku pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity, Pislidyplomna osvita v Ukraini, № 2, s. 30–32.*
3. Karpenko, M.M., 2011. *Perspektyvy realizatsii v Ukraini kontseptsii osvity protiahom zhyttia: chynnyky i mekhanizmy. Stratehichni priorytety, № 4 (21), s. 45–51.*
4. Kremen, V.H., 2001. *Osvita v Ukraini: stan i perspektyvy rozvytku. Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka, № 4. s. 7–17.*
5. Pidlypniak, I.Iu., 2013. *Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity. Zbirnyk naukovykh prats «Psykhologo-pedahohichni problemy silskoi shkoly», 44, Uman, s. 28–34.*
6. Ziaziun, I.A., 2000. *Neperervna osvita: kontseptualni zasady i suchasni tekhnolohii. Tvorchia osobystist u systemi neperervnoi profesiinoi osvity, Kharkiv, s. 8–16.*
7. Maslov, V.I., 2012. *Naukovi osnovy ta tekhnolohii kompetentnoho upravlinnia zahalnoosvitnim navchalnym zakladom.* [Monohrafiia], Ternopil, 320 s.
8. Sysoieva, S.O., 2001. *Pedahohichni tekhnolohii u neperervnii profesiinii osviti.* [Monohrafiia], Kyiv, 502 s.
9. Dzvynchuk, D.I., 2006. *Zasady upravlinnia i vybir tsilei diialnosti osvitnoi systemy v konteksti yevropeiskoho Vyscha osvita Ukrainy, № 2, s. 20–26.*
10. Ohienko, O.I. *Akmeolohichni pidkhid u konteksti osvity doroslykh. Filosofski, psykhologichni, aksiolohichni konteksty pedahohichnoi maisternosti.* Dostupno: <<http://lib.iitta.gov.ua/6043/1.pdf>> [Data zvernennia 15 Bereznia 2020].
11. Kuzmyna, N.V. ta Zymycheva, A.M., 2000. *Akmeolohyia 2000, Metodicheskye y metodolohicheskye problemy.*
12. Danylova, H.S., 2006. *Pedahohichni profesionalizm u konteksti akmeolohii, Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia i praktyka», № 5. s. 74–80.*
13. Ziaziun, I.A., 2005. *Filosofiiia postupu i prohnozu osvitnoi systemy. Pedahohichna maisternist: problemy, poshuky, perspektyvy, Hlukhiv, s. 10–18.*
14. Pukas, I.L., 2017. *Problemy ta tendentsii rozvytku profesionalizmu vchytelia v psykhologo-pedahohichnii literaturi. Zbirnyk naukovykh prats «Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka», 23 (2–2017), Ch.1., Kamianets-Podil'skyi, s. 181–187.*

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-378-393>
УДК 377.011.3-051:[34:008]

Радкевич Олександр Петрович,

кандидат юридичних наук,
старший науковий співробітник науково-організаційного відділу
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України,
Київ, Україна.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2648-5726>
mr.radkevych@gmail.com

РОЗВИТОК ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: РЕЗУЛЬТАТИ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Анотація. У статті описується програма та хід проведення констатувального етапу експерименту щодо розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти. Також подається якісний і кількісний аналіз отриманих результатів за такими рівнями розвитку правової культури педагогічних працівників: високий, достатній, середній, низький. Висвітлено результати опитування педагогічних працівників щодо їхніх знань основних правових понять, засад конституційного права України; використання правових норм у повсякденному житті; знань основних понять освітнього права, основних законодавчих та нормативних актів у галузі освіти, що регулюють права та обов'язки учасників освітнього процесу; особливостей розроблення стандартів, освітніх програм, навчальних планів на компетентнісній основі. Розкрито результати самооцінювання педагогічними працівниками умінь розроблення нормативних освітніх документів щодо забезпечення професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, а також теоретичних основ правового виховання учнів. Висвітлено ієрархію життєвих цінностей педагогічних працівників закладів професійної освіти (матеріальне забезпечення життя, цікава робота в закладі професійної освіти, розваги (отримання задоволення, відсутність зобов'язань), суспільне визнання, кар'єра, повага колег, загальна культура людини (зокрема правова культура), свобода (самостійність вчинків, незалежність суджень, оцінок), щастя інших людей, виконавська дисципліна, відповідальність).

Подано результати оцінювання педагогічними працівниками власної поведінки в ситуаціях, коли порушувалися їхні права, визначення чинників правомірної поведінки педагогічних працівників та їхнього інтересу до сучасних правових знань. Обґрунтовано потреби педагогічних працівників у правових знаннях, проаналізовано результати ранжування їхніх особистісних якостей (вимогливість до себе, законслухняність, самокритичність, правова принциповість, справедливість, а також і зарозумілість, лицемірство, самолюбство). Зроблено висновок, про недостатньо високий рівень правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти, що зумовлює необхідність цілеспрямованого розвитку в них правоосвіченості, правосвідомості, правових переконань тощо.

Ключові слова: правова культура; педагогічні працівники; заклади професійної освіти; констатувальний етап експерименту; самооцінювання.

1. ВСТУП /INTRODUCTION

Постановка проблеми. Серед найбільш важливих доміант розбудови демократичного суспільства в Україні, його цивілізованого розвитку основоположне місце займає сформованість високої правосвідомості, правової культури громадян. Розвиток ринкової економіки, необхідність цілеспрямованого формування культури економічних відносин, зокрема міжнародних, вимагають продуктивної професійно-правової підготовки кваліфікованих робітників, фахівців усіх галузей виробництва. Водночас прийняття державою низки міжнародних документів щодо прав людини, введення в дію оновлених Законів України «Про вищу освіту», «Про освіту» вимагають не тільки від керівників закладів освіти, але й, передусім, від кожного викладача, майстра виробничого навчання готовності виконувати свої функції з урахуванням визначених законодавством правових норм і обов'язків усіх учасників освітнього процесу та глибоким знанням особливостей певної професійної галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій: Основою дослідження проблеми сформованості правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти є праці С. Виговської, С. Гончаренка, В. Загв'язинського, А. Киверялга, В. Краєвського, П. Лузана, А. Новикова, Д. Новикова, В. Сидоренка, А. Хуторського, В. Шейко та ін. У педагогічній літературі підходи до визначення поняття «критерій» простежуються в роботах П. Гальперіна, П. Городова, І. Лернера, І. Сопівник, Ю. Сурміна, М. Скаткіна, Н. Тализіної, В. Шейко та ін. Для педагогічних досліджень суть поняття «критерій» найповніше відображена в роботах В. Загв'язинського. Критерієм він вважає узагальнений показник розвитку системи, успішності діяльності, за яким виконується оцінка, порівняння явищ і процесів. Ступінь прояву і якісна сформованість критерію виражаються в певних показниках, які, у свою чергу, характеризуються низкою ознак [1]. Тим часом в науковій літературі є різні підходи до визначення його змісту. Зокрема М. Шилова вважає, що критерій – «це мірило, ознака для оцінювання, класифікації; судження, що дозволяє з безлічі можливих рішень вибрати одне» [2]. У свою чергу, І. Мавріна наголошує, що «критерій» є таким собі засобом, за допомогою якого вимірюється рівень, ступінь прояву того чи іншого явища, виступає в ролі мірила, оцінки суджень. Застосування критерію дає змогу визначити перевагу будь-якого вибору, в порівнянні з іншими, перевірити, наскільки результат відповідає поставленій меті [3].

Ґрунтуючись на результатах аналізу наукових доробків учених А. Ашерова, С. Василюка, С. Гончаренко, А. Гусенка, Н. Коваленка, П. Лузана, Є. Підлісного, Н. Розіної, Г. Тимощук, а також маючи власне бачення структури змісту об'єкта, що вивчається, визначено сукупність основних показників, на основі яких може оцінюватися сформованість компонентів розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти. Натомість варто погодитися з ученими (А. Ашеров [4], О. Заболотний [5], П. Лузан [6], І. Мося [7], В. Радкевич [8]), що за значущістю, вагомістю, діагностичною здатністю показники вимірювання певної особистісної якості чи властивості завжди різняться. Іншими словами, серед наведеного переліку є доміантні, провідні характеристики, і цей факт маємо враховувати при визначенні рівнів сформованості компонентів розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ /AIM AND TASKS

Метою статті є обґрунтування результатів констатувального експерименту щодо розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти.

Завдання: вибір методів дослідження; організація умов проведення дослідження (збір матеріалів); опрацювання результатів дослідження; формулювання висновків.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODOLOGY

Методи дослідження: опитувально-діагностувальні (анкетування, бесіди, тестування, інтерв'ювання) – для з'ясування інформації щодо стану розвиненості правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти; обсерваційні (пряме і непряме спостереження) – для виявлення та збагачення досвіду застосування інноваційних методів, форм, технологій розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти; методи сам оцінювання – для усвідомлення педагогічними працівниками правових цінностей за ступенем їх значущості та власного рівня розвитку правової культури та ін.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

На етапі констатувального експерименту важливо було ознайомитися з думками педагогічних працівників закладів професійної освіти про право, його місце і роль в особистому й громадському житті, виявити рівень правових знань і вмінь респондентів, їхнє ставлення до правоосвіченості, володіння викладачами і майстрами виробничого навчання методиками й технологіями правового виховання та ін. З цією метою було розроблено анкету, на яку засобами online- опитування надали відповіді 1225 респондентів. Звернемо увагу на дані анкетного опитування, зокрема, результати самооцінювання педагогічними працівниками власного рівня розвитку правової культури.

Користуючись п'ятибальною шкалою, педагогічні працівники відмітили, що знаннями основних правових понять, засад конституційного права України вони володіють достатньою мірою: частка респондентів, які відмінно володіють такими знаннями, – 301 респондент (24,6%); 44,2 % респондентів оцінили правові знання на «добре»; задовільні знання мають 23,4 %; низькі знання основних правових понять, засад Конституційного права України мають 6,2 % опитаних педагогічних працівників. Прикметно, що лише 20 респондентів (1,6 %) зазначили, що взагалі не мають таких правових знань. Тобто, третина педагогічних працівників ыз числа опитаних (1225 осіб) визнають, що мають посередні і низькі правові знання (рис. 1).

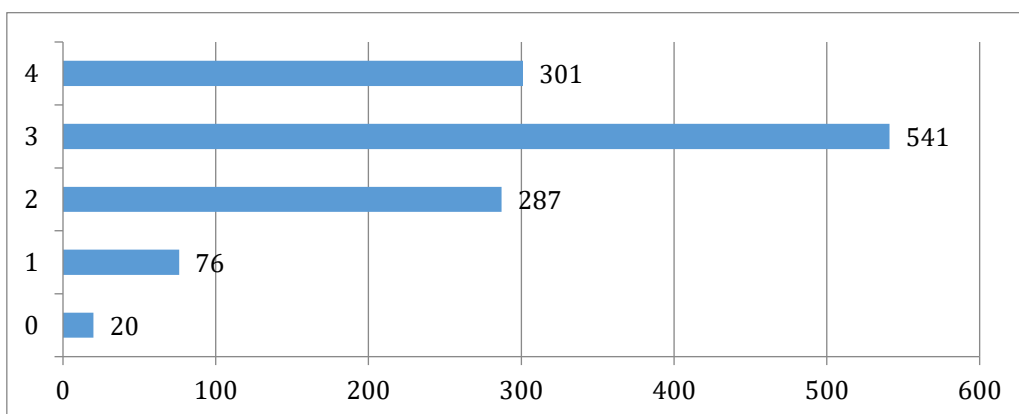


Рис. 1 Результати опитування щодо знань основних правових понять, засад конституційного права України педагогічними працівниками

Зауважимо, що результати самооцінювання педагогічними працівниками закладів професійної освіти власних умінь використовувати правові норми в повсякденному житті дещо «корелюють» зі щойно наведеними цифрами. Тобто відмінні, добрі, задовільні та низькі оцінки поставили 19,9%, 44,7%, 26,6%, 8% респондентів, відповідно. При цьому 10 педагогічних працівників (0,8 %) як і попереднього разу, відмітили, що зовсім не вміють використовувати правові норми у повсякденному житті. Такі результати, з одного боку, підкреслюють актуальність проблеми цілеспрямованого розвитку правоосвіченості, правосвідомості, правових переконань педагогічних працівників, а з іншого – підтверджують достовірність отриманих результатів (рис. 2).

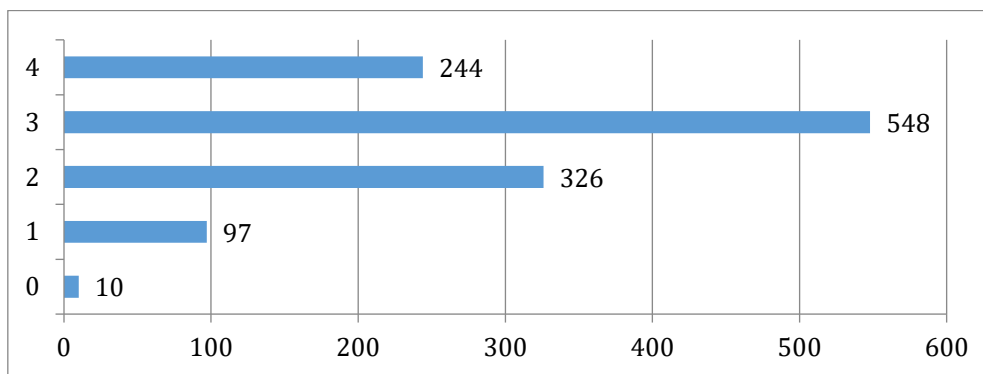


Рис. 2. Результати опитування щодо використання педагогічними працівниками правових норм у повсякденному житті

Украї важливо було, встановити, якою мірою володіють педагогічні працівники закладів професійної освіти основними поняттями освітнього права, основних законодавчих та нормативних актів у галузі освіти, котрі регулюють права та обов'язки учасників освітнього процесу. Наразі із прийняттям у 2017 р. Закону України «Про освіту», в 2019 р. – Закону «Про фахову передвищу освіту», Концепції реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року тощо істотно змінюються освітні правовідносини, зокрема у сфері професійної освіти. Відтак 880 педагогічних працівників закладів професійної освіти зазначили, що відмінно і добре володіють положеннями освітнього права, це складає 71,7%. Задовільні знання освітнього права наявні в 252 респондентів (20,6%). Лише 86 (7,1%) респондентів із 1225 опитаних вказали на низький рівень своїх знань у галузі освітнього права. Зовсім не володіють означеними правовими знаннями 7 осіб (0,6%) від усього загалу опитаних педагогічних працівників (рис. 3).

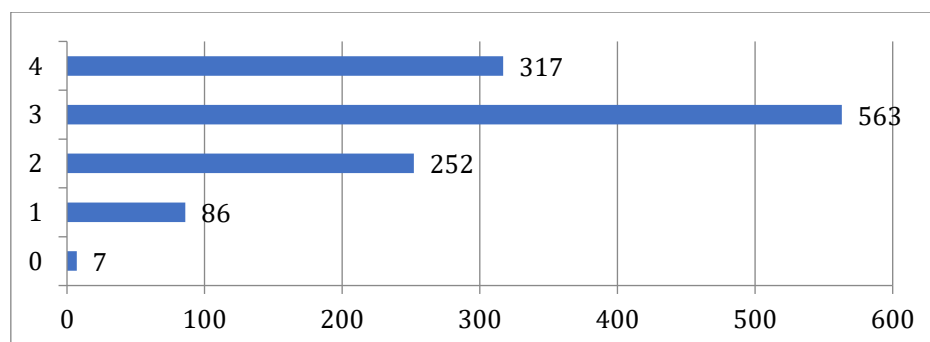


Рис. 3. Результати опитування щодо знань основних понять освітнього права, основних законодавчих та нормативних актів у галузі освіти, що регулюють права та обов'язки учасників освітнього процесу

Знання педагогічними працівниками освітніх, професійних стандартів, стандартів оцінювання кваліфікацій, особливостей розроблення освітніх програм, навчальних планів на компетентнісній основі на сьогодні відіграють дуже вагомую роль у розв'язанні проблеми стандартизації професійної освіти. Цей сегмент правових знань особливо витребуваний у системі професійної освіти, яка, на нашу думку, найбільшою мірою має бути забезпечена освітніми стандартами, оскільки саме в цій освітній ланці найбільш адекватно задекларованим вимогам реалізується компетентнісний підхід до підготовки кваліфікованих робітників (маємо на увазі орієнтацію освітнього процесу на формування професійно-практичних здатностей учнів). Як це видно з діаграми (рис. 4), 454 осіб (37,1 % із 1225 опитаних) відмітили, що вони відмінно володіють знаннями особливостей розроблення стандартів, освітніх програм, навчальних планів та ін. Досить вагомою також є частка респондентів, які означені здатності оцінили на «добре» – 39,2 % (480 осіб). Натомість 22 % (270 педагогічних працівників) оцінили ці знання як низькі та дуже низькі. Крім того, 21 респондент (1,7%) вказав, що взагалі не володіє знаннями особливостей розроблення стандартів професійної освіти, навчальних планів тощо.

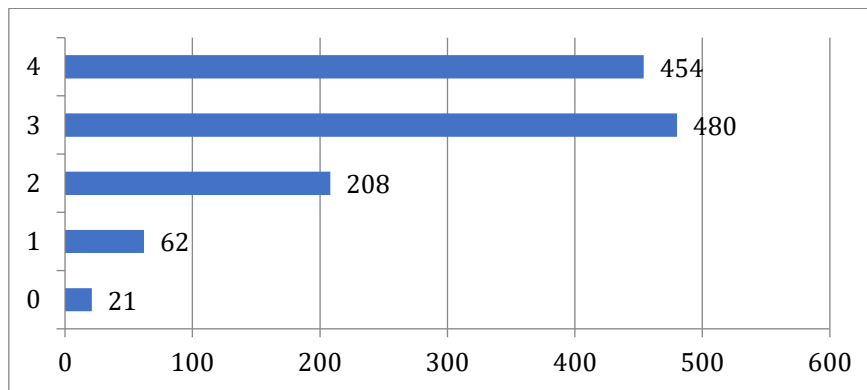


Рис. 4. Результати самооцінювання педагогічними працівниками знань щодо особливостей розроблення стандартів, освітніх програм, навчальних планів на компетентнісній основі

Імовірно, за наведеними результатами самооцінювання можна передбачити, що педагогічні працівники закладів професійної освіти не на належному рівні володіють умінями розробляти нормативні освітні документи щодо забезпечення професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. Це припущення підтвердили результати опитування (рис. 5): лише 389 осіб із 1225 опитаних відмінно володіють умінями розробляти означені документи (31,7 %); частка осіб, які визнають, що добре вміють розробляти нормативні освітні документи складає 37,3 % (457 осіб); як низькі та дуже низькі означені уміня визнають майже третина респондентів – 29,8 % (365 осіб). До цього слід додати, що 14 осіб (1,2 %) переконані в нездатності самостійно розробляти нормативні освітні документи щодо забезпечення професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників.

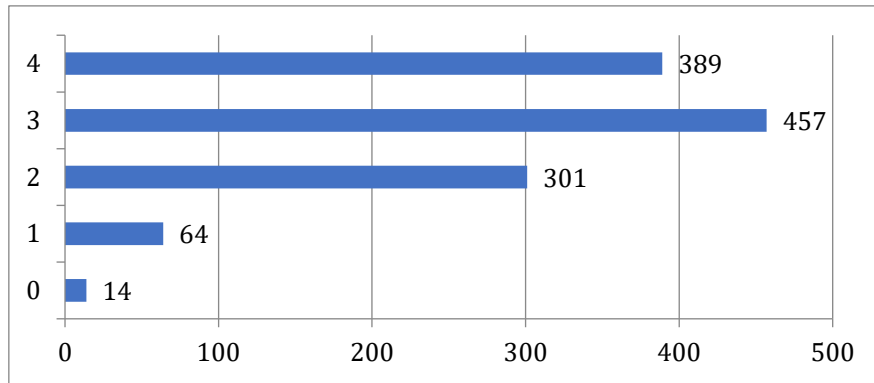


Рис. 5. Результати самооцінювання педагогічними працівниками умінь розроблення нормативних освітніх документів щодо забезпечення професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників.

За рештою показників володіння педагогічними працівниками правовими знаннями й вміннями (знання з теорії держави і права, основ цивільного, трудового, сімейного, адміністративного та кримінального права; уміння формувати в учнів здатності застосування положень трудового, адміністративного і кримінального законодавства у вирішенні навчально-виробничих ситуацій; уміння забезпечувати соціально-правовий захист учасників освітнього процесу та ін.) респонденти продемонстрували подібні до щойно зазначених результатів. Натомість виняток складають результати самооцінювання педагогічними працівниками власних знань щодо теоретичних основ правового виховання, його ролі й особливостей у закладах професійної освіти і на виробництві, забезпечення правового супроводу учнів. Як це видно з рис. 6, серед опитаних педагогічних працівників (на це запитання анкети відповіли 1225 осіб). Серед них 13 осіб (1.1%) зовсім не володіють означеними знаннями і вміннями. Натомість глибоко володіють відповідними знаннями і вміннями 309 осіб (25.2%). Вважаємо, що брак теоретичних знань і вмінь правового виховання учнівської молоді прямо пов'язаний з недостатніми рівнями розвитку правової культури педагогічних працівників. На сьогодні педагоги-наставники мають чітко знати, насамперед, завдання формування правосвідомості особистості кожного учня.

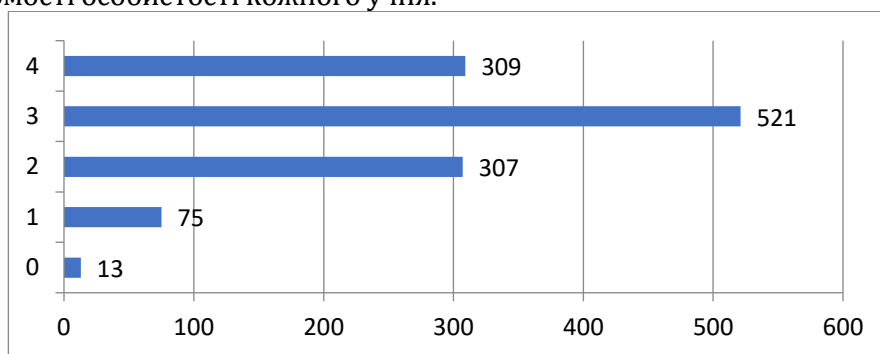


Рис. 6. Результати самооцінки педагогічними працівниками знань щодо теоретичних основ правового виховання учнів

Орієнтиром правовиховного процесу в закладах професійної освіти має бути мета правового виховання майбутніх кваліфікованих робітників, яку, вслід за Г. Яворською [9], ми визначаємо як цілеспрямоване формування правосвідомості, загальної і правової культури та особистісних якостей майбутніх фахівців відповідно до загальнолюдських морально-етичних норм, виховання відповідального ставлення

до законів, конституційного обов'язку кожного. Як і в попередніх матеріалах, підкреслюємо, що для соціуму важливим є не сам по собі викладач чи майстер виробничого навчання з високим рівнем розвитку правової культури [10], а його здатності сформулювати правові переконання, навички правомірної поведінки вихованців. На ці аспекти будемо звертати увагу під час проведення експериментальної роботи, зокрема у процесі організації та здійснення формувального етапу експерименту.

У перебігу констатувального дослідження виникла необхідність вивчити ціннісні орієнтації педагогічних працівників закладів професійної освіти в контексті визначення спрямованості інтересів особистості на певну ієрархію життєвих цінностей як схильність надавати перевагу одним цінностям і заперечувати інші. Для цього попередньо засобами пілотажного дослідження було визначено основних 8 цінностей, на які найчастіше вказували респонденти. В анкеті пропонувалося вказати ранг запропонованих цінностей за ступенем їх значущості для кожного (від 1 до 8: від менш значущого до більш значущого). Результати діагностування ціннісно-мотиваційного складника особистості педагогічного працівника подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати визначення ієрархії життєвих цінностей педагогічних працівників

№ за/п	Цінність	Σ	Ранг
1	Матеріальне забезпечене життя (відсутність матеріальної скрути)	2648	V
2	Цікава робота в закладі професійної освіти	2944	III
3	Розваги (отримання задоволення, відсутність зобов'язань)	965	VIII
4	Суспільне визнання, кар'єра, повага колег	2368	VII
5	Загальна культура людини (зокрема правова культура)	2968	II
6	Свобода (самостійність вчинків, незалежність суджень, оцінок)	2640	VI
7	Щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення українського народу)	2792	IV
8	Виконавська дисципліна, відповідальність	3360	I

Для унаочнення результатів ранжування цінностей педагогічними працівниками побудовано діаграму (рис. 7).

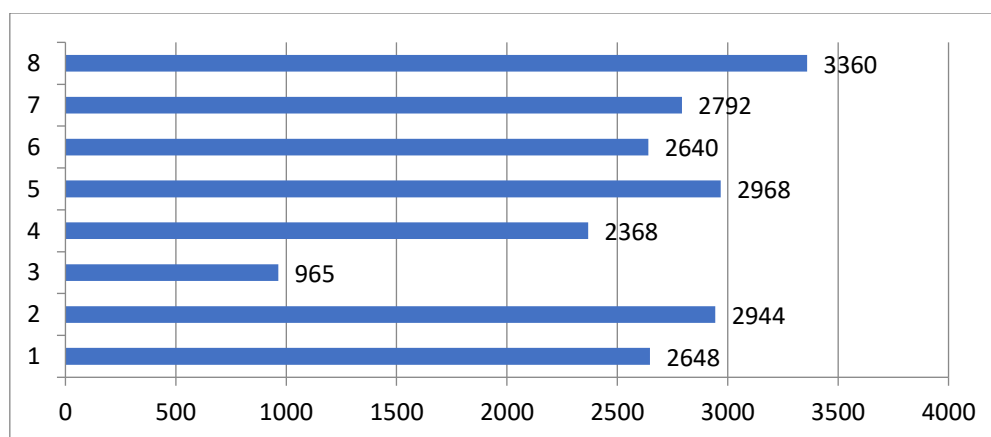


Рис. 7. Результати ранжування педагогічними працівниками життєвих цінностей

Спробуємо встановити ієрархію запропонованих для ранжування цінностей та визначити місце в ній професійно-правових орієнтацій, що формують норми поведінки педагогічних працівників закладів професійної освіти в соціумі. Як це видно з рис. 7, за результатами ранжування перше, друге і третє місця зайняли, відповідно, такі цінності: виконавська дисципліна, відповідальність; загальна культура людини (зокрема правова культура); цікава робота в закладі професійної освіти. Нагадаємо, що «виконавська дисципліна, відповідальність» відносяться до інструментальних цінностей (цінності-засоби – переконання в тому, що певний спосіб діяння з особистого і суспільного погляду є найкращим у будь-яких ситуаціях [11]); цінності, що зайняли друге і третє місце є термінальними цінностями (цінності-цілі переконання в тому, що певна мета індивідуального існування з особистого і суспільного поглядів варта того, щоб до неї прагнути [11]). Водночас в системі ранжування такій особистісній характеристиці як «розваги (отримання задоволення, відсутність зобов'язань)» респонденти відвели останнє місце. Крім того, така значуща для людини норма – «суспільне визнання, кар'єра, повага колег» – виявилася на передостанньому місці. Послугуючись тим, що [11; 12]: цінності є тими характеристиками об'єктів, які є значущими для людини; цінності ніколи не існують окремо одна від одної, вони завжди створюють певну систему; цінності, являючись елементами культури, виконують інтегруючу функцію, тим самим об'єднуючи чи роз'єднуючи людей; кожне суспільство, кожна соціальна група (зокрема педагогічні працівники закладів професійної освіти) мають свою структуру цінностей; цінності як норми поведінки людини в соціумі входять у структуру її правової культури.

Узагальнимо отримані результати у такий спосіб: а) цінності педагогічних працівників закладів професійної освіти як соціальної групи створюють певну структуру, в якій домінують просоціальні норми, характеристики, установки; б) є всі підстави вважати, що сучасні ціннісні орієнтації викладачів, майстрів виробничого навчання є тими детермінантами, які можуть забезпечити ефективний розвиток правової культури педагогічних працівників; в) коригуванням ієрархії цінностей педагогічних працівників маємо забезпечити домінування термінальних цінностей над інструментальними; г) ціннісні орієнтації педагогічних працівників мають системно й послідовно впливати на формування норм поведінки учнів, інших суб'єктів освітнього процесу.

Для нашого дослідження важливо було дізнатися, як поведуться педагогічні працівники закладів професійної освіти в ситуаціях, коли порушуються їхні права. Мова в даному разі йде про те, що саме правомірна поведінка людини, її життєдіяльність є вкрай важливим показником рівня розвитку правової культури особистості. Результати опитування відображено на діаграмі (рис. 8).

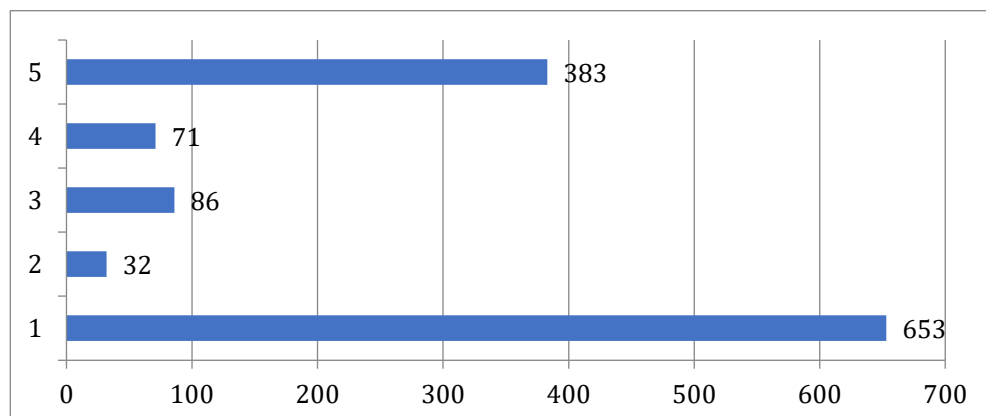


Рис. 8. Результати опитування педагогічних працівників щодо поведінки в ситуаціях, коли порушувалися їхні права

У дослідженні взяли участь 1225 педагогічних працівників закладів професійної освіти. Опитування здійснювалося у форматі online, анонімно та добровільно, що, на

нашу думку, забезпечує об'єктивність і достовірність отриманих результатів. Зокрема 653 респондентів (53,3 %) вказали, що вони самостійно розв'язували ситуації, в яких порушувалися їхні права. Принагідно зазначимо, що за допомогою до правоохоронних органів зверталися 383 особи (31,3 %). На жаль, решта респондентів або шукали захисників де-інде, або зверталися до рідних – 157 осіб (12,8%). Взагалі нічого не робили 32 респонденти (2,6%). Природно, щойно наведені дані спонукали нас встановити причини такої поведінки педагогічних працівників закладів професійної освіти в ситуаціях, що вимагають правочинних дій. Для цього 1225 респондентам було запропоновано дати відповідь на запитання: чим, переважно, керуються педагогічні працівники у своїй правомірній поведінці. Результати опитування подано на рис. 9.

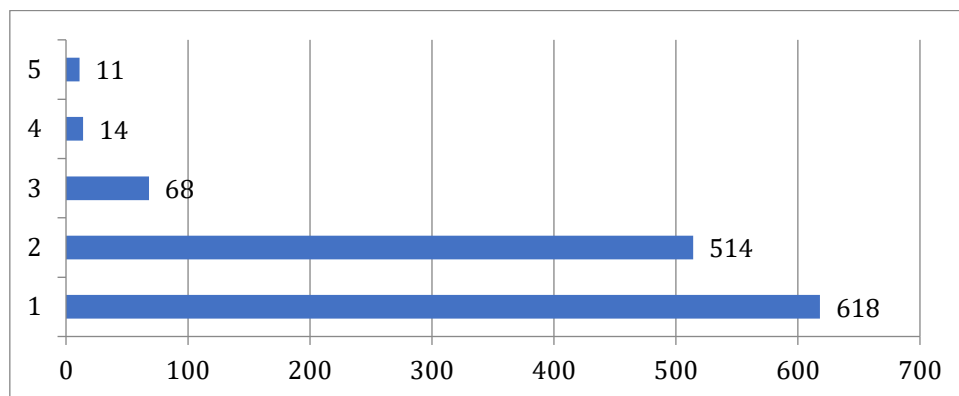


Рис. 9. Результати визначення чинників правомірної поведінки педагогічних працівників

З діаграми видно, що значна частка педагогічних працівників – 618 (50,4 %) – керується правосвідомістю, правослухняністю. Особиста життєва позиція була засвідчена 514 респондентами (42%). Острах відповідальності за правопорушення відмітили 68 респондентів (5,5%). На потребу діяти «як всі» вказали 14 респондентів, що відповідає 1,2%. Проте серед опитаних є 11 осіб (0,9%) правомірною поведінкою яких спричинена острахом засудження з боку учнів та колег.

Зазначимо, що мотивація в оволодінні правовими знаннями є вкрай важливим чинником розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти. На цьому етапі дослідження вкрай важливо було встановити, якою мірою викладачі та майстри виробничого навчання виявляють інтерес до правових знань. Результати опитування педагогічних працівників щодо інтересу до опанування сучасних правових знань унаочнено на рис. 10.

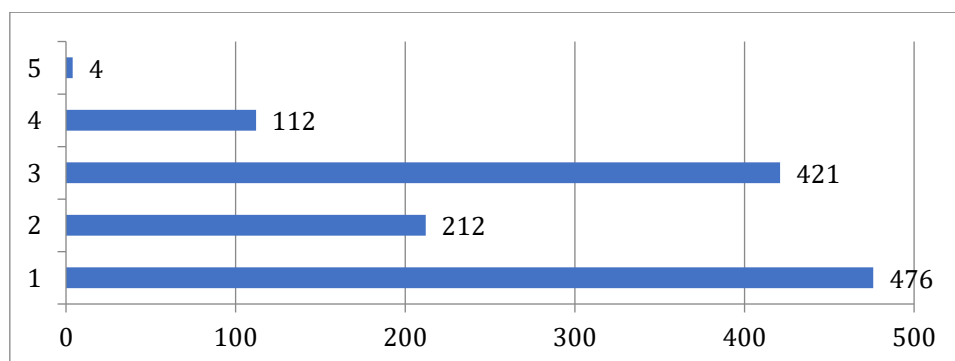


Рис. 10. Результати визначення інтересу педагогічних працівників до сучасних правових знань

Результати опитування свідчать, що значна частка опитаних педагогічних працівників (17,5%) відмінно володіють сучасними знаннями основ освітнього, цивільного, трудового, сімейного, адміністративного та кримінального права. Третина респондентів (37,2% – 455 особи) вказали, що, на жаль, вони лише цікавляться основними законодавчими та нормативними актами в галузі освіти, документами, що регулюють права та обов'язки учасників освітнього процесу. Інколи виявляють незначний інтерес до сучасних норм освітнього, цивільного, трудового, сімейного, адміністративного та кримінального права 392 респондента – 32%. Відмітимо, що 11,5% із числа опитаних 1225 осіб дуже рідко переглядають закони, законопроекти, зовсім не мають юридичної літератури, не зберігають такі документи в комп'ютері та ін. Окрім того, 1,8% респондентів дали відповідь, що їх зовсім не цікавлять правові знання (рис. 11).

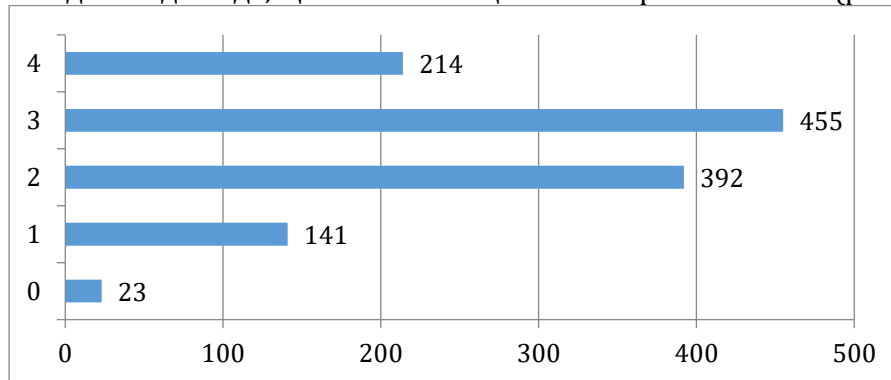


Рис. 11. Результати знань педагогічних працівників з теорії держави і права, основ цивільного, трудового, сімейного, адміністративного та кримінального права

Для нашого дослідження потрібно було також в'яснити рівень сформованості потреби педагогічних працівників закладів професійної освіти в сучасних правових знаннях. Відповіді 1225 респондентів на запитання «Чи відчуваєте ви потребу в сучасних правових знаннях?» розподілилися таким порядком (табл. 2): цілком позитивну відповідь дали 47,6 % опитаних (583 особи); інколи відчувають таку потребу в сучасних правових знаннях 45,2 % респондентів (553 особи); у 5,4 % опитаних педагогічних працівників (66 осіб) вкрай рідко виникає потреба в сучасних правових знаннях; ніколи не відчували потребу застосувати сучасні правові знання 20 респондентів (1,6 %); інколи виникають професійно-правові ситуації, коли такі знання потрібні – 3 (0,2%)

Таблиця 2

Результати дослідження потреби педагогічних працівників у сучасних правових знаннях

№ за/п	Показник	Частка опитаних, %
1	«Так, потребу в сучасних правових знаннях відчуваю постійно, такі знання повсякчас необхідні при вирішенні професійно-правових ситуацій»	47,6
2	«Іноді виникають такі професійно-правові ситуації, коли такі знання потрібні»	45,2
3	«Потреба в застосуванні сучасних правових знань виникає вкрай рідко»	5,4
4	«Ніколи не відчував(ла) потребу застосувати правові знання у своїй професійно-педагогічній діяльності»	1,6
5	«Інколи виникають професійно-правові ситуації, коли такі знання потрібні»	0,2

З огляду на зазначене, можна констатувати, що правомірна поведінка педагогічних працівників, їх правочини прямо корелюють зі сформованістю у викладачів, майстрів виробничого навчання інтересів до правових знань, потреб в опануванні новітніми знаннями в галузі освітнього, екологічного, адміністративного, трудового, сімейного та ін. права (і, таким чином, з розвиненістю ціннісно-мотиваційного компонента правової культури).

За дослідженнями учених [13; 14; 15; 16], з формуванням правової компетентності, правової культури особистості розвиваються і вдосконалюються особистісні якості й характеристики людини. Зокрема, досліджуючи систему безперервної професійно-правової підготовки інженерів-педагогів, Д. Коваленко до таких якостей відносить: законослухняність, правосвідомість, відповідальність, ретельність, дисциплінованість, наполегливість, рішучість тощо [13]. Подібний підхід до особистісної складової правової компетентності декларує Я. Кічук, акцентуючи увагу на наполегливості особи у збагаченні власного правореалізаційного, правозахисного досвіду, правової активності, ініціативності особистості в її самовдосконаленні.

Для визначення ставлення педагогічних працівників закладів професійної освіти до основних особистісних властивостей, що входять у структуру правової культури викладачів, майстрів виробничого навчання, було проведено ранжування респондентами таких якостей, як: законослухняність, вимогливість до себе, самокритичність, правова принциповість, справедливість, а також зарозумілість, лицемірство та самолюбство (табл. 3). Зауважимо, що оскільки кількість респондентів у вивченні значущості тих чи інших якостей для педагогічних працівників була різною (від 1102 осіб до 1240 осіб), місце в системі ранжування визначалося за середнім рангом.

Природно, передусім нас цікавило ставлення педагогічних працівників до таких професійно-правових якостей, як: законослухняність (*поважливе ставлення до нормативності взагалі і регламентованості поведінки людини в суспільстві як наявності певних обмежень, рамок, за які людина не повинна виходити* [13, с. 268]); правова принциповість (*моральна якість людини, що дістає вираз у послідовному додержанні й обстоюванні правових переконань та принципів*); справедливість (*самовияв, самосвідомість права і одночасна оцінка всього неправового; вищий принцип людського життя: не всім одне і те ж, а кожному розмірне* [17]); вимогливість до себе (який має великі потреби, запити, не задовольняється будь-чим; домагається ретельного виконання, здійснення чогось та ін.).

Таблиця 5.3

Результати ранжування педагогічними працівниками особистісних якостей

№ за/п	Особистісна якість	Сума рангів	Кількість опитаних	Середній ранг	Місце в ранжуванні
1	Зарозумілість	4859	1103	4,40	VI
2	Вимогливість до себе	8850	1215	7,28	III
3	Законослухняність	8903	1206	7,38	II
4	Самокритичність	8371	1206	6,94	V
5	Правова принциповість	7700	1102	6,98	IV
6	Справедливість	9321	1209	7,70	I
7	Лицемірство	2522	1173	2,15	VIII
8	Самолюбство	3857	1240	3,11	VII

Як свідчать дані табл. 3, найбільш значущою для педагогічних працівників закладів професійної освіти є справедливість. Респонденти одностайні в тому, що повсякчас кожному слід діяти правомірно, відповідно до загальних і рівних вимог

права: середній ранг цієї якості найбільший серед восьми пропонуваніх для ранжування – 7,70. Поважливе ставлення до права, регламентованість поведінки людини в суспільстві – на другому місці із середнім рангом 7,38. Третє місце за значущістю посідає така якість особистості як вимогливість до себе (7,28). Цілком слушно, на нашу думку, що майже однакові середні ранги набрали такі якості, як «правова принциповість» (6,98) і «самокритичність» (6,94): відповідно, вони посіли четверте і п'яте місця в системі ранжування. Очікуваними виявилися дані щодо значущості для педагогічних працівників таких якостей, як «зарозумілість», «самолюбство» і «лицемірство»: вони посіли шосте (середній ранг 4,4), сьоме (середній ранг 3,11), восьме (середній ранг 2,15) місце відповідно.

Означене спонукає до висновку про те, що такі домінуючі професійно-правові якості, як справедливість, законслухняність, правова принциповість, вимогливість до себе є найбільш значущими для педагогічних працівників закладів професійної освіти. Погоджуючись із Д. Коваленком [13], Я. Кічуком [15] та Г. Яворською [9] в тому, що основою розвитку правової культури є правосвідомість особистості (а отже, саме правосвідомість (сукупність оціночних думок та настанов, що визначають ставлення суб'єктів соціальних відносин (соціальних груп, страт, окремого громадянина або суспільства загалом) до права й чинного законодавства, а також практика його застосування, правових (або неправових) звичаїв, ціннісних орієнтацій, які регулюють людську поведінку в юридично значущих ситуаціях [18]) детермінує розвиток інших професійно-правових якостей особистості), ми провели дослідження вияву правосвідомості педагогічних працівників закладів професійної освіти у відповідях на запитання: «Коли б хто-небудь із Ваших колег задумав щось протиправне, як би Ви вчинили?». Зауважимо, що добровільність участі в опитуванні, анонімність відповідей, значний обсяг вибірки мали забезпечити об'єктивність отриманих результатів (рис. 12).



Рис. 12. Результати відповідей педагогічних працівників на запитання: «Коли б хто-небудь із Ваших колег задумав щось протиправне, як би Ви вчинили?»

Усього в дослідженні взяли участь 1225 осіб. Відповіді розподілилися таким порядком: 88,4 % (1083 особи) переконані, що вони спробували б переконати колегу не робити протиправних дій; 6,7 % (83 особи) про такі наміри колеги по роботі повідомили б адміністрацію закладу професійної освіти; лише 2,1 % (25 осіб) звернулися б до правоохоронних органів; 2,8 % (34 особи) відповіли, що вони не стали б перешкоджати протиправним діям колеги.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, результати констатувального етапу експерименту свідчать, що важливу роль в особистому і громадському житті педагогічних працівників закладів професійної освіти відіграють їхні правові знання і вміння, ставлення до правоосвіченості, володіння ними інноваційними методиками і технологіями правового виховання учнівської молоді. Водночас педагогічні працівники засвідчили недостатній рівень володіння знаннями конституційного права України, умінь застосовувати правові норми в повсякденному житті. У той же час більшість педагогічних працівників закладів професійної освіти задовільно володіють положеннями освітнього права, знаннями особливостей розроблення стандартів, освітніх програм, навчальних планів, а також мають знання і вміння з правового виховання учнівської молоді.

За результатами ранжування педагогічними працівниками особистісних якостей перше, друге і третє місця зайняли, такі цінності: виконавська дисципліна, відповідальність; загальна культура людини (зокрема правова культура); цікава робота в закладі професійної освіти. Це свідчить про те, що означені цінності педагогічних працівників закладів професійної освіти позитивно впливають на формування норм поведінки учнів та інших суб'єктів освітнього процесу.

Встановлено, що важливим чинником розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти є мотивація в оволодінні ними правовими знаннями. Водночас лише 17,5% з опитаних педагогічних працівників відмінно володіють сучасними знаннями основ освітнього, цивільного, трудового, сімейного, адміністративного та кримінального права. Це свідчить про необхідність цілеспрямованого розвитку правоосвіченості, правосвідомості, правових переконань педагогічних працівників, а, отже, підтверджують достовірність отриманих результатів.

До напрямів **подальших досліджень** віднесено: теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності педагогічної системи розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти; визначення перспектив розвитку правової культури педагогічних працівників закладів освіти.

6. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Загвязинский, В.И. та Атаханов, Р.С., 2005. *Методология и методика дидактического исследования*. Москва : Академия.
2. Шилова, М.И., 1990. *Учителю о воспитанности школьников*. Москва: Педагогика.
3. Маврина, И.А. та Мотышева А.А., 2006. Проектирование системы критериальных оценок эффективности деятельности профессиональных объединений педагогов как субъекто в развития образовательного учреждения. *Прикладная психология и психоанализ*, 4, с. 30-39.
4. Ашеро́в, А.Т., Логвиненко, В.Г. та Федоров, И.В., 2007. *Развитие познавательной самостоятельности студентов при изучении дисциплин компьютерного цикла*. Харьков: Украинская инженерно-педагогическая академия.
5. Заболотний, О.А., 2010. *Педагогічні умови формування дидактичної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів*. Кандидат наук. Національний університет біоресурсів і природокористування України.

6. Лузан, П. Г., Сопівник, І. В. та Виговська, С. В. 2016. *Методологія та організація науково-педагогічних досліджень*. Київ: ЦП «Компринт».
7. Мося, І.А., 2013. *Формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у процесі загальноосвітньої підготовки*. Кандидат наук. Національний авіаційний університет України.
8. Радкевич, В. О., 2007. Концептуальні підходи до розвитку професійної освіти в Україні. *Управління якістю професійної освіти*. с. 129-132.
9. Яворська, Г. Х., 2006. Громадянське та правове виховання студентів вищого навчального закладу. *Виховна робота зі студентською молоддю*, с. 79-84.
10. Радкевич, О. П., 2015. *Розвиток правової компетентності педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів*. Київ: ТОВ «НВП Поліграфсервіс».
11. Рокич, М., 1973. Природа человеческих ценностей. *Свободная пресса*, 5, с. 20-28.
12. Вебер, М., 1990. *Избранные произведения*. Москва: Прогресс.
13. Коваленко, Д., 2015. *Теоретико-методичні основи системи неперервної професійно-правової підготовки інженерів-педагогів*. Доктор наук. Українська інженерно-педагогічна академія.
14. Кічук, Я. В., 2002. *Соціально-педагогічні умови формування правосвідомості майбутніх учителів у педагогічних коледжах*. Кандидат наук. Ізмаїльський державний гуманітарний університет.
15. Кічук, Я. В., *Теоретичні і методичні засади формування правової компетентності майбутнього соціального педагога в умовах університетської педагогічної освіти*. Доктор наук. Південноукраїнський національний педагогічний університет. Імені К. Д. Ушинського».
16. Радкевич, О., 2015. Правова компетентність педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів у частині цивільного судочинства. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*, 9, с. 95-102.
17. Погребняк, С. П., 2015. Справедливість як принцип права. *Філософія права і загальна теорія права*, 1-2, с. 257-268.
18. Калиновський, Ю. Ю. 2008. *Правосвідомість українського суспільства: генеза та сучасність*. Харків: Право.

LEGAL CULTURE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL WORKERS IN VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS: RESULTS OF EXPERIMENT

Oleksandr Radkevych,

Candidate of Legal Sciences,

Senior Research Fellow, scientific and organizational department

Institute of vocational education and training of the NAES of Ukraine,

Kyiv, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2648-5726>

mr.radkevych@gmail.com

Abstract The paper describes the program and the progress of the experiment on the development of legal culture of pedagogical workers of vocational education institutions. Analysis of the obtained results in the following levels of legal culture development of the pedagogical staff is also presented: high, sufficient, medium, low. Previously documented results of survey of pedagogical employees about their knowledge of basic legal concepts, principles of constitutional law of Ukraine; use of legal norms in everyday life; knowledge of the basic concepts of educational law, basic legislation and normative acts in the field of

education, regulating the rights and obligations of participants in the educational process; development of standards, educational curricula and curricula on competence basis. Revealed results of self-evaluation by teachers of skills of development of normative educational documents on provision of professional training of future skilled workers as well as theoretical foundations of pupils' legal education. Previously documented hierarchy of life values of pedagogical workers of vocational education institutions (material support, interesting work in the institution of vocational education, entertainments (satisfaction, absence of obligation), public recognition, career, respect of colleagues, general culture of the person (in particular legal culture), freedom (independence of actions, independence of judgments, assessments), happiness of other people, performing discipline, responsibility).

The results of estimation of the pedagogical staff of their own behavior in situations when their rights were violated; identification of factors of legitimate behavior of pedagogical employees and their interest in modern legal knowledge are presented. The needs of pedagogical employees in legal knowledge are substantiated; the results of ranking of their personal qualities are analyzed (demanding of oneself, obedience to self-criticism, legal integrity, justice, as well as arrogance, hypocrisy, selfishness). The conclusion is about insufficient high level of legal culture of pedagogical workers of vocational education institutions, which creates the need for purposeful development of law-education, justice, legal beliefs, etc.

Keywords: legal culture; pedagogical employees; vocational education establishments; initial stage of the experiment; self-evaluation.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Zagvjazinskij, V.I. ta Atahanov, R.S., 2005. *Metodologija i metodika didakticheskogo issledovanija*. Moskva : Akademija.
2. Shilova, M.I., 1990. *Uchitelju o vospitannosti shkol'nikov*. Moskva: Pedagogika.
3. Mavrina, I.A. ta Motysheva A.A., 2006. Proektirovanie sistemy kriterial'nyh ocenok jeffektivnosti dejatel'nosti professional'nyh ob"edinenij pedagogov kak sub"ekto v razvitija obrazovatel'nogo uchrezhdenija. *Prikladnaja psihologija i psihoanaliz*, 4, s. 30-39.
4. Asherov, A.T., Logvinenko, V.G. ta Fedorov, I.V., 2007. *Razvitie poznavatel'noj samostojatel'nosti studentov pri izuchenii disciplin komp'juternogo cikla*. Har'kov: Ukrainskaja inzhenerno-pedagogicheskaja akademija.
5. Zabolotnyi, O.A., 2010. *Pedahohichni umovy formuvannia dydaktychnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv vshchychk ahrarnykh navchalnykh zakladiv*. Kandydat nauk. Natsionalnyi universytet bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy.
6. Luzan, P. H., Sopivnyk, I. V. ta Vyhovska, S. V. 2016. *Metodolohiia ta orhanizatsiia naukovo-pedahohichnykh doslidzhen*. Kyiv: TsP «Kompynt».
7. Mosia, I.A., 2013. *Formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti maibutnikh kvalifikovanykh robotnykiv u protsesi zahalnoosvitnoi pidhotovky*. Kandydat nauk. Natsionalnyi aviatsiinyi universytet Ukrainy.
8. Radkevych, V. O., 2007. Kontseptualni pidkhody do rozvytku profesiinoi osvity v Ukraini. *Upravlinnia yakistiu profesiinoi osvity*. s. 129-132.
9. Iavorska, H. Kh., 2006. Hromadianske ta pravove vykhovannia studentiv vshchoho navchalnogo zakladu. *Vykhovna robota zi studentskoiu moloddu*, s. 79-84.
10. Radkevych, O. P., 2015. *Rozvytok pravovoi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv*. Kyiv: TOV «NVP Polihrafservis».

11. Rokich, M., 1973. Priroda chelovecheskih cennostej. *Svobodnaja pressa*, 5, s. 20-28.
12. Veber, M., 1990. *Izbrannye proizvedenija*. Moskva: Progress.
13. Kovalenko, D., 2015. *Teoretyko-metodychni osnovy systemy nepererвної profesiino-pravovoi pidhotovky inzheneriv-pedahohiv*. Doktor nauk. Ukrainська inzhenerno-pedahohichna akademiia.
14. Kichuk, Ya. V., 2002. *Sotsialno-pedahohichni umovy formuvannia pravosvidomosti maibutnikh uchyteliv u pedahohichnykh koledzhakh*. Kandydat nauk. Izmail'skyi derzhavnyi humanitarnyi universytet.
15. Kichuk, Ya. V., *Teoretychni i metodychni zasady formuvannia pravovoi kompetentnosti maibutnoho sotsialnoho pedahoha v umovakh universytetskoї pedahohichnoї osvity*. Doktor nauk. Pivdenoukrajinskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet. Imeni K. Ushynskoho».
16. Radkevych, O., 2015. Pravova kompetentnist pedahohichnykh pratsivnykiv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv u chastyni tsyvilnoho sudochynstva. *Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy*, 9, s. 95-102.
17. Pohrebniak, S. P., 2015. Spravedlyvist yak pryntsyp prava. *Filosofii prava i zahalna teoriia prava*, 1-2, s. 257-268.
18. Kalynovskyi, Yu. Yu. 2008. *Pravosvidomist ukrainskoho suspilstva: geneza ta suchasnist*. Kharkiv: Pravo.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-393-403>
УДК 378.091.31.04

Скотна Надія Володимирівна,
доктор філософських наук, професор кафедри
загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка,
Дрогобич, Україна.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2929-8926>
skotna@ukr.net

Лялюк Галина Миколаївна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології діяльності в особливих у ORCID ID: мовах
Львівського державного університету внутрішніх справ
Львів, Україна.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4819-6247>
gala_psycholog@ukrnet.net

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті актуалізовано проблему особистісно-орієнтованого підходу до реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти. Наголошується, що особистісна парадигма вищої освіти стала однією з домінуючих у сучасний період розвитку українського суспільства системою методолого-теоретичних норм і стандартів та аксіологічних критеріїв, що розкривають характерологічну цілісність освітньо-виховного процесу ЗВО та

регулюють науково-дослідну та практичну інноваційну педагогічну діяльність викладачів та студентів. Головною цінністю в навчально-виховному процесі ЗВО є особистість, її моральна позиція, культура та професійна компетентність. Визнання студентом себе суб'єктом особистісного і професійного становлення посилює його відповідальність за результати своєї професійної підготовки, стимулює пізнання всіх можливостей до саморозвитку, які надає освітній простір закладу вищої освіти, що детермінує потребу в проектуванні власної освітньої програми.

Метою статті є обґрунтування особистісно-орієнтованого підходу до реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти.

Проаналізовано сутнісні характеристики індивідуальних освітніх траєкторій (далі ІОТ). Розглянуто загальні положення, що стосуються побудови ІОТ. Визначено критерії та оптимальні умови реалізації ІОТ у контексті особистісно-орієнтованого підходу в закладі вищої освіти. Виокремлено шляхи реалізації особистісно-орієнтованого підходу до ІОТ здобувачів вищої освіти. Впровадження психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку студента є одним з ефективних шляхів реалізації особистісно-орієнтованого підходу до ІОТ здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: індивідуальна освітня траєкторія; освіта; особистість; особистісно-орієнтований підхід; особистісна парадигма освіти; самоактуалізація; суб'єкт-суб'єктна взаємодія

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Сьогодні суспільство, у якому знання є капіталом, а особистісні якості – основним чинником успішної життєдіяльності, ставить нові завдання перед системою освіти. Тому перехід від когнітивно-орієнтованої до особистісно-орієнтованої освітньої парадигми, що ґрунтується на етиці взаєморозуміння, взаємоповаги, творчого співробітництва, який спостерігається на сучасному етапі розвитку вищої освіти в Україні є закономірним процесом. Модернізація української освіти передбачає новий погляд на стратегічні цілі навчання, яке має бути спрямоване на становлення особистості і створення умов для успішної адаптації молодого покоління до соціокультурних реалій сучасного соціуму, який характеризуються швидким темпом змін, розширенням соціальних зв'язків через віртуальний простір, відкритістю та дистанцією одночасно. Інформаційна доба значно розширила можливості студентів самостійно здобувати верифіковані знання, орієнтуватися в проблемних ситуаціях, слухати альтернативні лекції, відвідувати семінари та брати участь у конференціях дистанційно. Завдання викладача (тьютора) допомогти здобувачеві вищої освіти сприйняти отриману інформацію раціонально, критично, сформулювати адекватні критерії осягнення істини. Не менш важливий і ціннісно-смысловий вимір, крізь призму якого студент сприймає наукові теорії, гіпотези, методи здобуття знань, зокрема в співставленні з обраною професією, проекцією свого майбутнього в ній.

На наших очах змінюється й сутність особистості, як такої. Адже особистість – це соціальна якість людини, наслідок її соціально-культурних надбань. Сучасна людина формує свій життєвий досвід уже інакше, у її життєвому світі частка віртуальних вражень, експериментів, здобутків відіграє важливу роль. Життєвий простір, у якому живе сучасна молодь, людина, значно ширший від реальності, її соціальність розвивається через тісний зв'язок із віртуальним простором.

Перехід до нової особистісної парадигми – провідна тенденція сучасної освіти й загалом педагогічної свідомості суспільства наприкінці ХХ – початку ХІ століття. Особистісна парадигма вищої освіти стала домінуючою в сучасний період розвитку українського соціуму системою методолого-теоретичних норм і стандартів та аксіологічних критеріїв, що розкривають характерологічну цілісність освітньо-виховного процесу ЗВО та регулюють науково-дослідну та практичну інноваційну педагогічну діяльність викладачів та студентів. Головною цінністю в навчально-виховному процесі ЗВО є особистість, її моральна позиція, культура та професійна компетентність.

Водночас, треба констатувати брак загальної багаторівневої вузівської системи виховання професійно компетентних і духовно розвинених фахівців у сучасному освітньому просторі України. Сьогодні перед освітою і вищою школою, зокрема, постає надзвичайно важливе завдання – виховати не просто освічену особистість із широким світоглядом, а людину всебічно розвинену, цілісну, мислячу, діяльну, творчу, соціально відповідальну й небайдужу до проблем інших, яка керується в житті загальнолюдськими цінностями.

До найпрогресивніших положень нового Закону «Про освіту» (2017), запорукою імплементації якого став особистісно-орієнтований підхід, можна віднести право здобувачів освіти на індивідуальну освітню траєкторію, що передбачає «персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їхньої складності, методів і засобів навчання» [4]. Сьогодні індивідуальна освітня траєкторія є одним із найважливіших компонентів диференціації навчання у вищій школі.

Практична реалізація здобувачами індивідуальної освітньої траєкторії в умовах освітнього простору потребує теоретичного обґрунтування та апробації шляхів та механізмів упровадження цього нововведення з урахуванням особистісно-орієнтованого підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема організації індивідуальної освітньої траєкторії (ІОТ) студента стала предметом наукових розвідок Є. Александрової, С. Березенської, А. Гаязова, Т. Годованюк, С. Березенської, І. Каньковського, Т. Коростіянець, П. Сисоева, А. Хуторського. Роль та місце ІОТ у сучасному процесі професійної підготовки фахівця досліджували Е. Зеєр, Т. Осипова, Т. Руденко, Е. Симанюк та ін. Залежно від цілей здобувачів освіти індивідуальна освітня траєкторія може вибудовуватися різними шляхами. Саме тому індивідуальну траєкторію визначають по-різному, залежно від специфіки завдань, яке розв'язується завдяки цьому визначенню.

Так, А. Гаязов визначає ІОТ як певну послідовність елементів навчальної діяльності кожного здобувача освіти з реалізацією власних освітніх цілей; як виявлення стилю навчальної діяльності, який залежить від його мотивації, здатності до навчання і здійснюється в співпраці з педагогом [2]. Вчений зазначає, що зважаючи на особистісні якості і здібності, здобувач освіти вибудовує свій шлях, а процеси виявлення потенційних і розвитку наявних здібностей відбуваються в межах кожної навчальної дисципліни. Освоєння цих дисциплін визначається не стільки логікою дисциплін, скільки сукупністю індивідуально-психологічних здібностей кожної особистості.

Дослідник А. Хуторской, розглядаючи ІОТ як «персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного учня в освіті», акцентує увагу на характеристиках

індивідуальної траєкторії, зазначаючи, що ІОТ характеризують такі поняття, як темп навчання й освітній продукт. Темп навчання визначає швидкість засвоєння нових знань або інтенсивність освітньої діяльності та залежить від індивідуальних особливостей здобувача освіти, психологічних і фізіологічних показників, рівня підготовленості, його мотивації, рівня розвиненості здібностей, віку тощо [11]. Вітчизняний науковець Т. Коростіянець під індивідуальною освітньою траєкторією розуміє персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного студента в освіті, тобто це є програма його індивідуальної активності, спрямованість і зміст якої визначаються його волездатністю як готовністю здійснювати свідомий вибір і діяти згідно з етичною вольовою відповідальністю [5].

Власне, трактування цієї категорії подає дослідник І. Каньковський, а саме: «для студента вишу під «індивідуальною освітньою траєкторією» ми розуміємо обраний ним за власним бажанням і під власну відповідальність рух до досягнення, визначеного стандартом освіти, рівня професійної компетентності, що здійснюється за постійної педагогічної підтримки й контролю, у процесі якого відбувається його творча самореалізація, прояв і розвиток сукупності особистісних якостей, відповідно індивідуального освітнього маршруту» [6, с. 63].

Як персональний шлях реалізації особистісного потенціалу тих, хто навчається тлумачить індивідуальну освітню траєкторію Є. Александрова. Крім того, це поняття, на її думку, означає програму формування й розвитку життєдіяльності, зокрема особистісну, за певний проміжок часу [1, с. 75].

Незважаючи на розбіжності наукових підходів, їх об'єднує мета індивідуальної освітньої траєкторії, що полягає в розвитку й реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти.

Передумовою використання терміну «індивідуальна освітня траєкторія» є основні положення особистісно-орієнтованого підходу в освіті (Г. Балл, І. Бех, О. Бондаревська, В. Кремень, О. Пехота, С. Подмазін, В. Рибалка, Г. Селевко, А. Хоменко, І. Якиманської, та ін.). Основними ідеями особистісно-орієнтованої освіти, на їхню думку, є: визнання особистості студента як найвищої цінності, визнання за нею свободи вибору шляхів і способів саморозвитку, створення умов для розкриття особистісного потенціалу і сприяння її готовності до позитивної самореалізації в соціумі на всіх етапах її життєдіяльності. Саме особистісно-орієнтований підхід має стати основним методологічним імперативом реалізації цього нововведення.

Варто зазначити, що перехід до особистісної парадигми не означає відмови від академічного компоненту освіти. Останнє лише стає частиною цілого – освіти особистості. Створення умов, що сприяють тому, щоби під час засвоєння будь-якого компонента змісту освіти розвивалася сфера особистісних функцій індивіда – мета особистісно-орієнтованої освіти.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є обґрунтування особистісно-орієнтованого підходу до реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти.

Завдання: проаналізувати сутнісні характеристики ІОТ та загальні положення, що стосуються побудови індивідуальних освітніх траєкторій; визначити критерії та оптимальні умови реалізації ІОТ у контексті особистісно-орієнтованого підходу в закладі вищої освіти; виокремити шляхи реалізації особистісно-орієнтованого підходу до ІОТ здобувачів вищої освіти.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODOLOGY

Для досягнення мети використано методи аналізу й синтезу, абстрагування формалізації та основних положень особистісно-орієнтованого, акмеологічного підходів до навчання здобувачів вищої освіти, ідей впровадження інновацій у навчальний процес закладів вищої освіти.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Наприкінці минулого століття в психолого-педагогічних дослідженнях активно почали застосовувати поняття «індивідуальний маршрут», «індивідуальна траєкторія» для характеристики розвитку особистості. Ознака траєкторії та маршруту як освітніх категорій визначає динаміку змін педагогічних явищ і процесів у часі і просторі, а індивідуальне відбиває неповторність їхніх вихідних характеристик.

Мета ІОТ полягає в більш серйозній підготовці студента в межах його інтересів, підвищення його конкурентоспроможності на ринку праці, надання можливості отримання двох дипломів тощо. ІОТ передбачає вільний вибір здобувачем вищої освіти видів навчальної діяльності, а також дисциплін, які найбільше імпонують його побажанням і уявленням про професію, яку він обрав, коли вступав до вищого навчального закладу. Зауважимо, що індивідуальна освітня траєкторія, яка визначає особистісно-орієнтований підхід у системі вищої освіти, за своєю суттю є загальним поняттям, ніж індивідуальний освітній маршрут.

З огляду на це, І. Каньковський під індивідуальною освітньою траєкторією студента вищого навчального закладу розуміє обраний ним рух відповідно до індивідуального освітнього маршруту для досягнення певного рівня професійної компетентності, визначеного стандартом освіти, в умовах власної відповідальності та власного бажання. Водночас індивідуальний освітній маршрут можна презентувати у вигляді індивідуальної програми формування студентом професійної компетентності з урахуванням власних інтересів, навчальних можливостей, психологічних характеристик тощо [6, с. 63]. Цінність зазначених підходів полягає в тому, що автори уточнюють сутнісні характеристики ІОТ, а саме: це особистісний шлях в освіті; мета індивідуальної траєкторії – реалізація особистісного потенціалу здобувача освіти; визнання за здобувачем освіти свободи вибору шляхів і способів реалізації власних освітніх цілей; навчання на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії; відповідність освітньої діяльності потребам, когнітивному стилю, індивідуальним здібностям і можливостям здобувача освіти.

Зауважимо, що з огляду на позиції вчених, вище зазначені підходи розкриття змісту ІОТ обмежуються навчальним процесом, прослідковується ототожнення освітнього та навчального процесу. Різні погляди презентовані в дискусіях науковців, щодо сутності «освіта», об'єднує положення, згідно з яким основним шляхом здобуття освіти є навчання, однак не зводиться до нього. Освіта в аспекті нового гуманістичного мислення, розуміється як розвиток людської культури, а не як набуття знань, умінь, навичок. Освіта є синтез навчання та індивідуальної пізнавальної діяльності, виховання й самовиховання, розвитку й саморозвитку, дорослішання й соціалізації. Метафорично освіта сприймається як створення образу людини в індивіді та розглядається як багаторівневий простір, у якому протікають складні процеси, що створюють умови для саморозвитку особистості. Стати людиною, виявити людське Я означає об'єднати основи саморозвитку і процесу самоосвіти, які сприяють становленню духовного організму людини, керованого її власними прагненнями.

Освіта на особистісному рівні – це смислове, суб'єктне сприйняття реальності, і ніяка предметна діяльність не гарантує утворення наперед заданого смислу. Аксиологічний компонент освіти не можна представити в програмно-інструктивній формі. Створити, наперед запрограмувати смисл до того, як проблема попаде в реальне смислове поле суб'єкта, неможливо. Необхідно створити умови, надати шанс, забезпечити простір для вибору, що запускають механізми особистісного розвитку майбутнього фахівця. Адже особистість розвивається завдяки процесам, які актуалізуються не змістом дисциплін, що вивчаються, не їхнім значенням, а тими смислами, що відкриваються студентам під час їхнього вивчення. Відтак, освітній матеріал стає для суб'єктів освіти своєрідним приводом для ціннісно-смислових пошуків.

Сутність концепції особистісно-орієнтованої освіти може бути представлена такими положеннями: 1) особистість як педагогічна категорія відбиває специфічну сферу освіти та розвитку людини й у цьому значенні є його специфічною метою; 2) подібно до того, як людина в освітньому процесі опановує досвідом застосування знань, засобами розв'язання пізнавальних і практичних завдань, творчою майстерністю, вона мусить опанувати і вміння «бути особистістю», тобто виконувати специфічні особистісні функції (вибірковості, рефлексії, самореалізації, саморегуляції, соціальної відповідальності тощо). Це особистісне «функціонування» індивіда не є якоюсь предметною діяльністю, а виступає, імовірно, як своєрідний внутрішній план будь-якої іншої діяльності людини.

Аналіз реальної практики вищої професійної освіти свідчить про серйозну деформацію професійного становлення особистості майбутнього фахівця, що призводить до деформації самосвідомості людини – відчуження її від власної особистості, втрата професійного смислу, перспектив майбутнього, безпорадність і спустошеність.

Діалектика освіти ґрунтується не на якомусь закінченому знанні особистості, а на тій відкритості для розвитку, що проявляється в її думках та діяльності, у ціннісно-смисловому осягненні змісту освіти. Назріла необхідність подолання однобоких технократичних тенденцій у професійній підготовці майбутніх фахівців, що проявляються в недостатньому врахуванні змін у потребово-мотиваційній сфері особистості та системі її вибіркового емоційно-ціннісного ставлення.

Проведене нами експрес-опитування з-поміж студентів I-IV курсів (Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка та Львівського університету внутрішніх справ – усього 814 учасників), свідчить, що переважна більшість студентів 83 % не замислювалися над можливістю вибудовувати власну траєкторію навчання, на відміну від студентів, які брали участь в академічному обміні. Блок академічних дисциплін за вибором, які здійснювали студенти, переважно вмотивований особистістю викладача, позицією більшості в групі, а не власним пізнавальним професійним інтересом.

Обґрунтовуючи суб'єкт-суб'єктні відносини як основу реалізації сучасної парадигми вищої освіти в Україні, А. Хоменко підкреслює, що «ефективність модернізації навчально-виховного процесу визначається не лише готовністю і спроможністю викладачів впроваджувати новітні досягнення педагогічної науки в практику вищої школи, але й рівнем компетентності з формування суб'єкт-суб'єктних ціннісно-змістовних відносин зі студентами, що є основою реалізації сучасної особистісно-гуманістичної парадигми вищої освіти в Україні» [10].

Нам імпонує висновок зроблений С. Подмазіним, що основною метою особистісно-орієнтованої освіти є навіть не виховання, а підтримка людини, розвиток у ній механізмів самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання, що є необхідним для становлення самобутнього особистісного образу

й діалогічного, безпечного способу взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією [8, с.142].

Щоб зробити навчально-виховний процес по-справжньому інноваційним, треба будувати його, використовуючи передусім психологічні закономірності, які пропонує нам педагогічна та соціальна психологія, зокрема, психологія переконання, психологія спілкування й мотивації. Синтез таких знань, на нашу думку, треба покласти в кожну виховну дію.

Індивідуальна освітня траєкторія в закладі освіти може бути реалізована через індивідуальний навчальний план, який являється документом, що визначає послідовність, форму й темп засвоєння здобувачем освітніх компонентів освітньої програми для реалізації його індивідуальної освітньої траєкторії та розробляється закладом освіти у взаємодії зі здобувачем освіти за наявності необхідних для цього ресурсів [4]

Розглянемо деякі загальні положення, що стосуються побудови індивідуальних освітніх траєкторій. На думку Т. Годованюк, під час формування наукових освітніх траєкторій необхідним є врахування таких елементів освітньої парадигми як:

- цінності: вчення для самореалізації, для вияву й розвитку своїх особистих якостей, для здійснення індивідуального призначення;
- мотиви: зацікавленість тих, хто навчається, задоволення від досягнення освітніх результатів; зацікавленість викладача в розвитку студентів та задоволення від спілкування з ними;
- норми: студенти приймають на себе відповідальність за своє навчання; авторитет викладача створюється завдяки його особистим і професійним якостям;
- мета: спрямованість на оволодіння основами людської культури і ключовими компетенціями: ціннісно-смысловими, інформаційними, пізнавальними, комунікативними і т. ін.; усвідомлення викладачем права студента на особисті освітні цілі;
- позиції учасників навчального процесу: педагог створює умови для самостійного вивчення; взаємне партнерство викладача і студента;
- форми й методи: демократичні, динамічні форми організації навчального процесу; акцент на самостійну роботу студентів;
- засоби: традиційні підручники доповнюються ресурсами інформаційно телекомунікаційних систем і ЗМІ;
- контроль і оцінювання: зміщення акценту на самоконтроль і самооцінку студентів [3].

Вибір ІОТ під час навчання є спільними діями педагога й того, хто навчається. Індивідуальна освітня траєкторія досягнення поставленої студентом мети визначається спільно з викладачем завдяки наявним і пропонованим для загального навчання елементів та додаткового набору методичних елементів, зазначає В. Сисоєв [9]. Спільна з педагогом розроблення ІОТ як програми індивідуальної освітньої діяльності перетворює студента з пасивного «приймача» освітніх послуг на суб'єкта їхнього визначення й замовлення, що так само детермінує формування позитивної «Я-концепції», підвищує самооцінку, активізує інтерес здобувача освіти до особистісного та професійного розвитку, сприяє розвитку самостійності та активності, суб'єктності, умінь самоконтролю та рефлексії, сприяє оволодінню способами самоорганізації діяльності й задоволення освітніх послуг тощо. Визнання студентом себе суб'єктом особистісного і професійного становлення посилює його відповідальність за результати своєї професійної підготовки, стимулює пізнання всіх можливостей до саморозвитку, які є в освітньому просторі закладу вищої освіти, що детермінує потребу в проектуванні власної освітньої програми.

Водночас, реалізації ІОТ – це двосторонній процес, оскільки передбачає також розвиток професійних, фахових і особистісних якостей викладача, формування його

готовності до інноваційної педагогічної діяльності, в основі якої – використання особистісно-орієнтованих технологій навчання.

З-поміж особистісних якостей викладача вищої школи, які найбільше впливають на ефективність реалізації ІОТ, визначаємо такі: ціннісне ставлення до особистості студента, його розумового й духовного розвитку; толерантність, щирість і відкритість у стосунках; емпатія, готовність педагога до інноваційної педагогічної діяльності, особистісна зрілість тощо.

У зв'язку з цим набуває актуальності реалізація акмеологічного підходу в освіті дорослих акме (від грец. – вершина, квітуча пора) – вища точка, період розквіту особистості, найвищих її досягнень, коли людина проявляє свою зрілість у всіх сферах життєдіяльності та, передусім, у професійній діяльності). Необхідним для педагога є знання та прийняття принципів гуманізму; володіння інноваційними педагогічними технологіями; педагогічна фасилітація, вміння створювати й постійно збагачувати культурно-інформаційне і предметно-розвивальне освітнє середовище та ін.

Освітнє середовище вищого навчального закладу має створювати умови для особистісного зростання кожного студента, які адаптуються до мінливих умов життя, мають досягати високої соціальної взаємодії й духовного самовдосконалення. На можливість отримання максимальних результатів у навчанні здобувачів вищої освіти можна розраховувати завдяки створенню освітньо-виховного простору, який є ефективною організованою системою, що реалізується в аудиторних і позааудиторних заняттях і дає змогу студентам відчутти себе особистістю та орієнтуватися на власний індивідуальний розвиток. Особистісно-орієнтований підхід поєднує виховання та освіту в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку особистості, підготовки її до життєтворчості. Саме за таких умов уможлиблюється оптимальна реалізація ІОТ.

Результативне запровадження ІОТ потребує глибокого вивчення особистості, її діяльності й індивідуальних особливостей здобувача вищої освіти. Важливого значення також набуває визначення найближчих конкретних і більш віддалених цілей, а також формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студента.

Одним з ефективних шляхів реалізації особистісно-орієнтованого підходу до ІОТ здобувачів вищої освіти є впровадження психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку студента. Найефективнішою моделлю психолого-педагогічного супроводу є функціонування у ЗВО психологічної служби. Одним із ключових її завдань є планування індивідуальної траєкторії розвитку майбутнього професіонала, у разі потреби – корекції та розвитку певних компонентів або професійно важливих якостей. Забезпечити це можливо за умови реалізації діагностичних, корекційних та розвивальних технологій психолого-педагогічного супроводу на етапі первинної діагностики студентів першокурсників, у процесі адаптації до навчання у ЗВО та впродовж подальшого навчально-виховного процесу.

Для забезпечення особистісно-орієнтованого підходу до реалізації ІОТ здобувачів вищої освіти доцільним є реалізація різнорівневого, індивідуального, диференційованого, суб'єктно особистісного освітніх підходів та використання таких педагогічних технологій як: самостійного розвивального навчання, педагогіки співробітництва («проникаючої» технології), гуманітарно-особистісних технологій, ігрових технологій, технологій розвивального навчання, проблемного навчання, технологій індивідуального навчання, технологій диференціації за рівнем, колективного навчання. Методи й засоби навчання мають обиратися в такий спосіб, щоби кожний здобувач вищої освіти мав змогу проявити себе і свою неповторність, свої здібності, вибірковість матеріалу, виду й форми досліджуваного предмета.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Реалізація ІОТ у контексті особистісно-орієнтованого підходу у вищому закладі освіти передбачає орієнтацію на особистість здобувача вищої освіти, його цілі, мотиви, уподобання, що забезпечується використанням відповідних методів і засобів навчання, а також створення необхідних умов; урахування індивідуального досвіду в єдності трьох компонентів – когнітивного (знання), операційного (способи виконання дій), аксіологічного (установки, цінності) набутого студентом як суб'єктом пізнання.

Важливими критеріями особистісно-орієнтованого підходу до реалізації ІОТ здобувача вищої освіти є організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії; створення умов для самоактуалізації особистості; її активізація; забезпечення зовнішніх і внутрішніх мотивів студентів; отримання задоволення від розв'язання навчальних завдань, а також завдань у співпраці з іншими суб'єктами освіти; забезпечення умов для самооцінювання, саморегуляції й самоактуалізації; перенесення акценту у функціях викладача на позицію фасилітатора. Впровадження психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку студента є одним з ефективних шляхів реалізації особистісно-орієнтованого підходу до ІОТ здобувачів вищої освіти.

Отже, особистісно-орієнтований підхід до реалізації ІОТ є теоретико-методологічною стратегією й тактикою формування особистості майбутнього фахівця. З погляду методології, особистісно-орієнтований підхід до ІОТ дає можливість виявити специфіку побудови діяльності учасників процесу на основі поваги до особистості, довіри до неї, виявити роль і місце суб'єктів освітнього процесу й забезпечити розкриття й максимальне використання суб'єктного досвіду. Відтак, особистісно-орієнтований підхід до реалізації ІОТ у ЗВО дозволяє молодій людині здобути дійсно якісну вищу освіту.

Перспективою подальших наших наукових розвідок є пошук шляхів організації оптимальної суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача та студента в процесі реалізації індивідуальної освітньої траєкторії в закладі вищої освіти.

6. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Александрова, Е.А., 2008. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий. *Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. Т. 1. № 1–2. с. 74–78.*
2. Гаязов, А.С. Индивидуальные траектории образования личности. Доступно: <<https://docplayer.ru/36819866-Individualnye-traektorii-obrazovaniya-lichnosti.html>>.
3. Годаванюк, Т.Л., 2010. *Індивідуальне навчання у вищій школі: монографія.* Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова. 160 с.
4. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. Доступно: <<https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19>>.
5. Коростіянець, Т.П. Індивідуальна освітня траєкторія – освітня програма студента. Доступно: <<http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN21/13ktrpops.pdf>>.
6. Каньковський, І.Є., 2013. Індивідуальні освітні траєкторії як необхідність сучасного процесу професійної підготовки фахівця. *Професійна освіта: проблеми й перспективи. Вип. 4, с. 62–65.*

7. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія, 2003 / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер, О. В. Чалий; за ред. В. Г. Кременя. Київ: Наук. думка. 853 с.
8. Подмазин, С.И., 2000. *Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование*. Запорожье: Просвіта. 250 с.
9. Сысоев, П.В., 2013. Обучение по индивидуальной образовательной траектории. *Теория и методика профессионального образования*. 2, с. 13–24. Доступно: <<https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-po-individualnoy-traektorii>>.
10. Хоменко, А.В., 2015. Суб'єкт-суб'єктні відносини як основа реалізації сучасної парадигми вищої освіти в Україні. *Педагогічні науки. Вип. 64*, с. 66–74. Доступно: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/pena_2015_64_14>.
11. Хуторской, А.В., 2000. *Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения*. Пособие для учителя. Москва: Гуманитарно-издательский центр ВЛАДОС. 320 с.

PERSONALITY-ORIENTED APPROACH TO THE IMPLEMENTATION OF THE INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY OF A HIGHER SCHOOL APPLICANT

Nadiya Skotna,

Doctor of Philosophical Sciences,
Professor of the Department of
General Pedagogy and Preschool Education
Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Lviv region, Ukraine)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2929-8926>
skotna@ukr.net

Halyna M. Lialiuk,

PhD (Psychology), Assoc. Prof,
Assistant Professor at Department of Psychology of
Activities in Special Conditions,
Lviv State University of Internal Affairs
(Drohobych, Lviv region, Ukraine),
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4819-6247>
gala_psycholog@ukr.net

Abstract. The article deals with the problem of the personality-oriented approach to the implementation of the individual educational trajectory (IET) of a higher education applicant.

It is noted that in the modern period of the development of Ukrainian society, the personal paradigm of higher education has become one of the dominant system of methodological and theoretical norms and standards and axiological criteria that reveal the characterological integrity of the educational process at a higher school and regulate the research and practical innovative pedagogical activity of teachers and students. The main value in the educational process of higher schools is the personality, its moral position, culture and professional competence.

The recognition by a student of himself/herself as a subject of personal and professional development strengthens his/her responsibility for the results of the professional training, stimulates the knowledge of all the opportunities for self-

development that exist in the educational space of a higher school; and all this determines the need for designing his/her own educational program.

The aim of the article is to substantiate the personality-oriented approach to the implementation of the individual educational trajectory of a higher school applicant.

The essential characteristics of IET are analyzed. The general provisions regarding the construction of individual educational trajectories are considered. The criteria and optimal conditions for the implementation of IET in the context of a personality-oriented approach in higher education are determined. The ways of implementing a personality-oriented approach to IET of higher school applicants are highlighted. The introduction of psychological and pedagogical support for the student's personal development is one of the effective ways to implement a personality-oriented approach to IET of higher school applicants.

Key words: individual educational trajectory; education; personality; personality-oriented approach; self-actualization; subject-subject interaction

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Aleksandrova, E.A., 2008. Pedagogicheskoe soprovozhdenie starsheklassnikov v processe razrabotki i realizacii individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij, *Izvestija Saratovskogo universiteta, Novajaserija, Akmeologija obrazovanija, Psihologija razvitija*, T. 1, № 1–2, s. 74–78.
2. Gajazov, A.S. Individual'nye traektorii obrazovanija lichnosti (Individual trajectories of personality formation). Dostupno: <<https://docplayer.ru/36819866-Individualnye-traektorii-obrazovaniya-lichnosti.html>>.
3. Hodavaniuk, T.L., 2010. *Indyvidualne navchannia u vyshchii shkoli: monohrafiia* (Individual education in high school monograph), Kyiv: NPU im. M.P. Drahomanova, 160 s.
4. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» vid 05.09.2017 r. Dostupno: <<https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19>>.
5. Korostianets, T.P. Indyvidualna osvitnia traiektoriia – osvitnia prohrama studenta. Dostupno: <<http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN21/13 kt pops.pdf>>.
6. Kankovskiy, I.Ie., 2013. Indyvidualni osvitni traiektorii yak neobkhdnist suchasnoho protsesu profesiinoi pidhotovky fakhivtsia, *Profesiina osvita: problemy i perspektyvy*, Vyp. 4, s. 62–65.
7. *Neperervna profesiina osvita: filosofii, pedahohichni paradyhmy, prohnoz: monohrafiia*, 2003 / V.P. Andrushchenko, I.A. Ziazun, V.H. Kremen, S.D. Maksymenko, N.H. Nychkalo, S.O. Sysoieva, Ya. V. Tsekhmister, O.V. Chalyi; zared. V.H. Kremenia, Kyiv: Nauk. Dumka, 853 s.
8. Podmazin, S.I., 2000. *Lichnostno-orientirovannoe obrazovanie: social'no-filosofskoe issledovanie*, Zaporozh'e: Prosvita, 250 s.
9. Sysoev, P.V., 2013. Obuchenie po individual'noj obrazovatel'noj traektorii, *Teorija i metodika professional'nogo obrazovanija*, № 2, s. 13–24, Dostupno: <<https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-po-individualnoy-traektorii>>.
10. Khomenko, A.V., 2015. Subiekt-subiektni vidnosyny yak osnova realizatsii suchasnoi paradyhmy vyshchoi osvity v Ukraini (, *Pedahohichninauky. Vyp. 64*, s. 66–74.
11. Hutorskoj, A.V., 2000. Razvitie odarennosti shkol'nikov, *Metodika produktivnogo obuchenija* (Development of gifted students. Methods of productive learning), *Posobiedljauchitelja*, Moskva: Gumanitarno-izdatel'skij centr VLADOS, 320 s.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-404-417>
УДК 378.018.8:373.5.011.3-051:796]: [613/614:17.022]

Танасійчук Юлія Миколаївна,

викладач кафедри медико-біологічних основ фізичної культури
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
Умань, Україна
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7772-1509>
ulyatanasychuk@ukr.net

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОГО ЗДОРОВ'Я

Анотація. У статті розкрито структуру моделі, її провідну ідею. Розроблено модель підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я. Провідною ідеєю побудови моделі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я стала єдність цілей, завдань, закономірностей, принципів, змісту, форм, методів, засобів діяльності. Відповідно модель включає такі блоки: методологічно-цільовий (мета – підготовка майбутніх учителів фізичної культури до формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я), підходи (аксіологічний, системний, особистісно-орієнтований, компетентнісний, культурологічний та діяльнісний), принципи (загальні та специфічні), змістовно-технологічний (етапи (мотиваційно-адаптаційний, пізнавально-операційний, діяльнісно-практичний), зміст (дисципліни: «Педагогіка», «Вступ до спеціальності», «Професійна діяльність у сфері фізичного виховання», «Психологія», «Психології здоров'я», «Здоровий спосіб життя та профілактика ВІЛ/СНІДу», «Контроль у фізичному вихованні», «Теорія й методика фізичного виховання», «Охорона праці та безпека життєдіяльності», «Основи медичних знань», «Основи екології»; психолого-педагогічний практикум «Теоретичні основи формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я», спецсемінари «Формування ціннісного ставлення учнів до власного здоров'я», «Формування здорового способу життя учнів засобами фізичних вправ», «Здоров'я людини як предмет комплексного міждисциплінарного дослідження», тренінг «Фізичне самовиховання»), форми (проблемна лекція, семінар, тренінг, практикум, лабораторно-практичні заняття, вправи (правильний «вдих і видих», рухові дії на силу, стрибучість, витривалість, гнучкість тощо), рухливі ігри, старту всією сім'єю, екскурсії та походи з друзями, загартовування, заняття в групах (клубах), які об'єднують любителів оздоровчого бігу й ходьби, велоспорту та ін., самостійне тренування за індивідуальним планом), методи (мозковий штурм, круглий стіл, прес-конференція, ділова гра, кейс-метод, написання рефератів), технології (підготовка студентів до використання засобів оздоровлення учнів на уроках та в позаурочний час, формування креативності майбутнього вчителя фізичної культури, педагогічного спілкування майбутніх учителів фізичної культури в аспекті формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я), засоби (фізичні вправи, природні сили природи (сонце, повітря, вода), гігієнічні (особиста гігієна, режим, харчування, сон тощо), інструментальні чинники (тренажери, гімнастичні снаряди), діяльнісно-результативні критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, діяльнісно-рефлексивний), рівні

(високий, середній, низький), результат (готовність майбутніх учителів фізичної культури до формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я).

Ключові слова: модель, підготовка, майбутні учителі, фізична культура, учні, ціннісне ставлення, власне здоров'я.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку людства, в умовах інтенсивного перетворення суспільства, зокрема сфери освіти, усе більшої значущості й актуальності набуває потреба у фізіологічно, фізично і психічно здоровому молодому поколінні, у формуванні повноцінних членів людської спільноти, здатних успішно функціонувати, розвиватися й соціалізуватися в процесі міжособистісної взаємодії.

Роль учителя в сучасних умовах залишається однією з найважливіших у процесі валеологічного виховання дітей. Від того, як буде організований учителем процес спілкування і взаємодії з учнями, який «фундамент» знань, умінь і навичок буде закладений педагогом і чи буде він сам слідувати декларованим і пропагованим цінностям, від того, які моделі поведінки стануть домінуючими для учнів у подальшому житті, що стане для них пріоритетом, як ставитимуться вони до здоров'я і хвороби, здорового способу життя та шкідливих звичок буде залежати майбутнє суспільства.

Аналіз досліджень. Моделювання являє собою досить поширений метод наукового дослідження (Д. Бермудес [2], Л. Ідіатулліна [6], С. Маркін [11]). Науковці доводять, що педагогічне моделювання є відображенням провідних характеристик перетворюваної системи в спеціально сконструйованому об'єкті-аналізі (моделі), який дає змогу виявити те, що в оригіналі приховано з огляду на його складності.

Можливість моделювання, тобто перенесення результатів, отриманих під час побудови й дослідження моделей на оригінал, ґрунтується на тому, що змодельований процес є системою з виокремленими компонентами та певними взаємозв'язками, що дає можливість інтерпретувати і прогнозувати результативність відповідного процесу.

Найважливішим завданням моделювання є побудова моделі педагогічного процесу Л. Байкалова [1], П. Дрибинський [4], В. Лобачев [9], С. Маркін [11], А. Петров [17], В. Сорокіна [21].

Провідною ідеєю побудови моделі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я стала єдність цілей, завдань, закономірностей, принципів, змісту, форм, методів, засобів діяльності.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Мета статті – розробити модель підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я, уточнити її структурні компоненти. Для реалізації мети необхідно виконати такі **завдання**: по-перше, розкрити провідну ідею побудови моделі; по-друге, виокремити її блоки та їхні складники; по-третє, показати взаємозв'язки між складниками і блоками моделі.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Модель підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я включає такі блоки: методологічно-цільовий; змістовно-технологічний і діяльнісно-результативний.

Цільовий складник методологічно-цільового блоку - це все різноманіття цілей освітньої діяльності: від генеральної мети до цілісного розвитку особистості, до конкретних завдань розвитку певних якостей або їхніх елементів.

Поставити освітню мету означає визначити ті якісні зміни в учнів (і в собі самому), яких хоче досягти педагог. Сам педагог є рівноправним джерелом цілей виховання, оскільки освітній процес, крім усього іншого, це ще й самореалізація педагогом сенсів професійної здоров'язбережувальної діяльності, які є початком процесу визначення мети. Результатом є якісні зміни в становленні професійної позиції педагога у вихованні ціннісного ставлення до власного здоров'я учнів [6, с.55].

Головним системоутворюючим компонентом моделі є мета - підготовка майбутніх учителів фізичної культури до формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я.

Мета є ідеальним очікуваним результатом і визначена державним освітнім стандартом і кваліфікаційними вимогами до підготовки педагогів [26, с.43].

Для реалізації мети необхідно забезпечити професійну спрямованість підготовки майбутніх учителів фізичної культури, формувати через зміст здоров'язбережувальної освіти в студентів якості педагога-дослідника, який опанував сучасні здоров'язбережувальні освітні технології; здійснювати в освітньому процесі взаємозв'язок спецсеінарів із дисциплінами медико-біологічного і психолого-педагогічного спрямування для формування цілісної особистості педагога.

Концептуальну основу розробленої моделі складають: аксіологічний, системний, особистісно-орієнтований, компетентнісний, культурологічний та діяльнісний підходи.

Перехід від авторитарної до гуманістичної концепції сучасної освіти пов'язаний із використанням у якості пріоритетного *аксіологічного підходу*, який дає змогу вивчити педагогічний процес із погляду задоволення потреб студентів і в цей час переробляє завдання на формування гуманістичних цінностей (Д. Бермудес [2], Л. Ідіатулліна [6], А. Пашин [15], Н. Попова [18]).

Необхідність застосування *системного підходу* до підготовки майбутнього вчителя до формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я обумовлена тим, що він уможливує дослідження об'єктів і процесів як системи (Е. Гришина [3], М. Козуб [7], Ю. Мосейчук [14], Н. Урум [22], О. Філіпп'єва [24]).

Вибір *особистісно-орієнтованого* підходу в підготовці майбутніх учителів фізичної культури обґрунтований тим, що особистісно-орієнтоване навчання має на меті: розвивати індивідуальні пізнавальні здібності кожного студента, допомогти їм пізнати себе, самовизначитися та само реалізуватися (Д. Бермудес [2], Л. Ідіатулліна [6], М. Козуб [7], Г. Миргородська [13]).

Компетентнісний підхід у сучасній системі підготовки майбутніх педагогів представлений у матеріалах наради про реалізацію положень, Болонської декларації в системі вищої освіти та в дослідженнях науковців (І. Мельничук [12], В. Пентюхін [16], Н. Попова [18], Л. Рибалко [19], І. Шаповалова [25]).

У якості методологічного орієнтира розглядається *культурологічний* підхід (Л. Іванова [5], С. Маркін [11], В. Філанковський [23]).

До методологічних засад дослідження включаємо *діяльнісний підхід* (А. Леонтьєв [8], Г. Миргородська [13], Ю. Мосейчук [14], С. Рубінштейн [20]).

До методологічно-цільового блоку моделі входять принципи підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я, що безпосередньо відображають зв'язок та провідні тенденції функціонування системи його підготовки, які зі свого боку виражають об'єктивні діалектичні протиріччя освітнього процесу виховання фізичної культури особистості школярів і професійного становлення майбутнього вчителя.

У дослідженні були виділені ті з них, які найкраще відображають залежність, наявну між об'єктивними закономірностями освітнього процесу та результатами досягнення цілей навчання і виховання студентів, а саме: загальні (принципи гуманістичної спрямованості, мотивації, системності й науковості, систематичності й послідовності, практичної спрямованості, врахування індивідуальних особливостей суб'єктів освітнього процесу, міждисциплінарності, свідомості й активності) та специфічні (пріоритетності здоров'я суб'єктів освітньої, ціннісної орієнтації, педагогічної рефлексії, збереження і зміцнення здоров'я, педагогічної підтримки).

Побудований на виділених принципах процес підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я має справу з учнем як цілісною особистістю, приймає його таким, яким він є й допомагає йому самоствердитись як здорова, активна, вільна, інтелектуально розвинена, освічена людина.

У моделі процес підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я розкривається як процес багатовекторний, нелінійний. Проте в ній ми відповідно до розглянутих складників виділяємо послідовність етапів у змістовно-операційному блокові. Перший етап – мотиваційно-адаптаційний представляє позитивне ставлення до освоєння цінностей професійно педагогічної діяльності у сфері фізичної культури. Він пов'язаний із формуванням стійкої мотивації до здоров'я і здоров'язбереження, джерела активності й одночасно як системи побудників діяльності. На цьому етапі використовуються особистісно-значущі педагогічні ситуації, які передбачають аналіз репродуктивних завдань ціннісно-сміслового характеру, спрямованих на встановлення взаємозв'язку між людиною і професією, усвідомлення здоров'я як цінності.

На другому етапі – пізнавально-операційному, що відображає активну позицію особистості майбутнього вчителя, визначальним видом діяльності є пізнавальна, основною метою є оволодіння раціональними прийомами педагогічної діяльності і вироблення її індивідуального стилю. Досягнення цієї мети пов'язане із самопізнанням майбутнім учителем особливостей педагогічних, пізнавальних процесів, інтелектуальних якостей, розвитку їхніх слабких сторін.

На цьому етапі відбувається перцептивне й логічне пізнання студентом самого себе навколишнього світу, соціуму, пізнання механізмів ефективної саморегуляції, механізмів ефективної взаємодії з природою й суспільством. Це забезпечується, коли питання здоров'я є тією наскрізною лінією, яка пронизує всю освітню систему. Так, у психології вивчаються стан психіки в різних умовах життєдіяльності, психологічні аспекти забезпечення здоров'я. Екологія, вивчаючи наукову основу раціонального природокористування, формує знання про аспекти залежності здоров'я від довкілля. Фізична культура визначає закономірності підтримки й розвитку фізичного розвитку. Економіка обґрунтовує економічні аспекти забезпечення здоров'я та економічну цінність здоров'я в забезпеченні добробуту народу. Формування світогляду у філософії є істотним чинником правильної оцінки ролі здоров'я в житті людини тощо.

На цьому етапі використовуються особистісно-значущі педагогічні ситуації, які передбачають вирішення частково-пошукових завдань ціннісно-сміслового характеру,

спрямованих на встановлення студентом особистісного й суспільного змісту цінності здоров'я.

Третій діяльнісно-практичний етап спрямований на надання можливостей студентам для вільної реалізації своїх інтелектуальних здібностей і морального потенціалу. Він передбачає виведення знань про здоров'я, відносин, оцінки й ціннісні орієнтирів на поведінковий рівень. На цьому етапі реалізуються здатності до самоконтролю, саморегуляції, що включають роботу над собою й самовиховання. На цьому етапі студент на основі проектування та реалізації індивідуальної траєкторії розвитку, активної діяльності у сфері власного здоров'ябудування створює продукт власної творчої діяльності, тобто власного здоров'я. У процесі творення свого здоров'я суб'єкт має новим баченням, новими рішенням, новим підходом, тобто готовністю до відмови від звичних стереотипів поведінки, готовністю до самозміни. Специфіка цього етапу визначає доцільність проведення рольового тренінгу, організаційно-ділових ігор, рішення типових і нестандартних педагогічних завдань, використання особистісно-значущі педагогічних ситуацій, які припускають вирішення дослідницьких завдань ціннісно-смыслового характеру, спрямованих на прийняття особистісного сенсу цінності здоров'я та інтеграцію її в систему відносин студента і професії.

Усі етапи обумовлені наявністю якісних змін, які утворюють послідовно нову якість, що припускає можливість виділення наступного етапу в підготовці майбутніх учителів фізичної культури до формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я.

На кожному з етапів найбільше навантаження несе будь-який елемент механізму. На мотиваційно-адаптаційному етапі таким елементом є пошук, на пізнавально-операційному - оцінка, вибір; на діяльнісно-практичному - проєкція. Цільова структура кожного з етапів спрямована на досягнення певного рівня досліджуваного особистісного утворення.

Змістовно-операційний блок моделі передбачає опору на дві ознаки. Перша - вихідний рівень готовності студента до формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я. Цей рівень визначається тими аспектами соціального досвіду, значущого з погляду забезпечення паритету успішності і здоров'я дітей, які наявні до початку спеціально організованої підготовки до реалізації здоров'язбережувальних функцій фізичної культури [10, с.105].

Залежно від рівня визначаються зміст і технології освіти майбутніх фахівців з орієнтацією на наявні особливості використання засобів фізичної культури в здоров'язбереженні школярів, по-різному реалізуються міжпредметні зв'язки, варіюються підходи до організації практичної діяльності, що забезпечує участь студентів у здійсненні фізкультурно-оздоровчих заходів з учнями.

Друга ознака - вимоги соціального замовлення на підготовку фахівців фізичної культури, здатних до ефективної здоров'язбережувальної діяльності. Відповідно до цих замовлень визначаються цільові пріоритети реалізації професійних освітніх програм, встановлюються характеристики необхідного рівня готовності студентів до здоров'язбереження.

Передбачений моделлю діагностичний компонент уможливорює зіставлення змін, що відбуваються в готовності майбутнього вчителя фізичної культури в цьому аспекті з характеристиками її необхідного рівня. Це дає можливість за необхідності вносити корективи в процес формування готовності студентів до формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я.

Водночас у змісті підготовки майбутнього вчителя за спеціальністю «Фізична культура», яка характеризується незначною кількістю годин, відведених на вивчення дисциплін природничо-наукової і здоров'язбережувальної спрямованості першочерговим

завданням, на нашу думку, є, по-перше, активізація навчальної діяльності студентів через розроблення і використання такого змісту, форм і методів, а також засобів навчання, які сприяють підвищенню інтересу, творчої активності й самостійності студентів, розвитку в них мотивації й потреби у формуванні здоров'язбережувальної компетентності; по-друге, інтенсифікація освітнього процесу, на основі дослідження можливості передачі студенту зростаючого обсягу інформації за незмінної тривалості часу навчання.

На цьому етапі моделювання оновлено дисципліни, які були впроваджені в освітній процес «Педагогіка», «Вступ до спеціальності», «Професійна діяльність у сфері фізичного виховання», «Психологія», «Психології здоров'я», «Здоровий спосіб життя та профілактика ВІЛ/СНІДу», «Контроль у фізичному вихованні», «Теорія й методика фізичного виховання», «Охорона праці та безпека життєдіяльності», «Основи медичних знань», «Основи екології».

змістовно-операційний блок моделі відображає напрями діяльності закладів вищої освіти з підготовки студентів до формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я. Цей блок об'єднано в шість напрямів:

- професійно-педагогічний: використання здоров'язбережувальних освітніх технологій на навчальних заняттях із вищевказаних дисциплін, врахування психофізичних і віково-статевих особливостей студентів у процесі навчання та виховання; активізація пізнавальної діяльності студентів;

- діагностичний: організація діагностики стану здоров'я; формування в студентів умінь і навичок діагностики здоров'я;

- психолого-педагогічний: створення сприятливого психологічного клімату в студентських групах; психолого-педагогічний супровід освітнього процесу;

- фізкультурно-оздоровчий: формування активно-позитивного ставлення до здорового способу життя, фізичної культури; стимулювання самостійної рухової активності студентів;

- гігієнічний: раціоналізація режиму дня й розкладу занять; дотримання нормативів навчальних занять;

- мотиваційно-культурологічний: формування навичок здорового способу життя в студентів; формування культури активного відпочинку.

Важливим змістом підготовки студентів до формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я є: психолого-педагогічний практикум «Теоретичні основи формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я», спецсеінари «Формування ціннісного ставлення учнів до власного здоров'я», «Формування здорового способу життя учнів засобами фізичних вправ», «Здоров'я людини як предмет комплексного міждисциплінарного дослідження», тренінг «Фізичне самовиховання».

Їхня програма побудована на основі поєднання основних елементів змісту освіти: теоретичних і методичних знань, педагогічних умінь і навичок здоров'язбережувальної роботи з учнями в школі.

Загалом підготовка майбутніх учителів фізичної культури здійснювалася за напрямками: теоретичним (озброєння теоретичними знаннями, формування умінь, необхідних для організації здорового способу життя в школярів), методичним (створення необхідних умов для засвоєння майбутніми педагогами системи методичних знань щодо формування ціннісного ставлення в учнів до власного здоров'я), мотиваційним (розвиток мотиваційно-потребової сфери формування ціннісного ставлення до власного здоров'я в школярів), морально психологічним (усвідомлення значущості та необхідності формування здорового способу життя в школярів для збереження і зміцнення здоров'я, заповнення дефіциту рухової активності самих студентів, прищеплення їм інтересу й

потреби в заняттях фізичною культурою) і практичним (формування практичних умінь і навичок організації формування ціннісного ставлення до власного здоров'я в учнів).

У змістовно-організаційному блоці передбачено використання різних форм (традиційних: лекції, практичні, лабораторні, семінарські заняття, самостійна робота, науково-дослідна робота (написання рефератів, підготовка доповідей, участь у науково-практичних конференціях та ін.), інноваційних: квазіпрофесійна гра, бесіда, дискусія, відеоаналіз, презентація, консультація, інструктаж, вправа, ситуативне завдання, семінар-практикум, конференція, тренінг, участь студентів у спортивно-масових заходах, екскурсія, контроль і оцінювання знань, умінь і навичок.

Позааудиторна робота студентів включає в себе, по-перше, їхню діяльність у період педагогічної практики в якості вчителя-предметника й керівника гуртка, секції, у деяких випадках, і класного керівника. По-друге, вона включає організаційно-просвітницьку діяльність студентів. Так, студенти спільно з іншими вчителями узагальнюють результати, отримані під час реалізації здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі. Студенти спільно з учителями, класними керівниками розробляють програми виховання здоров'я учнів за допомогою фізкультурно-оздоровчої діяльності в рамках навчального предмета «Фізична культура» та позаурочної виховної роботи. По-третє, позааудиторна робота включає участь студентів у фізкультурно-оздоровчих та спортивно-масових заходах.

Вибір методів визначався комплексністю їхнього застосування, що дало змогу повною мірою реалізувати зміст освітнього процесу в підготовці студентів до формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я. Для нашого дослідження найбільш важливими були такі методи навчання: мозковий штурм, круглий стіл, прес-конференція, ділова гра, кейс-метод, написання рефератів, форми: проблемна лекція, семінар, тренінг, практикум, лабораторно-практичні заняття, вправи (правильний «вдих і видих», рухові дії на силу, стрибучість, витривалість, гнучкість тощо), рухливі ігри, старти всією сім'єю, екскурсії та походи з друзями, загартовування, заняття в групах (клубах), які об'єднують любителів оздоровчого бігу й ходьби, велоспорту та ін., самостійне тренування за індивідуальним планом.

До засобів навчання студентів віднесено фізичні вправи як основний засіб їхньої підготовки. До допоміжних засобів належать природні сили природи (сонце, повітря, вода), гігієнічні (особиста гігієна, режим, харчування, сон тощо), інструментальні чинники (тренажери, гімнастичні снаряди).

Форми, методи й засоби освітнього процесу спрямовані на забезпечення його дослідницького характеру, організацію пошукової навчально-пізнавальної діяльності. Відповідний пошуковий підхід до навчання спрямований передусім на формування в студентів досвіду самостійного пошуку нових знань, їхнього застосування в нових умовах, формування досвіду творчої діяльності в поєднанні з виробленням ціннісних орієнтацій.

Технологічний підхід модернізує традиційне навчання на основі використання здоров'язбережувальних технологій, з-поміж яких: технологія підготовки студентів до використання засобів оздоровлення учнів на уроках та в позаурочний час, технологія формування креативності майбутнього вчителя фізичної культури, технологія педагогічного спілкування майбутніх учителів фізичної культури в аспекті формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я, інформаційні технології.

Діагностично-результативний блок моделі включає критерії, показники, рівні та засоби діагностики ефективності освітнього процесу.

Експериментальним чинником у дослідженні є програма реалізації розробленої моделі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я (таблиця 1).

Таблиця 1

Програма реалізації моделі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я

Етап	Мета	Завдання	Форми й методи	Очікуваний результат
Мотиваційно-адаптаційний	Встановити вихідний рівень підготовки студентів до формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я	<ol style="list-style-type: none"> 1. Провести аналіз стану здоров'я студентів. 2. Вивчити рівень фізичної готовності студентів. 3. Виявити їхнє мотиваційно-ціннісне ставлення до здоров'я. 4. Сформувати мотивацію до формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я. 	<p>Форми: лекції, семінари, лабораторно-практичні заняття</p> <p>індивідуальна і групова робота.</p> <p>методи: пояснення, розповідь, переконання, опитування (інтерв'ю, бесіди, анкетування), дискусія, діагностика.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ціннісне ставлення до здоров'я. 2. Мотивацій-на готовність до формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я
Пізнавально-операційний	Підготувати студентів до реалізації теоретичних знань у практичній діяльності з формування в учнів ціннісного ставлення до здоров'я	<ol style="list-style-type: none"> 1. Створити теоретичну базу для розвитку умінь і навичок із формування в учнів ціннісного ставлення до здоров'я засобами фізичної культури. 2. Навчити студентів методам діагностики стану здоров'я та функціональних систем організму. 3. Організувати практичну діяльність студентів із цього напрямку 	<p>Форми: лекції, методико-практичні заняття, індивідуальна і групова робота.</p> <p>методи: пояснення, розповідь, показ, практичний, теоретичний.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Система знань 2. Система практичних умінь і навичок із формування в учнів ціннісного ставлення до здоров'я
Діяльнісно-практичний	Підготувати студентів до творчого підходу, до використання отриманих знань і умінь у практичній діяльності.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Організувати самоосвіту студентам. 2. Спрямувати їхню діяльність на вдосконалення практичних умінь і навичок. 3. Провести контрольний зріз даних, отриманих під час реалізації програми. 	<p>Форми: активна самостійна діяльність.</p> <p>методи: написання рефератів, консультації, - діагностика.</p>	<p>творчий підхід до підготовки студентів до формування в учнів ціннісного ставлення до здоров'я</p>

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, нами розроблена модель підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я. Провідною ідеєю побудови моделі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я стала єдність цілей, завдань, закономірностей, принципів, змісту, форм, методів, засобів діяльності. Відповідно модель включає такі блоки: методологічно-цільовий (мета (підготовка майбутніх учителів фізичної культури до формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я), підходи (аксіологічний, системний, особистісно-орієнтований, компетентнісний, культурологічний та діяльнісний), принципи (загальні та специфічні), змістовно-технологічний (етапи (мотиваційно-адаптаційний, пізнавально-операційний, діяльнісно-практичний), зміст (дисципліни «Педагогіка», «Вступ до спеціальності», «Професійна діяльність у сфері фізичного виховання», «Психологія», «Психології здоров'я», «Здоровий спосіб життя та профілактика ВІЛ/СНІДу», «Контроль у фізичному вихованні», «Теорія й методика фізичного виховання», «Охорона праці та безпека життєдіяльності», «Основи медичних знань», «Основи екології»; психолого-педагогічний практикум «Теоретичні основи формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я», спецсеминари «Формування ціннісного ставлення учнів до власного здоров'я», «Формування здорового способу життя учнів засобами фізичних вправ», «Здоров'я людини як предмет комплексного міждисциплінарного дослідження», тренінг «Фізичне самовиховання»), форми (проблемна лекція, семінар, тренінг, практикум, лабораторно-практичні заняття, вправи (правильний «вдих і видих», рухові дії на силу, стрибучість, витривалість, гнучкість тощо), рухливі ігри, старту всією сім'єю, екскурсії та походи з друзями, загартовування, заняття в групах (клубах), які об'єднують любителів оздоровчого бігу й ходьби, велоспорту та ін., самостійне тренування за індивідуальним планом), методи (мозковий штурм, круглий стіл, прес-конференція, ділова гра, кейс-метод, написання рефератів), технології (підготовки студентів до використання засобів оздоровлення учнів на уроках та в позаурочний час, формування креативності майбутнього вчителя фізичної культури, педагогічного спілкування майбутніх учителів фізичної культури в аспекті формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я, інформаційні), засоби (фізичні вправи, природні сили природи (сонце, повітря, вода), гігієнічні (особиста гігієна, режим, харчування, сон тощо), інструментальні чинники (тренажери, гімнастичні снаряди)), діяльнісно-результативний (критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, діяльнісно-рефлексивний), рівні (високий, середній, низький), результат (готовність майбутніх учителів фізичної культури до формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я)).

Перспективу майбутніх досліджень вбачаємо в апробації описаної моделі в освітньому процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Байкалова, Л. В., 2004. Подготовка учителя физической культуры к формированию здорового образа жизни школьников средствами подвижных и спортивных игр: *диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.08*. Барнаул, 194 с.
2. Бермудес, Д., 2017. Обґрунтування моделі підготовки майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*, 7, с. 26–36.

3. Гришина, Е. П., 2005. Формирование готовности будущего учителя физической культуры к созданию и реализации здоровьесберегающих образовательных технологий : *диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.08*. Самара, 231 с.
4. Дрибинский, П. Л., 2009. Педагогические условия формирования ценностного отношения к здоровью в детей младшего и среднего школьного возраста: *диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.01*. Смоленск, 241 с.
5. Іванова, Л. І., 2013. *Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями в стані здоров'я: теорія та методика* монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова. 600 с.
6. Идиатуллина, Л. Е., 2009. Становление профессиональной позиции педагога у воспитании ценностного отношения к здоровью подростков в образовательном учреждении : *диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.08*. Челябинск, 220 с.
7. Козуб, М. В., 2007. Формирование профессиональной готовности будущих учителей физической культуры к осуществлению здоровьесберегающей деятельности в школе : *диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.08*. Елец, 223 с.
8. Леонтьев, А. Н., 1983. *Избранные психологические произведения: у 2 т.* Москва: Педагогика, 1, 398 с.
9. Лобачев, В. В., 2006. Формирование здоровьесберсгающей компетенции в профессиональной подготовке будущего педагога физической культуры: *диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.01; 13.00.08*. Воронеж, 210 с.
10. Малоросвило, Л. Н., 2004. Формирование готовности студентов вузов физкультурно-спортивного профиля к здоровьесбережению учащихся: *диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.04*. Челябинск, 171 с.
11. Маркин, С. Н., 2004. Подготовка будущего учителя к самоорганизации здорового образа жизни средствами физической культуры: *диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.08*. Барнаул, 170 с.
12. Мельничук, І. М., 2012. Актуальність проблеми формування культури здоров'язбереження в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота, Вип. 24, с. 101–104.*
13. Миргородська, Г. М., 2017. Формування культури здоров'я в майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю в процесі професійної підготовки: *дисертація кандидата педагогічних наук: 13.00.04*, Київ, 250 с.
14. Мосейчук, Ю. Ю., 2017. Системний та праксеологічний підходи у формуванні культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури: загальнотеоретичні розвідки. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота, Вип. 1, с. 164–167.*
15. Пашин, А. А., 2011. Формирование ценностного отношения к здоровью у физическом воспитании учащейся молодежи: *диссертация доктора педагогических наук: 13.00.04*, Москва, 413 с.
16. Пентюхин, В. И., 2010. Педагогическая технология формирования здоровьесберегающих компетенций будущего учителя физической культуры: *диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.08*, Самара, 238 с.
17. Петров, А. О., 2014. Удосконалення підготовки майбутніх учителів фізичної культури до використання здоров'язберезувальних технологій. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка, 1, с. 49–55.*

18. Попова, Н. Г., 2015. Формирование ценностного отношения учащихся к здоровому образу жизни в образовательном процессе современной школы: *диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.01*, Великий Новгород, 253 с.
19. Рибалко, Л. М., 2018. Напрями модернізації змісту професійної освіти майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії. *Фізична реабілітація та здоров'язберезувальні технології: реалії й перспективи: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф.* (Полтава, 7 лист. 2018 р.). Полтава: ПолтНТУ ім. Юрія Кондратюка, с. 83–85.
20. Рубинштейн, С. Л., 2002. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 720 с.
21. Сорокина, В. М., 2010. Формирование в студентов отношения к здоровому образу жизни как профессиональной ценности: *диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.08*. Волгоград. 241 с.
22. Урум, Н. С., 2008. Підготовка майбутніх вчителів до забезпечення здорового способу життя молодших школярів, *Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук: 13.00.04*, Київ, 21 с.
23. Филанковский, В. В., 2000. Теория и практика формирования профессиональной готовности учителя физической культуры: *диссертация доктора педагогических наук: 13.00.01; 13.00.04*, Ставрополь, 459 с.
24. Філіпп'єва, О. А., 2008. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів, *Автореферат дисертації кандидата педагогічних наук: 13.00.04*, Кіровоград, 23 с.
25. Шаповалова, І., 2014. Формування фахової компетентності майбутніх учителів фізичної культури в контексті підготовки до професійного самовдосконалення. *Педагогічний дискурс. Вип. 17*. с. 204–208.
26. Швед, Л. В., 2007. Подготовка студентов педвуза к формированию здорового образа жизни в школьников: *диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.08*, Чебоксары. 196 с.

PREPARATION MODEL OF FUTURE PHYSICAL-EDUCATION TEACHERS TO FORM PUPILS' RESPONSIBLE ATTITUDE TO THEIR OWN HEALTH

Iuliia Tanasiichuk,

lecturer of Medical and Biological Fundamentals of Physical Culture

Department of Pavlo Tychna

Uman State Pedagogical University

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7772-1509>

Yliyatanasychuk@ukr.net

Abstract. The structure of the model and its leading idea are considered in the article. The model of preparation of future physical-education teachers to form a responsible attitude to their own health is developed. The leading idea of formation a model for the preparation of future physical-education teachers to form pupils' responsible attitude to their own health was the unity of goals, tasks, laws, principles, content, forms, methods, modes of activity. Accordingly, the model includes the following sections: methodological-purpose (purpose (preparation of future physical-education teachers to form pupils' valuable attitude to their own health), approaches (axiological, systemic, personality-oriented, competent, cultural and activity-oriented), principles (general and specific)), technological content (stages (adaptive motivation, cognitive operations, practical activities), content (disciplines "Pedagogy",

"Introduction to the Specialty", "Professional activity in the field of physical education, "Psychology", "Health Psychology", "Healthy Lifestyle and HIV / AIDS Prevention", "Control in Physical Education", "Theory and Methods of Physical Education", "Occupational Health and Safety", "Fundamentals of Healthcare", "Principles of Ecology"; the psychological and pedagogical workshop "Theoretical basics to form pupils' valuable attitude to their own health", special seminars "Formation of pupils' valuable attitude to their own health", "Formation of pupils' healthy lifestyle by means of physical exercise", "Human health as a complex interdisciplinary research", the training "Physical self-education"), forms (a problematic lecture, a seminar, a training, a practicum, laboratory and practical lessons, exercises (correct "inhalation and exhalation", force motor actions, jumping, endurance, flexibility) etc.), active games, family contests, trips and hikes with friends, tempering, group (club) activities that unite fans of running and walking, cycling, etc., individual training on an individual plan), methods (brainstorming, round tables, press conferences, business games, case methods, research papers), technologies (of preparing students to use the means of pupils' health improvement in the classroom and after lessons, creativity formation of the future physical-education teacher, pedagogical communication of the future physical-education teachers in the aspect of the formation of students' responsible attitude to their own health, informational), tools (physical exercises, natural forces of nature (sun, air, water), hygienic (personal hygiene, regime, nutrition, dream, etc.), instrumental factors (simulators, gymnastics equipment)), effective activities (criteria (motivational values, cognitive content, reflexive activities), levels (high, medium, low), result (willingness of future physical-education teachers to form a valuable attitude towards their own health).

Keywords: model; preparation; future teachers; physical education; pupils; responsible attitude; own health; healthy lifestyle

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Bajkalova, L. V., 2004. Podgotovka uchitelja fizicheskoj kul'tury k formirovaniju zdorovogo obraza zhizni shkol'nikov sredstvami podvizhnyh i sportivnyh igr: *dissertacija kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.08*. Barnaul, 194 s.
2. Bermudes, D., 2017. Obgruntuvannia modeli pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizichnoi kultury do realizatsii variatyvnykh moduliv u protsesi profesiinoi diialnosti. *Pedahohichni nauky : teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 7, s. 26–36.
3. Grishina, E. P., 2005. Formirovanie gotovnosti budushhego uchitelja fizicheskoj kul'tury k sozdaniyu i realizacii zdorov'esberegajushhikh obrazovatel'nyh tehnologij: *dissertacija kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.08*, Samara, 231 s.
4. Dribinskij, P. L., 2009. Pedagogicheskie uslovija formirovanija cennostnogo otnoshenija k zdorov'ju v detej mladshhego i srednego shkol'nogo vozrasta: *dissertacija kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.01*, Smolensk, 241 s.
5. Ivanova, L. I., 2013. *Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizichnoi kultury do roboty z uchniamy z vidkhylenniamy v stani zdorovia : teoriia ta metodyka*: monohrafiia. Kyiv : NPU imeni M. P. Drahomanova. 600 s.
6. Idiatullina, L. E., 2009. Stanovlenie professional'noj pozicii pedagoga u vospitanii cennostnogo otnoshenija k zdorov'ju podrostkov v obrazovatel'nom uchrezhdenii: *dissertacija kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.08*. Cheljabinsk, 220 s.

7. Kozub, M. V., 2007. Formirovanie professional'noj gotovnosti budushhih uchitelej fizicheskoy kul'tury k osushhestvleniju zdorov'esberegajushhej dejatel'nosti v shkole: *dissertacija kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.08, Elec*, 223 s.
8. Leont'ev, A. N., 1983. *Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya: u 2 t.* Moskva: Pedagogika, 398 s.
9. Lobachev, V. V., 2006. Formirovanie zdorov'esbersgajushhej kompetencii v professional'noj podgotovke budushhego pedagoga fizicheskoy kul'tury: *dissertacija kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.01; 13.00.08, Voronezh*, 210 s.
10. Maloroshvilo, L. N., 2004. Formirovanie gotovnosti studentov vuzov fizkul'turno-sportivnogo profilja k zdorov'esberezheniju uchashhihsja: *dissertacija kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.04, Cheljabinsk*, 171 s.
11. Markin, S. N., 2004. Podgotovka budushhego uchitelja k samoorganizacii zdorovogo obraza zhizni sredstvami fizicheskoy kul'tury: *dissertacija kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.08, Barnaul*, 170 s.
12. Melnychuk, I. M., 2012. Aktualnist problemy formuvannia kultury zdoroviazberezhenia v protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnogo universytetu. Seriya: Pedagogika. Sotsialna robota, Vyp. 24, s. 101–104.*
13. Myrhorodska, H. M., 2017. Formuvannia kultury zdorovia v maibutnikh kvalifikovanykh robitnykiv budivelnoho profilu v protsesi profesiinoi pidhotovky: *dysertatsiia kandydata pedahohichnykh nauk: 13.00.04, Kyiv*, 250 s.
14. Moseichuk, Yu. Yu., 2017. Systemnyi ta prakseolohichni pidkhody u formuvanni kultury zdorovia maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury : zahalnoteoretychni rozvidky. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: Pedagogika. Sotsialna robota, Vyp. 1, s. 164–167.*
15. Pashin, A. A., 2011. Formirovanie cennostnogo otnosheniya k zdorov'ju u fizicheskom vospitanii uchashhejsja molodezhi: *dissertacija doktora pedagogicheskikh nauk: 13.00.04, Moskva*, 413 s.
16. Pentjuhin, V. I., 2010. Pedagogicheskaja tehnologija formirovanija zdorov'esberegajushhih kompetencij budushhego uchitelja fizicheskoy kul'tury: *dissertacija kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.08, Samara*, 238 s.
17. Petrov, A. O., 2014. Udoskonalennia pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do vykorystannia zdoroviazberezhuvalnykh tekhnolohii. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriya: Pedagogika, 1, s. 49–55.*
18. Popova, N. G., 2015. Formirovanie cennostnogo otnosheniya uchashhihsja k zdorovomu obrazu zhizni v obrazovatel'nom processe sovremennoj shkoly: *dissertacija kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.01, Velikij Novgorod*, 253 s.
19. Rybalko, L. M., 2018. Napriamy modernizatsii zmistu profesiinoi osvity maibutnikh fakhivtsiv iz fizychnoi terapii, erhoterapii. *Fizychna reabilitatsiia ta zdoroviazberezhuvalni tekhnolohii : realii y perspektyvy: materialy IV Vseukr. nauk.-prakt. konf. (Poltava, 7 lyst. 2018 r.).* Poltava: PolNTU im. Yuriia Kondratiuka, s. 83–85.
20. Rubinshtejn, S. L., 2002. *Osnovy obshhej psihologii.* Sankt-Peterburg: Piter, 720 s.
21. Sorokina, V. M., 2010. Formirovanie v studentov otnosheniya k zdorovomu obrazu zhizni kak professional'noj cennosti: *dissertacija kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.08, Volgograd*. 241 s.
22. Urum, N. S., 2008. Pidhotovka maibutnikh vchyteliv do zabezpechennia zdorovoho sposobu zhyttia molodshykh shkoliariv, *Avtoreferat dysertatsii kandydata pedahohichnykh nauk: 13.00.04, Kyiv*, 21 s.

23. Filankovskij, V. V., 2000. Teorija i praktika formirovanija professional'noj gotovnosti uchitelja fizicheskoj kul'tury: *dissertacija doktora pedagogičeskikh nauk: 13.00.01; 13.00.04*, Stavropol', 459 s.
24. Filippieva, O. A., 2008. Pidhotovka maibutnix uchytelev pochatkovykh klasiv do valeolohichnoho vykhovannia uchniv, *Avtoreferat dysertatsii kandydata pedahohichnykh nauk: 13.00.04*, Kirovohrad, 23 s.
25. Shapovalova, I., 2014. Formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnix uchytelev fizychnoi kultury v konteksti pidhotovky do profesiinoho samovdoskonalennia. *Pedahohichnyi dyskurs. Vyp. 17*. s. 204–208.
26. Shved, L. V., 2007. Podgotovka studentov pedvuza k formirovaniju zdorovogo obraza zhizni v shkol'nikov: *dissertacija kandidata pedagogičeskikh nauk: 13.00.08*, Cheboksary. 196 s.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-417-422>
УДК 378.147.091.31.042–047.22:81'243

Трофименко Анастасія Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3347-4635>

trofimenko2006@gmail.com

РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Анотація. У статті розглянуто сутність компетентнісного підходу, його значущість у системі професійно-орієнтованої підготовки студентів, специфіка застосування цього підходу до навчання дисципліни «Іноземна мова», проаналізовані різні точки зору на особливості формування й розвитку професійної складової майбутнього випускника вузу. Вказаний підхід може бути реалізований лише в умовах особистісно-зорієнтованих педагогічних технологій навчання з урахуванням єдиного освітнього простору, у якому без перешкод майбутній спеціаліст може вивчати мову й літературу, історію різних народів, налагоджувати контакти, спілкуватися з іноземними колегами, реалізуючи свої пріоритети та цінності, а також обмінюватись досвідом та інформацією, удосконалювати свій фаховий рівень упродовж усього життя, і далі здобувати освіту в будь-якому закордонному закладі вищої освіти, або отримати відповідну кваліфікацію за кордоном на основі певного завершеного циклу освіти.

Освітні пріоритети мають змінюватися залежно від необхідності досягнення студентами певного рівня сформованості компетентності в професійній діяльності до готовності майбутніх фахівців реалізувати набутий набір компетенцій у навколишній дійсності, здатність до взаємодії, уміння поєднувати свої зусилля в команді, конкурувати на ринку праці. Актуальність компетентнісного підходу в системі професійно-орієнтованої підготовки студентів вузу обумовлена входженням вітчизняної освіти в міжнародний освітній простір.

Орієнтація на компетентність докорінно змінює суть системи професійної освіти, проектуючи принципово інший кінцевий її результат.

Отже, компетентність – це особлива властивість особистості систематично, ефективно й надійно виконувати складну професійно-орієнтовану діяльність в умовах полікультурного простору.

Ключові слова: професійна компетентність; навчальні компетентності; професійна готовність; компетентнісно-орієнтована освіта.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Професійна підготовка майбутнього фахівця передбачає формування не тільки знань, умінь і навичок, але й насамперед комплексу компетенцій і компетентностей, які є кінцевими результатами навчання. Основними компетенціями, які потребує професійна діяльність та сучасне життя, є ті, що пов'язані з оволодінням усною й письмовою рідною та іншими мовами, ті, що формують потребу знаходити, застосовувати та аналізувати інформацію, користуватися сучасними інформаційними технологіями, постійно навчатися, як в особистому плані, так і в професійному.

Важливе значення для професійного становлення майбутнього спеціаліста має формування навчальних компетентностей. Предмети гуманітарного циклу (мова, література, історія, іноземна мова) дають можливість студенту самоорганізуватися, інтерпретувати свої професійні позиції, осмислити себе в контексті різних культур, сформувані життєві пріоритети, традиції скрізь призму цінностей, властивих іншим народам, співвіднести себе з людиною, мову, історію якої вивчає. Цей підхід може бути втілений лише в умовах особистісно-зорієнтованих педагогічних технологій навчання з урахуванням єдиного освітнього середовища, у якому майбутній спеціаліст без перешкод зможе вивчати мову й літературу, історію різних народів, спілкуватися з іноземними колегами, реалізуючи свої цінності та пріоритети, налагоджувати контакти, а також обмінюватися досвідом і інформацією, покращувати свій фаховий рівень упродовж усього життя, і далі здобувати освіту в будь-якому закордонному ЗВО, або набуті відповідної кваліфікації за кордоном на основі певного завершеного циклу освіти.

Володіння іноземною мовою є органічним компонентом визначеного освітніми стандартами рівня підготовки, який забезпечує професійну мобільність спеціалістів. У зв'язку з цим проблема становлення іншомовної комунікативної професійної складової набуває особливого значення в умовах полікультурного освітнього середовища (В.І. Байденко, С.А. Дружилов, П.В. Сисоєв та ін.). Сукупність компетенцій: соціально-політичної, інформаційної, комунікативної, соціокультурної, професійної — має на меті забезпечити готовність майбутніх фахівців до адаптації й самовизначення в умовах нових інформаційних технологій, до утворення й саморозвитку впродовж усього життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальний аналіз періодичної навчально-методичної, психолого-педагогічної літератури, науково-методичних видань, з досліджуваної теми свідчить про те, що сформовано валідне наукове підґрунтя, у контексті якого доцільно й далі здійснювати науковий пошук у визначеному напрямі. Це стосується насамперед:

– теорії розвитку педагогічної освіти в Україні (О. Мороз, А. Алексюк, В. Кравець, М. Щербань та ін.);

– досліджень філософії сучасної освіти, визначення її методологічної основи (В. Андрущенко, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, С. Кримський, М. Михальченко та ін.);

- психолого-педагогічних основ професійного розвитку особистості (О. Глузман, М. Євтух, В. Луговий, С. Максименко, Н. Ничкало, І. Підласий та ін.);
- теорії діяльності й розвитку особистості (Ю. Бабанський, О. Балл, І. Бех, О. Киричук, Т. Яценко та ін.);
- досліджень проблем забезпечення особистісно-орієнтованої компетентнісної освіти (О. Кондаков, В. Краєвський, І. Підласий, О. Пометун, О. Овчарук, В. Семіченко, А. Хуторской, В. Чайка, С. Шишов та ін).

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Загальні підходи до формування професійної компетентності фахівця, потребують дослідження більш конкретних умов та варіантів їхньої реалізації в організації педагогічного процесу, оптимального для формування системи професійних компетенцій у межах підготовки фахівця за визначеною спеціалізацією. Орієнтація на компетентність докорінно змінює суть системи професійної освіти, проектуючи принципово інший кінцевий її результат. Звісно, проблеми компетентнісної освіти більш глибоко досліджені в умовах закладів загальної середньої освіти, оскільки категорії компетенцій і компетентності є ключовими в процесі формування концепції переходу на 12-и бальну систему оцінювання навчальних досягнень школярів. Водночас подальший науковий пошук у цьому напрямі буде продуктивним лише за умови, коли він буде здійснюватися в узгодженій взаємодії освітніх систем середньої та вищої школи, оскільки йдеться про розроблення цілісної концепції забезпечення освітньої діяльності особистості впродовж життя. Отже, мета та завдання цієї статті дослідити розвиток іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця в цих умовах.

Компетентнісна модель, на відміну від знанневої, передбачає не тільки отримання певного обсягу академічних знань, а й практично-орієнтоване застосування отриманих знань у професійно-орієнтованій діяльності.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

Метою компетентнісно-орієнтованої освіти є подолання розриву між освітою та вимогами життя. Освітні пріоритети мають змінюватися з огляду на необхідність досягнення студентами певного рівня сформованості компетентності в професійній діяльності до готовності майбутніх фахівців реалізувати набутий набір компетенцій у навколишній дійсності, здатність до взаємодії, умінню поєднувати свої зусилля в команді, конкурувати на ринку праці. Актуальність компетентнісного підходу в системі професійно-орієнтованої підготовки студентів вузу обумовлена входженням вітчизняної освіти в міжнародний освітній простір.

З низки характеристик поняття «професійна компетентність», що згадується в роботах різних авторів [1;2;3;4], можна виділити такі важливі складники:

1. Професійну кваліфікованість: знання, вміння й навички професійної сфери, здатність до продуктивного володіння сучасними комп'ютерними інформаційними технологіями, необхідними для здійснення професійно-орієнтованої діяльності.

2. Професійну готовність: вміння на діяльнісному рівні освоювати нові знання, інструментарій, перспективні інформаційні та комп'ютерні технології, здатність до успішного пошуку, освоєння та використання необхідної наукової інформації, вміння вчитися і вчити інших.

3. Комунікативну підготовленість: володіння рідною та іноземними мовами, в тому числі здатність застосовувати лексику базових і суміжних наук і галузей,

понятійний апарат, володіння комунікативними та інформаційними технологіями, знання авторського права, основ патентознавства, правової сфери трудових відносин, управління колективом та ділової етики професійного спілкування, вміння застосовувати їх за оптимального поєднання авторитаризму й демократичності, вести дискусію, мотивувати й обстоювати свої рішення на основі вербального, образного чи іншого адекватного сприйняття вираження професійно-спрямованого змісту, необхідного для здійснення міжкультурної комунікації в умовах полікультурного освітнього середовища.

4. Володіння методами техніко-економічного, екологічно-орієнтованого аналізу виробництва задля його раціоналізації та гуманізації.

5. Креативну підготовленість: здатність до критичного мислення, пошуку принципово нових підходів до вирішення відомих завдань і інноваційних проблем, як у професійній сфері, так і в суміжних царинах науки, техніки й галузі гуманітарних дисциплін.

6. Розуміння тенденцій та основних напрямів розвитку професійної області та техносфери загалом у поєднанні з духовними, політичними, соціальними та економічними процесами.

7. Стійкі професійно значущі особистісні якості, як відповідальність, цілеспрямованість, рішучість, толерантність, емпатія, вимогливість і самокритичність за високої самооцінки.

У понятті «професійна компетентність» відбивається такий ступінь оволодіння людиною психологічною структурою професійної діяльності, яка відповідає наявним у суспільстві стандартам і об'єктивним вимогам [2; 4]. Для досягнення професіоналізму потрібні відповідні здібності, бажання й готовність до безперервної освіти, самоосвіти й постійного вдосконалення.

Отже, під професіоналізмом нами розуміється особлива властивість особистості систематично, ефективно і надійно виконувати складну професійно-орієнтовану діяльність в умовах полікультурного простору. У зв'язку з цим, поняття професіоналізму не обмежується характеристиками висококваліфікованої праці, це й особливий світогляд людини.

На нашу думку, необхідно виділити і змістовно визначити такі компоненти в якості складових професійної компетентності студента: мотиваційно-вольовий, функціональний, комунікативний і рефлексивний [3].

Мотиваційно-вольовий компонент передбачає цілі, мотиви, потреби, ціннісні установки, стимулює творчий прояв особистості в професії; включає в себе наявність інтересу до професійної діяльності.

Функціональний (від лат. *Functio* – виконання) компонент у загальному випадку проявляється у вигляді знань про способи професійно-спрямованої діяльності, необхідних фахівцю для проектування й реалізації певних технологій.

Комунікативний (від лат. *Communico* – пов'язую, спілкуюся) компонент професійної компетентності включає аналізувати, висловлювати судження, вміння ясно й чітко висловлювати думки, аргументувати, переконувати, доводити, передавати раціональну й емоційну інформацію, погоджувати свої дії з діями колег, встановлювати міжособистісні зв'язки, вибирати оптимальний стиль спілкування в різних ділових та професійних ситуаціях, організувати й підтримувати діалог.

Рефлексивний (від лат. *Reflexio* – звернення назад) компонент проявляється в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності й рівень власного розвитку, особистісних досягнень; сформованість таких властивостей і якостей, як ініціативність, креативність, націленість на співпрацю, схильність до самоаналізу, співтворчість. Рефлексивний компонент є регулятором пошуку особистісних смислів у

спілкуванні з людьми, особистісних досягнень, самоврядування, а також збудників самопізнання, вдосконалення майстерності та формування індивідуального стилю роботи професійного зростання [3, с. 3].

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Необхідно зазначити, що розвиток вказаних складових професійної компетентності студентів та випускників не можна розглядати ізольовано, оскільки вони носять інтегративний, цілісний характер, будучи підсумковим результатом інтегративної системи професійної підготовки.

У процесі професійного становлення майбутніх випускників немовного вузу компетентність формується вже на стадії загальнопрофесійної підготовки студентів. Але, якщо навчання в немовному вузі треба розглядати як процес формування базових основ професійної компетентності, то безперервну освіту впродовж усього життя – як необхідну умову підвищення кваліфікації в процесі розвитку і вдосконалення професійної компетентності і професійної майстерності особистості.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Бех, І. Д., 2003. *Виховання особистості*: навч.-метод. посібник: у 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь, 280 с.
2. Дичківська, І. М., 2004. *Інноваційні педагогічні технології*: навчальний посібник. Київ: Академвидав, с. 276–295.
3. Євтух, М. Б., 1996. Розвиток освіти й педагогічної думки в Україні (кінець XVIII – перша половина XIX століття), *Автореферат дисертації доктора педагогічних наук*. Київ, 70 с.
4. Сохань, Л. В., Єрмакова, І. Г. та Несен, Г. М. ред., 2003. *Життєва компетентність особистості: науково-методичний посібник*, Київ: Богдана, 520 с.

DEVELOPMENT OF STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE CONDITIONS OF POLY CULTURAL ENVIRONMENT

Anastasiia Trofymenko,

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD),

Associate Professor at the Department of Foreign Languages

Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University,

Kamianets-Podilskyi, Ukraine.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3347-4635>

trofymenko2006@gmail.com

Abstract. The article deals with the essence of the competence approach, its importance in the system of vocationally-oriented training of students, the specifics of the application of this approach to teaching the discipline «Foreign language», analyzes various points of view on the peculiarities of formation and development of the professional component of the future graduate of the university. Such an approach can be implemented only in the context of personally-oriented pedagogical teaching technologies, taking into account a single educational space, in which the future specialist will be able to study the history of different peoples, language and literature

without difficulty, communicate with foreign specialists, establish contacts as well as share information and experience, improve their professional life-long professional qualifications, continue their education at any foreign university, or obtain an appropriate qualification abroad based on certain completed cycle of education.

Educational priorities should be shifted from the need of students to achieve a certain level of competence in professional activities to the willingness of future professionals to realize the acquired set of competencies in the surrounding reality, the ability to interact and the ability to combine their efforts in a team and compete in the labor market. The relevance of the competence approach in the system of vocational training of university students is conditioned by the entry of national education into the international educational space.

The focus on competence fundamentally changes the essence of the vocational education system, projecting a fundamentally different result.

Therefore, competence is a special property of the person to systematically, effectively and reliably perform complex professional-oriented activities in the conditions of multicultural environment.

Keywords: professional competence, educational competences, professional readiness, competence-oriented education.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Bekh, I. D., 2003. *Vykhovannia osobystosti: navch.-metod. posibnyk: u 2 kn. Kn. 1. Osobystisno oriientovanyi pidkhid: teoretyko-tekhnolohichni zasady*. Kyiv: Lybid, 280 s.
2. Dychkivska, I. M., 2004. *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii: navch. posib.* Kyiv: Akademydav, s. 276–295.
3. Yevtukh, M. B., 1996. *Rozvytok osvity i pedahohichnoi dumky v Ukraini (kinets KhVIII persha polovyna KhIX stolittia), Avtoreferat dysertatsii doktora pedahohichnykh nauk*. Kyiv, 70 s.
4. Sokhan, L. V., Yermakova, I. H. Ta Nesen H. M., red., 2003. *Zhyttieva kompetentnist osobystosti: nauk.-metod. posib.*, Kyiv: Bohdana, 520 s.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-422-433>

УДК: 378.015.31.041:37.011.3-052

Фрицюк Валентина Анатоліївна,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки і професійної освіти
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського,
Вінниця, Україна.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6133-2656>

valentina.frytsiuk@gmail.com

СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

Анотація. У статті доведено необхідність визначити концептуальні засади формування готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку відповідно до сучасних і перспективних вимог сфери освіти, теоретичного

обґрунтування й методичного забезпечення такої науково-методичної системи навчання і виховання студентів педагогічних ЗВО, яка б заповнювала прогалини підготовки майбутніх фахівців до професійного саморозвитку, давала змогу істотно підвищити рівень їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку. Схарактеризовано розроблену науково-методичну систему формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, яка має комплексний характер і становить єдність таких структурних компонентів: теоретико-методологічний (методологічні підходи, психологічні та дидактичні теорії); діагностичний (моніторинг становлення готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку); змістово-дидактичний (принципи структурування змісту загальнопедагогічної підготовки); методичний (моделювання комплексу професійно-педагогічних завдань, спрямованих на формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку); технологічний (авторська технологія забезпечення готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку). Доведено, що у процесі підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку важливо дотримуватися дидактичних та специфічних принципів. З основних дидактичних принципів визначено такі: науковості, зв'язку навчання з життям, свідомості й активності студентів, систематичності та послідовності. Основними специфічними принципами підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку виокремлено: принцип динамічності, керованості, цілеспрямованості, суб'єктності, діалогічності, неперервності, саморегуляції, рефлексивної спрямованості.

Ключові слова: майбутні педагоги; саморозвиток; професійний саморозвиток; готовність до безперервного професійного саморозвитку; концептуальні положення; система; принципи.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Одне з важливих завдань підготовки майбутніх педагогів у ЗВО полягає у формуванні в них ціннісного усвідомлення необхідності цілеспрямованого безперервного професійного саморозвитку; інтегративно-теоретичної підготовки, рівня одержаних професійно спрямованих знань; практично-операційної підготовки, сформованості практичних умінь і навичок, потрібних для професійного саморозвитку; сукупності індивідуально-психологічних якостей, важливих для безперервного професійного зростання й майбутньої професійної діяльності загалом; спрямованості на самоаналіз, самооцінку власного професійного саморозвитку.

Для успішного розв'язання цього завдання необхідно визначити концептуальні засади формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів відповідно до сучасних і перспективних вимог сфери освіти, теоретично обґрунтувати й методично забезпечити таку науково-методичну систему навчання і виховання студентів педагогічних ЗВО, яка б заповнювала прогалини підготовки майбутніх фахівців до професійного саморозвитку, давала змогу істотно підвищити рівень їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі описано різні системи підготовки вчителів, зокрема, таких авторів, як: Н. Бахмат (інформаційно-освітнє середовище закладу вищої освіти в системі дистанційного навчання) [1]; А. Гедзик

(система підготовки майбутнього вчителя технологій до викладання курсу креслення в загальноосвітніх навчальних закладах); М. Жалдак (система підготовки вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі); Л. Карташова (особистісно орієнтована система навчання основ інформаційних технологій у процесі підготовки майбутніх вчителів іноземних мов); В. Курок (цілісна система загальнотехнічної підготовки вчителя трудового та професійного навчання); В. Лабунець (методична система інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики); О. Ліннік (система підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи); С. Мартиненко (система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності); Л. Михайленко (система методичної підготовки вчителя математики у вищому навчальному закладі за заочною формою навчання); Н. Морзе (система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах); О. Спірін (методична система базової підготовки вчителя інформатики за кредитно-модульною технологією); І. Ткаченко (система методичної підготовки майбутнього вчителя астрономії); Р. Тягур (система роботи методичного об'єднання з підготовки вчителів початкових класів до здійснення диференційованого навчання учнів); О. Шапран (система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів) та інші. Однак, з-поміж представлених систем немає спеціально розробленої системи підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою статті є уточнення окремих вихідних концептуальних положень та характеристика системи підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, сутність якої полягає в упорядкуванні сукупності педагогічних умов, засобів й особистісно зорієнтованих технологій, які на основі формування в студентів ціннісного ставлення до безперервного професійного саморозвитку, відповідних знань, оволодіння способами професійного саморозвитку забезпечують готовність майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. **Завдання** передбачають також, з-поміж інших, виявлення закономірностей професійного саморозвитку, на які варто зважати під час підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку, оскільки вони лежать в основі визначених принципів.

3. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH FINDINGS

На основі аналізу наукових джерел доходимо до висновку [10; 11; 12], що підготовка майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку – це цілеспрямований комплексний процес, що передбачає оволодіння майбутніми учителями систематизованими знаннями, уміннями, професійно значущими якостями задля набуття практичного досвіду власного професійного саморозвитку. Мета підготовки майбутніх педагогів у контексті нашого дослідження – це формування протягом професійної підготовки у ЗВО їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку.

Для цього нами було розроблено науково-методичну систему підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Поняття системи тлумачимо як певну множину взаємопов'язаних елементів, які утворюють стійку єдність і цілісність з певними інтеграційними властивостями й закономірностями [4]. Елементом системи вважатимемо найпростішу її неподільну складову, за відсутності якої, немає самої системи. Елементи системи є взаємопов'язаними

й взаємозалежними. Тобто у разі модифікації якісних характеристик одного з елементів зазнає змін уся система. Взаємодія елементів є в такому разі інтеграційним чинником, що сприяє об'єднанню окремих складових у деяку цілісність, у чітко організовану структуру.

Зауважимо, що найважливішими ознаками системи є: структурованість, взаємозв'язок складових елементів та підпорядкованість організації системи певній меті.

Погоджуємося з науковцем Ю. Черняк у тому, що система є відображенням у свідомості дослідника властивостей об'єктів та їхніх відносин під час розв'язання завдання дослідження [13].

Л. Гаврілова, спираючись на дані Ю. Бабанського, Т. Ільїної, Н. Кузьміна та інших науковців, які вивчали системи у загальнофілософському, суспільно-історичному, психолого-педагогічному та інших аспектах, виділяє такі основні системні принципи:

- цілісність як закономірність, що демонструє системну взаємодію частин і цілого, завдяки якій з'являються нові властивості системи, відсутні в деяких її елементах, залежність кожного елемента від його місця, функцій усередині цілого;

- структурованість, ієрархічна впорядкованість: виділення в системі компонентів, елементів, форм взаємодії, а також зв'язки з підсистемами та надсистемами; зумовленість поведінки системи властивостями її структури, а не лише характеристикою її окремих елементів;

- взаємозалежність системи й середовища, оскільки система формує і виявляє свої властивості упродовж взаємодії з середовищем, будучи активним компонентом цього процесу;

- множинність опису кожної системи, оскільки через принципову складність будь-якої системи її адекватне пізнання можливе лише в побудові безлічі різних моделей, що описують деякі її аспекти [3].

Система, яку ми пропонуємо, є педагогічною. Це один з видів соціальних систем. Її особливість у тому, що в ній усе підпорядковано цілям навчання й виховання. Але вона має й усі характеристики соціальних систем, такі як: чітку внутрішню структуру, відповідну ціннісну орієнтацію тощо.

Однак варто зазначити, що в дослідженнях Н. Кузьміної [5] та інших науковців виокремлено функціональні елементи саме педагогічних систем. Такими компонентами є: гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський тощо.

Отже, науково-методична система підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку – це складне цілісне і багатоаспектне структурне утворення, функціонування якого спрямоване на формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку.

Важливим елементом системи є ціль (мета) як кінцевий результат, на який спрямовано процес. Метою системи вважають бажаний її кінцевий стан. У такому разі – це підвищення рівня готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Для мотиваційно-ціннісної готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку характерні спрямованість на запити майбутніх учителів щодо власного професійного саморозвитку, ціннісне усвідомлення сформованості цієї якості для майбутньої професійної діяльності, ціннісна орієнтація на безперервний професійний саморозвиток.

Для інформаційно-пізнавальної готовності характерні відповідний обсяг знань і система уявлень про сутність професійної діяльності й вимоги професії до особистості педагога, його професійних знань, умінь, навичок.

Організаційно-діяльнісна готовність характеризує здібності до саморозвитку майбутніх учителів з позицій самопізнання, праці та спілкування, що так само передбачає спроможність обирати ціль, планувати діяльність, організовувати, виконувати, регулювати, контролювати її, аналізуючи та оцінюючи результати.

Для емоційно-вольової готовності характерні показники, які віддзеркалюють сформованість у майбутніх учителів важливих особистісних якостей у контексті професійного саморозвитку: упевненості в собі, позитивної самооцінки, вольових якостей, відповідальності, працелюбності, рефлексивності, установки на самоосвіту.

Рефлексивно-оцінна готовність характеризує систему потреб майбутніх учителів щодо власного професійного саморозвитку, ціннісне усвідомлення сформованості цієї якості для майбутньої професійної діяльності [10].

Методологічний аспект підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку висвітлено в першому розділі дисертації. Методологія – інструмент пізнання; учення про пізнання дійсності в аспекті відповідної науки; теоретична основа дослідження, що дає змогу отримувати достовірну інформацію про педагогічну дійсність. А методологічний компонент концепції як продукт методологічної складової педагогічного дослідження – це різновид концептуальної моделі, що охоплює її понятійний апарат, філософське обґрунтування, загальнонаукові підходи, основоположні ідеї створення, закономірності, принципи, методи побудови, модельну структуру, тобто те, що пов'язує педагогічну дійсність з власне педагогічною концепцією цілісного професійного саморозвитку особистості майбутнього педагога.

Для визначення концептуальних засад дослідження важливо зважати на закономірності навчання, які віддзеркалюють суттєві зв'язки між освітнім і соціальними процесами, спеціально створеними або об'єктивно наявними умовами й досягнутими результатами – навченістю, вихованістю, розвиненістю особистості в конкретних її параметрах [7, с.198]. На дидактичних закономірностях засновані принципи й правила практичної педагогічної діяльності.

У визначенні закономірностей професійного саморозвитку спираємося на підхід В. Маралова, який диференціює такі закономірності саморозвитку: зростання суб'єктності індивіда; спрямованість саморозвитку; нерівномірність його та індивідуальний характер; циклічність і стадійність саморозвитку [6].

Зростання суб'єктності індивіда. На цій закономірності саморозвитку наголошує В. Слободчиков, стверджуючи, що, починаючи з підліткового віку, індивід стає суб'єктом не лише своєї життєдіяльності, а й суб'єктом саморозвитку. Саме тоді, коли особистість стає суб'єктом саморозвитку у неї з'являються значні можливості для особистісного й професійного самовизначення, що дає змогу накопичувати й актуалізувати свій внутрішній потенціал [8]. Це виявляється в здатності людини породжувати якісні й кількісні зміни у внутрішньому світі та навколишньому середовищі.

Для *спрямованості саморозвитку* характерні особливості суспільних завдань, до яких долучається особистість. Завдання можуть мати не лише просоціальні, але й асоціальні цінності. Якісна своєрідність саморозвитку диференціюється рівнем соціальної (асоціальної) активності або соціальної (асоціальної) реактивності. Варто зазначити, що особистість, саморозвиток якої здійснюється в межах виявлення соціальної (асоціальної) реактивності, може й не стати суб'єктом власного саморозвитку [6].

Нерівномірність саморозвитку та індивідуальний характер. Нерівномірність настільки є характерною для саморозвитку, наскільки й для розвитку загалом. Виявляється вона в тому, що деякі особистості в доволі юному віці стають суб'єктами саморозвитку, знають, що їм потрібно й чітко дотримуються своїх цілей. В інших цей

період настає значно пізніше, або ж не настає зовсім. Індивідуальний характер саморозвитку виявляється в неповторній траєкторії, яку обирає індивід. Для неї характерні життєві принципи, галузі, у яких саморозвиток здійснюється найбільш інтенсивно, через своєрідність цілей, життєвих стратегій особистості тощо [6].

Циклічність і стадійність саморозвитку. В. Маралов наголошує на циклах набуття особистісного досвіду, особистісного потенціалу, до якого входить усе, чого набуває особистість (знання та їх використання). Набуття й реалізація особистісного потенціалу в різних сферах буття на певних вікових етапах і є механізмом саморуку, який характеризує саморозвиток в різних формах його прояву. Під час функціонування цих циклів, виявляючи суб'єктну активність і розв'язуючи суперечності між збільшеними потребами й можливістю їх задоволення, особистість набуває тих новоутворень, які адекватно описують той чи інший вік, а також свою унікальність і неповторність [6].

Вважаємо визначені В. Мараловим закономірності саморозвитку такими, що є цілком прийнятними для характеристики й професійного саморозвитку.

Отже, під час навчання у ЗВО майбутній педагог стає суб'єктом не лише своєї життєдіяльності, а й суб'єктом саморозвитку. Саме тоді, коли особистість майбутнього педагога стає суб'єктом професійного саморозвитку, у неї з'являються значні можливості для професійного самовизначення, що дає змогу накопичувати й актуалізувати свій внутрішній потенціал. Звідси – справедливості закономірності *«зростання суб'єктності індивіда»*. Під час професійної освіти в університеті майбутні педагоги безпосередньо долучаються до важливого просоціального завдання: підготовки майбутніх педагогів до ефективної професійної діяльності. Від рівня соціальної активності студентів, звісно, залежить якісна своєрідність їхнього професійного саморозвитку. Отже, доречним є визначення закономірності *«спрямованість професійного саморозвитку»*. *Нерівномірність* готовності студентів до професійного саморозвитку та його *індивідуальний характер* засвідчують результати проведених нами емпіричних досліджень, які показали, що навіть у студентському віці значна частина майбутніх педагогів не є суб'єктами професійного саморозвитку. *Циклічність і стадійність професійного саморозвитку* також є закономірністю, оскільки саме набуття й реалізація особистісного потенціалу в різних сферах буття на певних вікових етапах і є механізмом саморуку, який характеризує професійний саморозвиток майбутніх педагогів у різних формах його прояву.

На виявлені закономірності професійного саморозвитку варто зважати під час підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. Ці закономірності лежать в основі визначених принципів.

З метою забезпечення результативності формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку важливо сформулювати принципи, що віддзеркалюють основну ідею професійної підготовки майбутніх учителів у контексті досліджуваної проблеми. Необхідними вимогами до виокремлених нами принципів майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку є їхня значущість, імперативність та універсальність. Зміст вказаних принципів є абстрактним відображенням закономірностей, що зумовлює їхню важливу роль у структурі науково-методичної системи.

У процесі підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку важливо дотримуватися дидактичних та специфічних принципів. З основних дидактичних принципів виокремлено такі: науковості, зв'язку навчання з життям, свідомості й активності студентів, систематичності та послідовності.

Основними специфічними принципами підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку виокремлено: принцип динамічності,

керованості, цілеспрямованості, суб'єктності, діалогічності, неперервності, саморегуляції, рефлексивної спрямованості. Вказані принципи навчання, які диференціюємо на основі наукового аналізу навчання й співвідносимо із закономірностями процесу навчання, мають характер загальних вказівок, правил, норм, що регулюють процес навчання. Розглянуті принципи в реальному процесі підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку взаємодіють одне з одним і функціонують як цілісна система, доповнюючи й підсилюючи один одного.

Згідно з принципом динамічності, майбутні педагоги мають внутрішні сили для професійного саморозвитку, що наявні в динаміці. Він передбачає розкриття закономірностей становлення й розвитку педагогічних об'єктів, об'єктивного характеру їхньої багатоаспектності та багатоваріантності.

Згідно з принципом цілеспрямованості, усі складові процесу професійної підготовки майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку мають бути скоординовані та спрямовані на досягнення єдиної мети – формування їхньої готовності до безперервного професійного саморозвитку. Цей принцип потребує чіткого уявлення про мету (підготовки майбутніх учителів до безперервного професійного саморозвитку), результат навчання (готовність до професійного саморозвитку); забезпечення усвідомленого виконання дій; проектування проміжних і кінцевих результатів підготовки до безперервного професійного саморозвитку.

Відповідно до принципу суб'єктності, безперервний професійний саморозвиток майбутніх педагогів є результатом їхньої власної активності й реалізації їхньої суб'єктної позиції [9].

Принцип діалогічності передбачає діалогічність взаємодії всіх учасників освітнього процесу, рівні можливості висловитися й бути почутим у кожного учасника [9].

Принцип зв'язку теоретичного знання з практикою (зв'язку навчання з життям) – це осмислення значущості теоретико-професійного навчання та практико-орієнтованого досвіду майбутнього фахівця в змісті професійно-педагогічної освіти, використання емпіричних знань, набутих у період проходження педагогічної практики [2]. У досліджуваній проблемі він відображений у здатності й уміннях застосовувати набуті знання для власного професійного саморозвитку. Відповідно до принципу зв'язку з практикою, майбутня професійна діяльність мала об'єктивно віддзеркалюватись у процесі підготовки майбутніх педагогів, водночас він мав чітко орієнтуватися на конкретні завдання з приводу безперервного професійного саморозвитку. Принцип єдності теоретичної та практичної підготовки передбачав взаємозв'язок та взаємозумовленість лекційних, семінарських та лабораторно-практичних занять; ефективне поєднання різних методів навчально-виховної роботи, теоретичної підготовки з педагогічною практикою й практичним утіленням їх у процесі професійного саморозвитку; практичне застосування набутих теоретичних знань щодо професійного саморозвитку. Принцип зв'язку навчання з життям передбачає, щоб процес навчання стимулюватиме майбутніх педагогів використовувати отримані знання для професійного саморозвитку в розв'язанні практичних завдань. Для цього використовували аналіз прикладів і педагогічних ситуацій з реального життя, ознайомлення студентів з практичною діяльністю шкільних учителів тощо.

Відповідно до принципу науковості передбачалося використання науково достовірних фактів та відображення сучасних досягнень науки в галузі особистісного та професійного саморозвитку, орієнтація на передові наукові досягнення в цій галузі. Принцип науковості змісту й методів навчального процесу віддзеркалює взаємозв'язок з сучасними науковими знаннями. Він втілюється в навчальних програмах і підручниках, у доборі досліджуваного матеріалу.

Принцип систематичності та послідовності забезпечує послідовність засвоєння знань, передбачає дотримання логічних зв'язків навчального матеріалу й реалізується в різноманітних формах планування (порядок вивчення деяких питань тем, що стосуються безперервного професійного саморозвитку, послідовність теоретичних та практичних занять, спрямованих на вироблення умінь і навичок безперервного професійного саморозвитку). Принцип систематичності й послідовності в оволодінні основами професійного саморозвитку надає системного характеру навчальній діяльності майбутніх педагогів, теоретичним знанням, практичним умінням.

Принцип систематичності і послідовності передбачає викладання і засвоєння знань у певному порядку, системі. Він потребує логічної побудови як змісту, так і процесу навчання, що виражається у дотриманні низки правил. Наприклад, матеріал, що подається, планується, ділиться на логічні розділи – теми, встановлюючи порядок і методику роботи з ним; у кожній темі треба встановити змістовні центри, виділити головні поняття, ідеї, структурувати матеріал; під час вивчення курсу встановлювати зовнішні та внутрішні зв'язки між теоріями, законами, фактами [7].

Принцип свідомості і активності учнів у навчанні – один з головних принципів сучасної дидактичної системи, згідно з якою навчання ефективно тоді, коли учні виявляють пізнавальну активність, є суб'єктами діяльності [7, с. 204]. Принцип свідомості і активності студентів передбачає їхню суб'єктність в навчальному процесі. Це обґрунтовується тим, що активність особистості за своєю природою соціальна і суб'єктна. Вона є інтегрованим показником її спрямованості і діяльної сутності [8]. Це виражається у нашому дослідженні у тому, що майбутні педагоги усвідомлюють мету професійного саморозвитку, планують і організують свою діяльність, спрямовану на оволодіння методами й прийомами саморозвитку, вміють себе перевірити, виявляють інтерес до знань, ставлять проблеми і вміють шукати їх розв'язання.

Активності і свідомості в навчанні можна домогтися, на думку П. Підкасісто, якщо: спиратися на інтереси майбутніх педагогів і одночасно формувати мотиви навчання (у цьому контексті – мотиви професійного саморозвитку); залучати студентів до розв'язання проблемних ситуацій, в проблемне навчання, в процес пошуку і вирішення наукових і практичних проблем; використовувати такі методи навчання, як дидактичні ігри, дискусії; стимулювати колективні форми роботи, взаємодію студентів у навчанні [7].

Особистісно-професійний саморозвиток педагогів у професійній діяльності ефективно і досить масово відбувається в спеціальній системі педагогічної підтримки, в якій педагог і його оточення постають як взаємозадіяні і відносно самостійні суб'єкти освітньої діяльності, стверджує Б. Фішман [9]. У цій системі створюється структура умов і факторів, необхідних зрілої, творчої, духовно-моральної, професійно розвиненої особистості педагога.

Тому, на нашу думку, майбутні педагоги будуть успішно підготовлені до майбутньої професійної діяльності в контексті безперервного професійного саморозвитку, якщо на основі аналізу змісту психолого-педагогічної підготовки вчителів, аналізу особливостей практичної діяльності педагогів з урахуванням соціально-економічних умов розвитку суспільства буде обґрунтована, розроблена та впроваджена в освітній процес ЗВО науково-методична система підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Отже, розроблена науково-методична система формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку має комплексний характер і становить єдність таких структурних компонентів: теоретико-методологічний (методологічні підходи, психологічні та дидактичні теорії); діагностичний (моніторинг становлення готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного

саморозвитку); змістово-дидактичний (принципи структурування змісту загальнопедагогічної підготовки); методичний (моделювання комплексу професійно-педагогічних завдань, спрямованих на формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку); технологічний (авторська технологія забезпечення готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку).

Підсумовуємо, що розроблена нами науково-методична система підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку базується на таких концептуальних положеннях:

– у складних суспільних умовах швидких змін, глобального оновлення не лише технологічної бази, а й ціннісної та інших сфер, загострюється проблема відповідності майбутніх педагогів потребам безпосередньої діяльності; розв'язання цієї проблеми варто шукати в площині безперервного професійного розвитку й саморозвитку особистості; ця проблема насамперед стосується підготовки педагогічних кадрів, адже саме вони є носіями й передавачами загальнолюдських цінностей молодому поколінню; усе це засвідчує значущість готовності до безперервного професійного саморозвитку для майбутніх педагогів;

– ефективність розробленої науково-методичної системи забезпечує її опора на методологічні підходи: акмеологічний, аксіологічний, антропоцентричний, діяльнісний, компетентнісний, культурологічний, особистісний, синергетичний, системний, суб'єктний, що віддзеркалюють фундаментальні тенденції розвитку сучасної педагогічної освіти;

– під час розробки цієї системи зважали на закономірності, дидактичні й специфічні принципи професійного саморозвитку;

– особливістю розробленої науково-методичної системи є особистісна зорієнтованість, оскільки вона передбачає врахування індивідуальної траєкторії навчання кожного студента, за якої кожен може обрати власний темп і напрям професійного саморозвитку;

– пропонується науково-методична система спирається на обґрунтовані організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку;

– відповідно до запропонованої науково-методичної системи, ефективність підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку забезпечують розробка та впровадження технології забезпечення готовності студентів до професійного саморозвитку;

– метою системного впровадження організаційно-педагогічних умов і технології є підвищення рівня готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку;

– моніторинг становлення готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку забезпечує спеціально розроблена методика комп'ютерного діагностування;

– професійну підготовку майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку визначено як процес, де інтегруються їхня мотиваційно-ціннісна, інформаційно-пізнавальна, організаційно-діяльнісна, емоційно-вольова та рефлексивно-оцінна готовність до безперервного професійного саморозвитку;

– пропонується науково-методична система підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку відрізняється від інших такими авторськими елементами: структурою досліджуваного поняття; методикою діагностики готовності; обґрунтованими організаційно-педагогічними умовами та

–

розробленою технологією забезпечення готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

4. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Отже, запропонована нами система підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку дає потрібні уявлення про стратегію відповідної професійної підготовки студентів: містить інформацію про структуру професійної підготовки та характер взаємозв'язку навчальних предметів у цій системі; стає підставою розроблення педагогічно доцільного інструментарію, спрямованого на діагностику та формування безперервного професійного саморозвитку; дає змогу виділити етапи та визначити педагогічні умови реалізації відповідної підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку на кожному з етапів. А відтак, сутність системи підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку полягає в упорядкуванні сукупності педагогічних умов, засобів й особистісно зорієнтованих технологій, які на основі формування в студентів ціннісного ставлення до безперервного професійного саморозвитку, відповідних знань, оволодіння способами професійного саморозвитку забезпечують готовність майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Перспективи подальших досліджень полягають у подальшій роботі над технологічним аспектом забезпечення ефективного функціонування розробленої системи.

5. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ТРАНСЛІТЕРАЦІЯ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Бахмат, Н. В., 2018. Інформаційно-освітнє середовище закладу вищої освіти в системі дистанційного навчання. *Наукові записки [Нац пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова]. Серія: Пед. Науки / упоряд. Л. Л. Макаренко*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. Вип. 137.
2. Будник, О. Б. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності, *Дисертація доктора педагогічних наук: 13.00.04*. Житомир. 2015. 552 с.
3. Гаврілова, Л. Г., 2014. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами мультимедійних технологій: монографія. Київ : *Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова*, 403 с.
4. Кузьмин, В. П., 1982. Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода. *Психологический журнал*, 3, №4, с. 41-51.
5. Кузьмина, Н. В. и Реан, А. А., 1993. Профессионализм педагогической деятельности. Санкт-Петербург. 172 с.
6. Маралов, В. Г. Общие закономерности и возрастные особенности саморазвития личности [online]. In: *Cherepovets State University Bulletin* 65 (2015), 4. Доступно: <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-46846-2>>.
7. Пидкасистый, П. И., 1998. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. Москва: Педагогическое общество России. 640 с.
8. Слободчиков, В. И., 2000. Психология развития человека. Москва: Школьная пресса, 416 с.

9. Фишман, Б. Е., 2004. Педагогическая поддержка личностно-профессионального саморазвития педагогов в профессиональной деятельности: *диссертация доктора педагогических наук: 13.00.08*. Москва, 453 с.
10. Фрицюк, В. А., 2016. Професійний саморозвиток майбутнього педагога : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 368 с.
11. Фрицюк, В. А., 2016. Структура готовності до безперервного професійного саморозвитку майбутніх педагогів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць / За ред. проф. Анатолія Ситченка*. Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 3 (54), с. 173-177.
12. Фрицюк, В. М., 2014. Професійний саморозвиток майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Музична педагогіка: актуальні проблеми теорії та практики*. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», с. 57-61.
13. Черняк, Ю. И., 1975. Системный анализ в управлении экономикой. Москва: Экономика, 193 с.

SYSTEM OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR CONTINUOUS PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT

Valentina A. Frytsiuk,

doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Professor of the Department of Pedagogy and Vocational Education

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University,

Vinnitsia, Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6133-2656>

valentina.frytsiuk@gmail.com

Abstract. The theoretical analysis of philosophical and psychological studies on the issue of personality development and self-improvement gave the opportunity to determine self-development of a personality as purposeful, systematic, highly organized and creative activity, the process of purposeful creative changes by personality of one's own spiritual values, moral and ethical, activity-and-practical, sensual, intellectual, characterological features for the most successful achievement of life purposes and more effective implementation of human and social aims. Professional self-development is determined as conscious human activities aimed at full self-realization as a personality in the social sphere that is identified by a profession. The concept of training future teachers to continuous professional self-development is based on the following statements: the personality of a student of a pedagogical higher educational institution is viewed as the subject of one's own professional development that should be implemented regarding his interests, beliefs and abilities; the professional self-development of a future teacher – the integration of personal and professional components of professional development of a student from critical or passive level of readiness to continuous professional self-development – to basic or creative level that enables complete disclosure of every component of the readiness; the positive dynamics of the formed readiness of a future teacher to professional self-development is implemented by providing organizational and pedagogical conditions and the introduction of the developed technology. It is also based on the desire of each personality to continuous professional self-development. In the article, the basic didactic principles, notably scientific, connection of learning with life, consciousness and activity of students, systematicity and consistency are

defined. The main specific principles of preparation of future teachers for continuous professional self-development are defined, namely, the principle of dynamism, controllability, purposefulness, subjectivity, dialogicity, continuity, self-regulation and reflexive orientation.

Keywords: prospective teachers; self-development; professional self-development; readiness for continuous professional self-development; concept; system; principles.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Bakhmat, N. V., 2018. Informatsiino-osvitnie seredovyshche zakladu vyshchoi osvity v systemi dystantsiinoho navchannia. *Naukovi zapysky [Nats ped. un-tu im. M. P. Drahomanova]. Serii: Ped. Nauky / uporiad. L. L. Makarenko. Kyiv: Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova. Vyp. 137.*
2. Budnyk, O. B., 2015. Teoretychni i metodychni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do sotsialno-pedahohichnoi diialnosti, *Dysertatsiia doktora pedahohichnykh nauk: 13.00.04. Zhytomyr. 552 s.*
3. Havrilova, L. H., 2014. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzyky zasobamy multymediinykh tekhnolohii : monohrafiia. Kyiv: *Vydavnytstvo NPU im. M. P. Drahomanova, 403 s.4.*
4. Kuz'min, V. P., 1982. Istoricheskie predposylki i gnoseologicheskie osnovaniia sistemnogo podhoda. *Psihologicheskij zhurnal. T. 3, No 4. S. 41-51.*
5. Kuz'min, V. P., 1982. Istoricheskie predposylki i gnoseologicheskie osnovaniia sistemnogo podhoda. *Psihologicheskij zhurnal, 3, #4, s. 41 51.*
6. Kuz'mina, N. V. i Rean, A. A., 1993. *Professionalizm pedagogicheskoi dejatel'nosti. Sankt-Peterburg. 172 s.*
7. Maralov, V. G. Obshhie zakonomernosti i vozrastnye osobennosti samorazvitija lichnosti [online]. In: Cherepovets State University Bulletin 65 (2015), 4. Dostupno: <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-46846-2> >.
8. Pidkastyj, P. I., 1998. Pedagogika. Uchebnoe posobie dlja studentov pedagogicheskikh vuzov i pedagogicheskikh kolledzhej. Moskva: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii. 640 s.
9. Slobodchikov, V. I., 2000. *Psihologija razvitija cheloveka. Moskva: Shkol'naja pressa, 416 s.*
10. Fishman, B. E., 2004. Pedagogicheskaja podderzhka lichnostno-professional'nogo samorazvitija pedagogov v professional'noj dejatel'nosti: *dissertacija doktora pedagogicheskikh nauk: 13.00.08. Moskva, 453 s.*
11. Frytsiuk, V. A., 2016. Profesiinyi samorozvytok maibutnoho pedahoha : monohrafiia. Vinnytsia : TOV «Nilan LTD», 368 s.
12. Frytsiuk, V. A., 2016. Struktura hotovnosti do bezperervnoho profesiinoho samorozvytku maibutnikh pedahohiv. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky : zbirnyk naukovykh prats / Za red. prof. Anatoliia Sytchenka. Mykolaiv : MNU imeni V.O. Sukhomlynskoho, 3 (54), s. 173-177.*
13. Frytsiuk, V. M., 2014. Profesiinyi samorozvytok maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva. Muzychna pedahohika: aktualni problemy teorii ta praktyky. Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», s. 57-61.
14. Chernjak, Ju. I., 1975. Sistemnyj analiz v upravlenni jekonomikoj. Moskva: Jekonomika, 193 s.

DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2020-28-434-442>
УДК 378.091.12:316.444.5

Шеремет Інеса Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри медико-біологічних
та валеологічних основ охорони життя і здоров'я
Національного педагогічного університету імені М. П.
Драгоманова Київ, Україна.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8766-8115>
inna.sheremet@i.ua

Білик Валентина Григорівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри медико-біологічних
та валеологічних основ охорони життя і здоров'я
Національного педагогічного університету імені М. П.
Драгоманова Київ, Україна.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6860-7728>
valya-bilyk@ukr.net

Василенко Катерина Сергіївна,

асистент кафедри медико-біологічних
та валеологічних основ охорони життя і здоров'я
Національного педагогічного університету імені М. П.
Драгоманова Київ, Україна.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3152-4790>
k.s.vasylenko@npu.edu.ua

ВПЛИВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ НА ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН СТУДЕНТІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Анотація. Стаття присвячена проблемі вивчення впливу освітнього процесу на психоемоційний стан студентів закладів вищої педагогічної освіти, зокрема під час навчання та залікової й екзаменаційної сесії. Встановлено, що в період екзаменаційної сесії кількісні та якісні показники розумової працездатності достовірно знижуються, як порівняти з міжсесійним періодом. З'ясовано, що психофізіологічні характеристики особистості і фізіологічні особливості організму впливають на ефективність процесу навчальної діяльності у вищому навчальному закладі. Студентам із високим рівнем особистісної тривожності був притаманний вищий рівень реактивної тривожності й нейротизму, найгірші показники САН і самооцінки емоційних станів у порівнянні зі студентами із середнім і низьким рівнями особистісної тривожності. Водночас ці показники різко збільшуються в період екзаменаційної сесії.

Для дослідження особливостей і функціонального стану організму студентів у процесі навчання використовували комплекс методів. Так, для діагностики основних показників вищої нервової діяльності студентів застосовували метод дозування робіт у часі, послуговуючись «коректурною пробою» таблиці В.Я.Анфімова; для оцінки психоемоційного статусу й діагностики рівня

тривожності в студентів використано такі методики: тест Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна, тестовий опитувальник Дж. Тейлора, опитувальник самооцінки емоційних станів А. Уесмана і Д. Рікса, особистісний опитувальник Г. Айзенка, колірний тест М. Люшера й тестовий опитувальник САН.

У роботі вперше на базі педагогічного закладу вищої освіти, проводилися дослідження щодо стану вищої нервової діяльності, серцево-судинної та дихальної систем студентів, їхнього психоемоційного стану на етапі навчання та в заліково-екзаменаційний період. Розроблено рекомендації щодо практичного використання результатів дослідження під час організації навчального процесу, залікової та екзаменаційної сесії в закладах вищої освіти. Зокрема, під час планування навчально-екзаменаційних навантажень студентів із різним рівнем тривожності доцільно з'ясовувати адаптаційні можливості їхнього організму, що дасть змогу ефективніше будувати навчальний і екзаменаційний процеси, знизити ризик розвитку в них дезадаптаційних розладів.

Ключові слова: психоемоційний стан; навчально-екзаменаційне навантаження; екзаменаційний стрес; освітній процес; студенти закладів вищої освіти.

1. ВСТУП / INTRODUCTION

Постановка проблеми. Високий рівень психоемоційного та інтелектуального напруження, інтенсифікація навчального процесу, підвищення вимог до обсягів і якості знань, порушення рухового режиму негативно впливають на функціональні можливості організму студентів. У результаті цього знижуються адаптаційні резерви організму, порушуються механізми регуляції вегетативних функцій, які проявляються в студентів у вигляді підвищеної стомлюваності, зниження розумової і фізичної працездатності, що створює певні передумови для погіршення стану їхнього фізичного та психічного здоров'я.

Дотепер майже немає робіт, присвячених аналізу впливу різних періодів навчального процесу на показники здоров'я студентів та їхній психоемоційний стан. Брак таких даних стримує розроблення ефективних методів організації навчального процесу, який не лише забезпечить підготовку висококваліфікованих фахівців, а й буде сприятиме збереженню здоров'я студентів – молодого покоління, від якого залежить майбутній розвиток держави. Це й обумовлює актуальність цієї розвідки.

У період підготовки до іспитів і під час екзаменаційної сесії в студентів зростає інтенсивність розумової діяльності й емоційне напруження, істотно знижується рухова активність, порушується режим сну і відпочинку, у результаті чого може виникнути перенапруження механізмів регуляції різних систем організму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема екзаменаційного стресу неодноразово розглядалася в літературі, присвяченій впливу навчального навантаження на психічний стан організму. Проблеми збереження здоров'я в системі освіти присвячено сучасні наукові дослідження Г. Апанасенко, Т. Бережної, І. Волкової, М. Гончаренко, О. Шиян та ін. Однак, у вітчизняній психологічній літературі ще недостатньо висвітлені результати емпіричних досліджень щодо психологічних аспектів освітнього стресу сучасних студентів закладів вищої педагогічної освіти, які насамперед мають ґрунтуватися на повноцінній діагностиці проявів стресу, особистісної та ситуативної тривожності.

2. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ / AIM AND TASKS

Метою нашої статті є аналіз впливу навчального процесу в закладах вищої освіти на психоемоційний стан студентів під час навчання та в період залікової й екзаменаційної сесії.

З огляду на мету, було поставлено такі **завдання** дослідження:

1. Вивчити стан вищої нервової діяльності студентів на етапі навчання та в заліково-екзаменаційний період.
2. Визначити психоемоційний стан студентів під час навчання, залікової та екзаменаційної сесії.
3. Встановити вплив навчання, залікової та екзаменаційної сесії на функціональний стан серцево-судинної та дихальної систем.
4. Розробити рекомендації щодо практичного використання результатів дослідження під час організації навчального процесу, залікової та екзаменаційної сесії в закладах вищої освіти.

3. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ / RESEARCH METHODOLOGY

Дослідження психофізіологічних особливостей і функціонального стану організму студентів у процесі навчання у вищому навчальному закладі проводилися на базі Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. У дослідженні приймало участь 40 осіб: 20 – хлопців та 20 – дівчат. Вибір методів дослідження визначався поставленими в роботі завданнями. Вплив умов навчання в педагогічному вищому навчальному закладі на студентів оцінювали з урахуванням динаміки показників психоемоційного стану, розумової працездатності, функціонального стану серцево-судинної та дихальних систем у семестровий період і під час екзаменаційної сесії. Дослідження виконувалося відповідно до вимог Гельсінської Декларації Всесвітньої Медичної Асоціації.

Для дослідження особливостей і функціонального стану організму студентів у процесі навчання використовували комплекс методів. Так, для діагностики основних показників вищої нервової діяльності студентів застосовували метод дозування робіт у часі, послуговуючись «коректурною пробою» таблиці В. Я. Анфімова. Для оцінки психоемоційного статусу й діагностики рівня тривожності в студентів залучали такі методики: тест Ч. Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна, тестовий опитувальник Дж. Тейлора, опитувальник самооцінки емоційних станів А. Уесмана і Д. Рікса, особистісний опитувальник Г. Айзенка, колірний тест М. Люшера й тестовий опитувальник САН.

Для визначення психоемоційного статусу й діагностики рівня тривожності в студентів використовували такі методики: тест Ч. Д. Спілбергера-Ю. Л. Ханіна, тестовий опитувальник Дж. Тейлора, опитувальник самооцінки емоційних станів А. Уесмана і Д. Рікса, особистісний опитувальник Г. Айзенка, колірний тест М. Люшера й тестовий опитувальник САН.

Вимірювання тривожності як властивості особистості особливо важливо, оскільки ця властивість багато в чому визначає поведінку суб'єкта. Певний рівень тривожності – природна й обов'язкова особливість активної діяльної особистості. Кожній людині притаманний свій оптимальний, або бажаний, рівень тривожності – це так звана корисна тривожність. Оцінка людиною свого стану щодо цього є істотним компонентом самоконтролю й самовиховання.

Під особистісною тривожністю розуміємо стійку індивідуальну характеристику, яка відображає схильність суб'єкта до тривоги й передбачає наявність у нього тенденції сприймати багато ситуацій як загрозливі, відповідаючи на кожну з них

певною реакцією. Як схильність, особиста тривожність активізується під час сприйняття певних стимулів, що розцінюються людиною як небезпечні для самооцінки, самоповаги.

Ситуативна або реактивна тривожність як стан характеризується суб'єктивно пережитими емоціями: напругою, занепокоєнням, заклопотаністю, нервозністю. Цей стан виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію й може бути різним за інтенсивністю та динамічністю в часі.

Особи, що належать до категорії високотривожних, схильні сприймати загрозу своїй самооцінці й життєдіяльності у великому діапазоні ситуацій і реагувати дуже вираженим станом тривожності. Якщо психологічний тест показує у випробуваного високий показник особистісної тривожності, то це дає підставу припускати в нього появу стану тривожності в різноманітних ситуаціях, особливо коли вони стосуються визначення його компетенції та престижу.

Показники реактивної тривожності (РТ) та особистісної тривожності (ОТ) підраховуються окремо за формулами:

1. $РТ = \Sigma 1 - \Sigma 2 + 50$, де $\Sigma 1$ – сума закреслених на бланку цифр за пунктами шкали 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18;

$\Sigma 2$ – сума інших закреслених цифр (пункти 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20).

2. $ОТ = \Sigma 1 - \Sigma 2 + 35$, де $\Sigma 1$ – сума закреслених цифр на бланку за пунктами шкали 22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40;

$\Sigma 2$ – сума інших цифр за пунктами 21, 26, 27, 30, 33, 36, 39.

Для визначення функціонального стану студентів і його змін упродовж певних періодів часу (фонові дослідження, у день практичних занять, до й після іспиту) використовували тестовий опитувальник САН.

Під час розроблення методики автори виходили з того, що три основні складові функціонального психоемоційного стану – самопочуття, активність і настрої – можуть бути охарактеризовані полярними оцінками, між якими наявна континуальна послідовність проміжних значень.

Самопочуття – це комплекс суб'єктивних відчуттів, що відображають ступінь фізіологічного та психологічного комфорту стану людини, напрям думок, почуттів тощо. Самопочуття може бути представлено у вигляді певної узагальнюючої характеристики (погане або хороше самопочуття, бадьорість, нездужання), а також може бути локалізовано щодо певних форм відчуття (відчуття дискомфорту в різних частинах тіла).

Дослідження проводилися упродовж семестрового періоду у дні найбільшої працездатності (вівторок і середу) до й після практичних занять, а також у період екзаменаційної сесії до й після іспиту.

4. РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

За результатами методики «коректурної проби» наприкінці практичних занять у студентів відзначається тенденція до зниження більшості показників розумової працездатності (табл. 1). Так, коефіцієнт точності виконання завдання в студентів знижувався на 2,2. Коефіцієнт розумової продуктивності практично залишився без змін. Незважаючи на зниження об'єму зорової інформації в студентів, достовірних відмінностей за цим параметром не встановлено. Швидкість опрацювання інформації достовірно знижувалася в обстежуваних ($p < 0,05$). На погіршення якісних показників роботи вказує збільшене число помилок до $2,6 \pm 0,06$ ($p < 0,05$).

Таблиця 1

Середні значення коефіцієнтів розумової працездатності

Показник	Етап дослідження			
	До заняття	Після заняття	До іспиту	Після іспиту
А, ум. од.	0,91±0,01	0,89±0,01	0,77±0,01***	0,80±0,01**
Р, ум. од.	1423±8,1	1420±8,2	1197±7,7***	1282±6,1**
Q, біт	884±4,3	876±4,1	759±5,2***	768±5,0
S, біт/с	3,6±0,01	3,5±0,01*	3,2±0,01***	3,3±0,01**
Кількість помилок	1,4±0,01	2,6±0,01*	4,1±0,01***	3,6±0,01**

Примітка: * – $p < 0,05$ – показники до й після заняття; ** – $p < 0,05$ – порівнювалися показники до й після іспиту; *** – $p < 0,05$ – порівнювалися показники до заняття й до іспиту.

Отже, у період практичних занять та екзаменаційної сесії констатуємо погіршення розумової працездатності студентів, що вказує на переживання ними стресу від здачі іспитів.

Оцінка психоемоційного статусу студентів здійснювалася із застосуванням тестів Ч.Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна, Дж. Тейлора, А. Уесмана і Д. Рікса, Г. Айзенка, М. Люшера й САН. Використання стандартних психологічних тестів дало змогу розподілити студентів на 3 групи за рівнем особистісної тривожності (ОТ): з високим, середнім і низьким рівнем тривожності (табл. 2).

Таблиця 2

Особистісні характеристики студентів із різним рівнем тривожності

Показники	Рівень особистісної тривожності		
	Високий	Середній	Низький
Особистісна тривожність	50,4±0,3	37,7±0,7*	20,6±0,4**
Реактивна тривожність	46,2±0,3	35,5±0,6*	19,1±0,3**
Тривожність за Тейлором	24,9±0,3	12,4±0,3*	3,8±0,2**
Екстраверсія-інтроверсія	12,0±0,2	14,6±0,3*	16,9±0,3**
Нейротизм за Айзенком	18,0±0,1	10,2±0,2*	4,8±0,09**
Тривожність за Люшером	10,1±0,3	2,94±0,2*	0,53±0,03**
Самопочуття	2,7±0,05	4,5±0,06*	5,73±0,04**
Активність	3,3±0,02	4,5±0,06*	5,72±0,04**
Настрій	3,5±0,05	5,2±0,06*	6,3±0,04**

Примітка: * – $p < 0,05$ – відмінності достовірні щодо показників студентів із високим рівнем ОТ; ** – $p < 0,05$ – відмінності достовірні щодо показників студентів із середнім рівнем ОТ.

Отже, на підставі проведених досліджень можна зробити висновок, що студентам із високим рівнем особистісної тривожності був притаманний вищий рівень реактивної тривожності й нейротизму, найгірші показники САН і самооцінки емоційних станів у порівнянні зі студентами із середнім і низьким рівнем особистісної тривожності, що свідчить про більш низький рівень їхньої психосоціальної адаптації до специфіки навчання у вузі.

За результатами наших досліджень у період екзаменаційної сесії кількісні та якісні показники розумової працездатності достовірно знижувалися, як порівняти з міжсесійним періодом ($p < 0,05$). Так, у ситуації очікування іспиту коефіцієнт точності

виконання завдання в студентів достовірно знижувався на 15,4 % ($p < 0,05$). У зіставленні з міжсесійним періодом коефіцієнт розумової продуктивності знижувався на 15,9 %. Відзначено зменшення об'єму зорової інформації в студентів на 14,1 %. Швидкість опрацювання інформації в обстежуваних знижувалася в межах 5,7.

Здебільшого обстежувані студенти (45,0 %) мали середній рівень особистісної тривожності, 30 % – низький і 25,0 % – високий рівень особистісної тривожності. Екстравертивний тип особистості характерний для більшості студентів із низьким рівнем особистісної й реактивної тривожності, що свідчить про їхню схильність до лідерства й товарищескості, а також відмінну адаптацію. Більшість суб'єктів із середнім і високим особистісної та реактивної тривожності були віднесені до середнього типу за шкалою екстраверсії-інтроверсії, що проявляють свої особистісні якості залежно від ситуації.

Виявлено взаємозв'язок між рівнем тривожності студентів і ступенем їхньої невротизації: чим вище рівень особистісної тривожності, тим вище рівень невротизму за Г. Айзенком і вираженість стресу за М. Люшером. Суб'єктивна оцінка за всіма параметрами САН вище в студентів із низьким рівнем особистісної тривожності за умов порівняння з аналогічними показниками осіб із високим та середнім рівнем особистісної тривожності ($p < 0,05$). Аналіз розподілу обстежуваних осіб за рівнями самооцінки емоційних станів з урахуванням особистісної тривожності показав, що у всіх 3 групах переважали студенти з адекватною самооцінкою емоційних станів. Однак зі зниженням рівня тривожності в студентів достовірно збільшувалися сумарні показники самооцінки емоційних станів ($p < 0,05$).

За результатами досліджень встановлено погіршення показників психічних функцій у ситуації іспиту в порівнянні з показниками семестрового періоду ($p < 0,05$). Однак погіршення показників психоемоційного статусу відбувалося нерівномірно в студентів із різним рівнем особистісної тривожності. Так, у студентів із високим та середнім рівнем особистісної тривожності достовірно збільшилися показники реактивної тривожності ($p < 0,05$) і знизилися показники самопочуття, активності й настрою.

Здебільшого у юнаків із низькою особистісною тривожністю, навпаки, реактивна тривожність підвищувалася до помірного рівня. Незважаючи на зниження середніх величин усіх категорій САН у порівнянні з контрольними даними, вони достовірно вище аналогічних показників представників двох інших груп ($p < 0,05$). Це свідчить про їхню зібраність і врівноваженість, більш високий ступінь задоволеності результатами своєї діяльності й більш високим рівнем адаптації до стресової ситуації іспиту. Однак за результатами досліджень у всіх групах відзначено підвищення невротизму за Г. Айзенком.

5. ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ ДОСЛІДЖЕНЬ / CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

Психофізіологічна адаптація студентів до умов освітнього процесу являє собою один із найбільш важливих компонентів загального адаптаційного процесу. Охарактеризовано контингент студентів, які брали участь у вивченні психофізіологічних особливостей і функціонального стану організму студентів у процесі навчання у ЗВО. У дослідженні брали участь студенти Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова в кількості 40 осіб: 20 – хлопців та 20 – дівчат.

Оцінка психоемоційного статусу студентів 1–3-х курсів факультету фізичної культури проводилась із застосуванням тестів Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна, Дж. Тейлора,

А. Уессмана і Д. Рікса, Г. Айзенка, М. Люшера й САН. Розвідка здійснювалася в міжсесійний період до й після практичних занять.

Під час екзаменаційної сесії кількісні та якісні показники розумової працездатності достовірно знижуються в порівнянні з міжсесійним періодом. Психофізіологічні характеристики особистості і фізіологічні особливості організму впливають на ефективність процесу адаптації студентів до навчальної діяльності у вищому навчальному закладі. Студентам із високим рівнем особистісної тривожності був притаманний вищий рівень реактивної тривожності й нейротизму, найгірші показники САН і самооцінки емоційних станів у порівнянні зі студентами із середнім і низьким рівнями особистісної тривожності. Водночас ці показники різко зростають в період екзаменаційної сесії.

Отже, іспит є найсильнішим стрес-фактором і провокує вагомі зрушення показників гемодинаміки, що вказує на високу напругу функціонального стану організму студентів і низькі адаптаційні можливості до умов освітнього процесу в університеті. Порівняльне дослідження психоемоційного статусу, показників розумової працездатності і функціонального стану серцево-судинної та дихальної систем на різних етапах навчальної діяльності (поточні заняття та іспити) показало виражені зрушення за всіма досліджуваними параметрами.

Під час планування навчально-екзаменаційних навантажень студентів закладів вищої освіти з різним рівнем тривожності доцільно виявляти адаптаційні можливості їхнього організму, що дасть можливість ефективніше будувати навчальний і екзаменаційний процеси, знизити ризик розвитку в них дезадаптаційних розладів.

Проведена розвідка не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Подальшого вивчення потребують методи та засоби зниження рівня тривожності студентів, ролі психологічної служби закладу вищої освіти у вирішенні цієї проблеми.

6. СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ / REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Агаджанян, Н. А., Северин, А. Е., Ермакова, Н. В. та ін. (2005). Адаптация, интенсификация обучения и состояние здоровья студентов. *Вестник Российского университета дружбы народов*. № 3(30). С. 6–15.
2. Sheremet, I., Vasylenko, K. (2019). The model of training of the future teachers for prevention of pupils' vision disorders, *Social and Economic Aspects of Education in Modern Society: Proceedings of the XI International Scientific and Practical Conference*, March 22, 2019. Warsaw: RS Global Sp. O., 2019. P. 29–34.
3. Василенко, К. (2019). Дослідницька компетентність майбутнього вчителя початкових класів: структурні компоненти. *Освітній простір України*, 2019. Т. 16. В. 16. 56–62.
4. Yau, H. K., Sun, H., Fong Cheng, A. L. (2012). Relationships among Academic, Social and Psychological Adjustments to University Life: Comparisons across Gender. *Tertiary Education and Management*. Vol. 18 (2). P. 97–113.
5. Edwards, K. J, Hershberger, P. J., Russell, R. K. et. al. (2001). Stress, negative social exchange, and health symptoms in university students. Vol. 50 (2). P. 75–79.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE INFLUENCE OF THE EDUCATIONAL PROCESS ON THE EMOTIONAL STATE OF STUDENTS

Inesa Sheremet,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
National Pedagogical Dragomanov University
Kyiv, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8766-8115>
inna.sheremet@i.ua

Valentyna Bilyk,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
National Pedagogical Dragomanov University
Kyiv, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6860-7728>
valya-bilyk@ukr.net

Kateryna Vasylenko,

Post-graduate student,
National Pedagogical Dragomanov University
Kyiv, Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3152-4790>
k.s.vasylenko@npu.edu.ua

Abstract. The article addresses the issue of reviewing the influence of the educational process on the psycho-emotional state of students of institutions of higher pedagogical education.

The purpose of our article is to investigate the impact of the educational process in higher education institutions on the psycho-emotional state of students during their studies and during the test and exam session. It was established that during the examination session the quantitative and qualitative indicators of mental capacity were significantly reduced compared to the intersessional period.

It has been found that the psychophysiological characteristics of the individual and the physiological characteristics of the organism influence the efficiency of the educational process in the university. Students with high levels of personal anxiety had a higher level of reactive anxiety and neuroticism, the worst self-esteem in emotional states compared with students with medium and low levels of personal anxiety. At the same time, these indicators increase sharply during the examination session.

To study the features and functional state of the body of students in the process of learning a set of methods was used. Thus, for the diagnosis of the main indicators of higher nervous activity of students used the method of dosing works in time with the help of the "correction test" table by Anfimova V. Ya. The following techniques were used to assess the psycho-emotional status and diagnosis of the level of anxiety in students: Chad Spielberger's test – Yu. L. Hanin, J. Taylor's test questionnaire, A. Wesman and D. Ricks self-esteem questionnaire, G. Eysenck personality questionnaire, M. Lüscher color test and SAN test questionnaire.

The scientific novelty of the obtained results is that, for the first time, on the basis of the pedagogical institution of higher education, studies were conducted on the state of higher nervous activity, cardiovascular and respiratory systems of students, their psycho-emotional state at the stage of study and in the test-examination period. Recommendations on the practical use of the research results during the organization of the educational process, credit and examination session in higher education institutions have been developed.

We have come to the conclusion that when planning the exam load of students with different levels of anxiety, it is advisable to identify the adaptive capacity of their organism more effectively, which will allow to build educational and examination processes, reduce the risk of developing maladaptation disorders.

Keywords: psycho-emotional state; teaching load; exam stress; educational process; students of higher education institutions.

REFERENCES (TRANSLITERATED)

1. Ahadzhanian, H. A., Severyn, A. E., Ermakova, N. V. (2005). Adaptatsiya, intensifikatsiya obucheniya i sostoyanie zdorovya studentov. *Vestnyk Rossyiskoho unyversyteta druzhby narodov*. № 3(30). С. 6–15.
2. Sheremet, I., Vasylenko, K. (2019). The model of training of the future teachers for prevention of pupils' vision disorders, *Social and Economic Aspects of Education in Modern Society: Proceedings of the XI International Scientific and Practical Conference*, March 22, 2019. Warsaw: RS Global Sp. O., 2019. P. 29–34.
3. Vasylenko, K. (2019), Doslidnytska kompetentnist maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv: strukturni komponenty, *Osvitnii prostir Ukrainy*, 2019. T. 16. V. 16. 56–62.
4. Yau, H. K., Sun, H., Fong Cheng, A. L. (2012). Relationships among Academic, Social and Psychological Adjustments to University Life: Comparisons across Gender. *Tertiary Education and Management*. Vol. 18 (2). P. 97–113.
5. Edwards, K. J, Hershberger, P. J., Russell, R. K. et. al. (2001). *Stress, negative social exchange, and health symptoms in university students*. Vol. 50 (2). P. 75–79.

ЗМІСТ

Розділ 1

МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

- Ворона Валентин Володимирович**
Унормовуюче забезпечення підготовки майбутніх офіцерів до соціально-психологічної роботи у підрозділах військово-морських сил збройних сил України 6
- Горбатюк Оксана Василівна**
Дистанційна освіта в Україні: особливості та основні проблеми 15
- Гришкова Раїса Олександрівна**
Вектор оновлення вищої освіти України: від реформ до модернізації 26
- Коляденко Ольга Володимирівна**
Етнографічна спадщина Бориса Грінченка як важливий складник просвітницької роботи на українських землях (1880 – 1900-ті рр.) 36
- Лялюк Галина Миколаївна**
Суб'єктний підхід у вихованні дітей-сиріт 49
- Мартинець Лілія Асхатівна**
Науково-практичний досвід професійного розвитку вчителів країн далекого зарубіжжя 57
- Орлов Євгеній Володимирович**
Досвід іншомовної підготовки військовослужбовців у зарубіжних країнах 67
- Поліщук Світлана Вікторівна**
Необхідність і основні етапи запровадження змін у роботі керівника закладу освіти з персоналом 79
- Тріпак Мар'ян Миколайович, Сторожук Наталя Романівна**
Психологія фінансово-економічного стресу суб'єктів інклюзивних державних інституцій в умовах глобальної світової пандемії 87
- Харченко Сергій Яковлевич, Петришин Людмила Йосипівна**
Соціалізуючий вплив патріотичного виховання на молодь в Україні 97

Розділ 2

ДОШКІЛЬНА ТА ПОЧАТКОВА ОСВІТА: АДАПТИВНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ТА НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ Ї ОСВІТИ

- Бабаян Юлія Олександрівна**
Тенденції оновлення змісту початкової освіти в сучасній Україні 108

Ватаманюк Галина Петрівна

Трансформація педагогічних ідей просвітителів минулого в контексті роботи з дитячою книгою у закладах дошкільної освіти 117

Зімакова Лілія Василівна, Манжелій Наталія Михайлівна

Формування моральних якостей у дітей дошкільного віку в організованій комунікативно-мовленнєвій діяльності 126

**Зубко Валентина Володимирівна, Парахонько Вадим Миколайович,
Смірнов Констянтин Миколайович**

Застосування ігрового методу при початковому навчанні дітей плаванню в умовах поглибленого басейну 136

Котелянець Юлія Сергіївна

Конструктивна діяльність як засіб розвитку дітей дошкільного віку 144

Федірчик Тетяна Дмитрівна, Нікула Наталя Вікторівна

Управління інноваційною діяльністю закладів загальної середньої освіти у контексті впровадження концепції «Нова українська школа» 154

Філіпчук Наталія Олександрівна

Теоретичні аспекти застосування музейної педагогіки в дошкільній освіті 163

Шайдюк Станіслав Вікторович

Розбудова вищої військової освіти в незалежній Україні (2000 – 2013 рр.): законодавча база 175

Шевченко Руслан Іванович

Ступеневість підготовки майбутніх офіцерів ВМС ЗСУ в закладах вищої освіти: військово-цивільне нормативне забезпечення 190

Шевченко Світлана Миколаївна

Навчально-матеріальна база шкіл для дітей з особливими потребами у добу незалежності України (2000-ні рр.) 199

Розділ 3

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Андрощук Ірина Василівна, Андрощук Ігор Петрович

Проблеми організації позаурочної діяльності учнів учителями трудового навчання та технологій 212

Бахмат Наталія Валеріївна

Розвиток суб'єктності майбутнього вчителя початкової школи у закладах вищої освіти 223

Гмиріна Світлана Вікторівна

Формування ціннісних орієнтацій студентів-вокалістів у процесі фахової підготовки в університеті 235

Демчик Катерина Іванівна

Практико орієнтована підготовка майбутніх вихователів в освітньому середовищі закладу вищої освіти 244

Каньоса Наталія Григорівна

Ціннісно-смилова регуляція особистості у сфері професійних досягнень 254

Корець Микола Савич, Іщенко Світлана Михайлівна

Формування фахової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в процесі вивчення технологічного обладнання харчової галузі 264

Ланіна Тетяна Олександрівна

Навчальний вокальний ансамбль як соціально-педагогічна система 272

Маринін Іван Григорович

Компетентнісний підхід у системі інструментальної підготовки вчителя музичного мистецтва 282

Мартинюк Любов Василівна

Специфіка фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до керівництва художньо-творчими колективами 292

Мережко Юлія Валеріївна, Ходоровська Ірина Миколаївна

Розвиток художнього мислення співаків-початківців на заняттях з музично-теоретичних дисциплін 302

Микитів Олександр Михайлович

Створення інфографіки як виду самостійної роботи під час вивчення професійно орієнтованих дисциплін 310

Мондич Оксана Валентинівна

Проблема формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів початкової школи 319

Перетяцько Вікторія Віталіївна, Клімова Олена Олександрівна

Педагогічна ситуація як метод формування професійної компетентності у майбутніх учителів біології 332

Половіна Олена Анатоліївна, Кондратець Інна Вікторівна

Формування мистецької компетентності майбутніх вихователів: технологічний аспект 341

Прокопенко Альона Олександрівна

Основні функції багаторівневого навчання інформатики та математики майбутніх учителів у процесі вирішення завдань виховання 351

Прядко Олена Михайлівна

Властивості уваги музиканта-виконавця 360

Пукас Іванна Леонідівна

Сучасні тенденції та проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців із дошкільної освіти у психолого-педагогічній літературі 368

Радкевич Олександр Петрович

Розвиток правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти: результати констатувального експерименту 378

Скотна Надія Володимирівна, Лялюк Галина Миколаївна

Особистісно-орієнтований підхід до реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти 393

Танасійчук Юлія Миколаївна

Модель підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я 404

Трофименко Анастасія Олександрівна

Розвиток іншомовної професійної компетентності студентів в умовах полікультурного освітнього середовища 417

Фрицюк Валентина Анатоліївна

Система підготовки майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку 422

***Шеремет Інеса Володимирівна, Білик Валентина Григорівна,
Василенко Катерина Сергіївна***

Вплив освітнього процесу на психоемоційний стан студентів як психолого-педагогічна проблема 434

CONTENTS

Section 1

METHODOLOGY, THEORY AND HISTORY OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Valentine Valentine

Standardizing provision of training to future officers for psychological work in the navy unit of the armed forces of Ukraine 6

Horbatiuk Oksana

Distance education in Ukraine: features and main problems 15

Gryshkova Raisa

Vector of renewing the higher education in Ukraine: from reforms to modernization 26

Kolyadenko Olga

Ethnographic legacy of Borys Hrinchenko as an important component of educational activities in the ukrainian lands (from 1880 to 1900s) 36

Lialiuk Halyna

The subject approach to the education of orphan children 49

Martynec Liliia

Scientific and practical experience of professional development of teachers of foreign countries 57

Orlov Yevhenii

The experience of foreign language training of military personnel in foreign countries 67

Polishchuk Svitlana

The necessity and the principal stages of implementation of changes in the work with the staff of the head of an educational institution 79

Tripak Marian, Storozhuk Nataliia

Psychology of financial and economic stress of subjects of inclusive state institutions in the conditions of the global world pandemia 87

Kharchenko Sergey, Petryshyn Lyudmila

Socializing influence of patriotic education on youth in Ukraine 97

Section 2

PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION: ADAPTIVE PRINCIPLES OF PREPARATION AND LEARNING IN THE CONTEXT OF IDEAS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL AND EDUCATION

Babaian Yuliia

Developments in the renewal of the content of primary education in modern Ukraine 108

Vatamaniuk Halyna

Transformation of pedagogical ideas of educators of the past in the context of work with children's book in preschool institutions 117

Zimakova Liliia, Manzhelii Nataliia

Formation of moral qualities of preschool children in the process of the organized communicative and speech activity 126

Zubko Valentina, Parahonko Vadim, Smirnov Konstantin

The application of the game method at the initial stage of training of children to swim in deep swimming pools 136

Kotelianets Yuliia

Constructive activity as a means of preschool children's development 144

Fedirchyk Tetiana, Natalia Nikula

Management of innovative activities of general secondary education in the context of the implementation of the New school concept 154

Filipchuk Nataliia

Theoretical aspects of the application of museum pedagogy in preschool education 163

Shaidiuk Stanislav

Legislative construction of higher military education of Ukraine (2000–2013): legislation base 175

Shevchenko Ruslan

Academic degrees awarded to future naval officers at higher educational establishments: military-civilian regulatory support 190

Shevchenko Svitlana

The educational and equipment status of schools for children with special needs in the era of independence of Ukraine (2000) 199

Section 3

MODERNIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION

PROCESSES

Androshchuk Iryna, Androshchuk Ihor

On the problem of organizing extracurricular activities of pupils by handicraft and technology teachers 212

Bakhmat Nataliia

Development of subactivity of a future primary school teacher in higher education institutions 223

Gmyrina Svitlana

Formation of value orientations of student vocalists in the professional training program at university 235

Demchyk Kateryna

Practice-oriented training of future preschool-teachers in educational environment of establishments of higher education 244

Kanosa Nataliia Regulation of personality values and senses in the field of professional Achievements	254
Korets Nikolay, Ishchenko Svetlana Formation of professional competence of future teachers of vocational training in the process of studying the technological equipment of the food industry	264
Lanina Tetiana Educational vocal ensemble as socio-pedagogical system	272
Marynin Ivan Competence approach to the system of instrumental training of music teachers	282
Martyniuk Lyubov Specificity of professional training of future music teachers to lead artistic and creative groups	292
Merezhko Yuliia, Khodorovska Iryna Development of artistic mentality of novice singers at music and music theory classes	302
Mykytiv Oleksandr Creating infographics as an individual task in studying professionally oriented disciplines	310
Mondych Oksana To the problem of formation of health-saving competence of future primary school teachers	319
Peretiatko Viktoriia, Klimova Olena Pedagogical situation as a method of forming professional competence in future biology teachers	332
Polovina Olena., Kondratets Inna Formation of art competences of future educators: technological aspect	341
Prokopenko Alyona Main functions of multilever teaching of informatics and mathematics of future teachers in the process of solving educational tasks	351
Pryadko Olena Properties of attention of performing musicians	360
Pukas Ivanna Current tendencies and problems of professional training of future preschool education specialists in psychological and pedagogical literature	368
Radkevych Oleksandr Legal culture development of pedagogical workers in vocational education institutions: results of experiment	378

Skotna Nadiya, Lialiuk Halyna

Personality-oriented approach to the implementation of the individual educational trajectory of a higher school applicant 393

Tanasiichuk Iuliia

Preparation model of future physical-education teachers to form pupils' responsible attitude to their own health 404

Trofymenko Anastasiia

Development of students' foreign language professional competence in the conditions of polycultural environment 417

Frytsiuk Valentina

System of preparation of future teachers for continuous professional self-development 422

Sheremet Inesa, Bilyk Valentyna, Vasylenko Kateryna

Psychological and pedagogical aspects of the influence of the educational process on the emotional state of students 434

Scientific publication

**Pedagogical Education:
Theory and Practice
Collection of research papers**

Issue 28 (1-2020)

The views expressed in this publication are those of the contributors and do not necessarily reflect the views of the editors

*Publishing house MILENIUM
60 Kyrylivska, Kyiv
Tel.: +38 (067) 849-34-60
+38 (044) 222-50-84
E-mail: milenium_ofis @ukr.net*

Наукове видання

**Педагогічна освіта:
теорія і практика
Збірник наукових праць**

Випуск 28 (1-2020)

Редакція збірника не несе відповідальності за зміст статей та може не поділяти думку автора

*Видавництво «МІЛЕНІУМ»
вул. Кирилівська, 60, м. Київ
Тел.: +38 (067) 849-34-60
+38 (044) 222-50-84
E-mail: milenium_ofis @ukr.net*

Підписано до друку 27.05.2020 р. Формат 60x84/8
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк різнографія
Умовно-друковані арк. 56,5. Обліково-видавничі арк. 52,5
Наклад 300 прим. Замовлення № 63

Видавництво «МІЛЕНІУМ» (Київ)
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 535 від 19.07.2001 р.



ВИДАВНИЦТВО «МІЛЕНІУМ»
м. Київ, вул. Кирилівська, 60
Тел.: +38 (067) 849-34-60
+38 (044) 222-50-84
E-mail millennium_ofis@ukr.net