

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить десять разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 9 (103), 2020

CEJSH



Crossref

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2020

Засновник та редакція
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (протокол № 5 від 30.11.2020)

Редакційна колегія:

А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (головний редактор) (Україна);
М. А. Бойченко – доктор педагогічних наук, доцент (заступник головного редактора) (Україна);
О. А. Біда – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Ю. А. Бондаренко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. А. Заболотна – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Кучай – доктор педагогічних наук, доцент (Україна);
М. П. Лещенко – доктор педагогічних наук, професор (Польща);
І. М. Литовченко – доктор педагогічних наук, доцент (Україна);
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Є. А. Панченко – кандидат педагогічних наук (Україна);
О. Є. Реброва – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О.В. Семеніхіна – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О.М. Семеног – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Л. І. Тимчук – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);
П. Пласкура – кандидат інженерних наук, доцент (Польща) (**P. Plaskura** – Dr. Eng. (Poland));
В. Зоріч – доктор педагогічних наук, професор (Чорногорія) (**V. Zorić** – Associate Professor (Montenegro));
Е. Протнер – доктор педагогічних наук, професор (Словенія) (**Protner E.** – DSc. (Pedagogy), Prof. (Slovenia));

Рецензенти:

В. С. Бугрій – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
М. Кісель – доктор хабілітований (Польща) (**M. Kisiel** – dr. hab. (Polska));
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
Ц. Курковський – доктор гуманітарних наук (Польща) (**C. Kurkowski** – dr. nauk humanistycznych (Polska));
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
К. Стахира – доктор педагогічних наук (Польща) (**K. Stachyra** – dr hab. (Polska));
О. С. Чашечникова – доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Затверджено як фаховий журнал категорії Б з педагогічних наук
(наказ МОН України № 886 від 02.07.2020)

Журнал індексується в Crossref, Index Copernicus Master List, Google Scholar та CEJSH.

У журналі відображено результати актуальних досліджень з проблем порівняльної педагогіки, загальної педагогіки, історії педагогіки, педагогіки вищої школи, спеціальної освіти, а також мистецької освіти.

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.091.313

Юлія Бугера

Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка
ORCID ID 0000-0002-0361-0811

Наталія Дідик

Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка
ORCID ID 0000-0001-5852-2379
DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/003-011

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті проаналізовано сутність та значення мотиваційного компоненту готовності студентів спеціальності 016 Спеціальна освіта до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Визначено, що для розвитку мотиваційного компоненту найбільш ефективними є інтерактивні технології підготовки студентів. Описано особливості використання різних інтерактивних технологій в освітньому процесі закладів вищої освіти. Зроблено висновок про те, що інтерактивні технології наочно відтворюють майбутню професійну взаємодію і дають змогу апробувати знання здобувачів вищої освіти на практиці в максимально наближеній до практичної діяльності, інтерактивній формі.

Ключові слова: інтерактивні технології, професійна готовність, формування готовності, мотиваційний компонент, підготовка фахівця.

Постановка проблеми. У час соціально-економічних перетворень актуальним стає формування компетентного фахівця із професійно значущими характеристиками. Становлення професіонала починається ще під час навчання в закладі вищої освіти й вирішальну роль при цьому відіграє навчальна мотивація здобувачів вищої освіти. За визначенням Л. Дзюбко, навчальний мотив розуміється як система соціальних, природних і особистісних чинників, які спонукають відвідувати заклад освіти, виконувати вимоги викладачів, включатися у процес навчання, долати труднощі, реалізовувати власні схильності в освітньому процесі, розвивати здібності, прагнути до навчальної взаємодії тощо (Дзюбко, 2011, с. 89).

Аналіз актуальних досліджень. Навчальну мотивацію майбутніх фахівців вивчали: О. Карпенко, І. Мельничук, Т. Слободян та ін. (Журавель, 2010; Мельничук, 2008; Лях, 2010; Нікітіна, 2010; Слободян, 2008). О. Карпенко зауважує, що мотивація є ключовою складовою успішної діяльності як працівника, так і здобувача вищої освіти (Карпенко, 2008, с. 19). Зокрема, результати дослідження Т. Слободян свідчать, що головними мотивами в

освітньому процесі здобувачів вищої освіти є мотиви, що стосуються навчальної діяльності тільки опосередковано, тобто вирішальним мотивом у їх навчанні є одержання диплому; а бажання отримати та мотивація набуття фахових знань знаходяться на середньому та низькому рівні (Слободян, 2008, с. 74-75). О. Карпенко дослідила, що головними мотивами абітурієнтів є: пізнавальний інтерес, потреба здобути гуманітарну освіту (38,5 %); професійний інтерес (40,7 %); соціальні мотиви (8 %) (Карпенко, 2008, с. 20).

Метою нашої статті є визначення особливостей застосування інтерактивних технологій як засобу формування у студентів мотиваційного компоненту готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Для реалізації мети було використано такі **методи дослідження**: загальнонаукові (аналіз, синтез, зіставлення, узагальнення, систематизація) для вивчення наукових джерел із проблеми дослідження; конкретно-наукові: метод порівняльного аналізу, за допомогою якого схарактеризовано середні числові значення мотивів навчальної діяльності майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Результатом професійної підготовки здобувача вищої освіти є його готовність до майбутньої професії та отримання професійних компетентностей.

На нашу думку, ключовим аспектом готовності студентів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (далі діти з ООП) є мотиваційний компонент, який включає орієнтацію майбутніх фахівців на діалогічне спілкування, партнерство і взаємодію з учнями та позитивне ставлення до них.

Для діагностики навчальної мотивації здобувачів вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта нами використано опитувальник «Діагностика учбової мотивації студентів» (Н. Бадмаєва) (Дзюбко, 2011, с. 107-110). Результати дослідження відображено в таблиці 1.

Як свідчать результати проведеного дослідження, у майбутніх корекційних педагогів найбільш виражений комунікативний навчальний мотив та мотив творчої самореалізації. На середньому рівні вираженості знаходяться соціальні, професійні та мотиви уникнення. Найменш вираженими є мотив престижу та учбово-пізнавальний. Таким чином, можна проаналізувати, що у студентів усіх курсів, крім другого, переважає комунікативний мотив навчальної діяльності. Тоді як найменший рівень вираженості в більшості студентів має учбово-пізнавальний мотив.

Виходячи з цього, вважаємо, що для підготовки високопрофесійних фахівців, здатних адаптуватися до змінних умов дійсності, важливим є застосування інноваційних методів навчання, що спрямовані на ефективне

засвоєння знань студентами, розвиток їх інтелекту, набуття вмінь і навичок, досвіду самоосвіти, якостей, які сприятимуть творчій самореалізації.

Таблиця 1

**Порівняльна характеристика середніх числових значень мотивів
навчальної діяльності майбутніх фахівців спеціальності 016 Спеціальна
освіта I-IV курсів**

Мотиви	Курси				Загальний показник	Ранжування
	I	II	III	IV		
Комунікативні мотиви	3,41	2,90	3,39	3,46	3,42	7
Мотиви уникнення	2,96	3,13	3,02	2,91	3,0	3
Мотиви престижу	3,04	2,63	3,16	3,09	2,98	2
Професійні мотиви	3,28	2,56	3,00	3,37	3,05	4
Мотиви творчої самореалізації	3,39	2,92	3,11	3,47	3,22	6
Учбово-пізнавальні мотиви	3,09	2,45	2,85	3,14	2,88	1
Соціальні мотиви	3,22	2,78	3,17	3,31	3,12	5

Сьогодні поширені такі форми взаємодії викладача та здобувачів вищої освіти на навчальних заняттях: пасивна, активна та інтерактивна, залежно від вибору яких добираються й відповідні навчальні методи (Журавель, 2010; Лях, 2010; Нікітіна, 2010, с. 30). Відповідно до вимог сучасності, у процесі підготовки фахівців спеціальності 016 Спеціальна освіта набуває особливої актуальності застосування різноманітних педагогічних інновацій, що ґрунтуються на суб'єкт-суб'єктній (активній) взаємодії учасників освітнього процесу (Мельничук, 2011, с. 4). Саме, такими інноваціями виступають – інтерактивні технології, які, на думку, Т. Войцях, Т. Журавель, Т. Лях, І. Мельничук, О. Нікітіна та ін., є найбільш ефективними для засвоєння знань і набуття досвіду взаємодії (Войцях, 2015, с. 7). Т. Войцях вважає, що інтерактивність є спеціально організованою пізнавальною діяльністю, що має виражену соціальну спрямованість та є процесом взаємного впливу суб'єктів один на одного. Крім того, застосування інтерактивних технологій уможливорює створення ситуацій успіху, сприяє: активізації мисленнєвої діяльності, активної міжсуб'єктної взаємодії, свободи вибору, смислотворчості, рефлексії, емоційності, інтересу та професійної мотивації (Мельничук, 2011, с. 21). Отже, до інтерактивних методів належать методи організації процесу соціальної взаємодії, результатом якої виступають нові знання, уміння й навички.

Відтак, інтерактивне навчання сприяє стимулюванню розумової, емоційної та соціальної активності майбутніх фахівців у практичній

діяльності та виступає сукупністю послідовних та закономірних активностей викладача та здобувачів вищої освіти, на основі застосування засобів інтерактивних технологій (Мельничук, 2011, с. 21). Слід відмітити, що інтерактивні технології орієнтовані на домінування активності учасників у процесі навчання, а також широку взаємодію їх як із педагогом, так і між собою (Журавель, 2010; Лях, 2010; Нікітіна 2010, с. 33).

Основними складовими інтерактивного підходу є виконання учасниками інтерактивних вправ та завдань, головна особливість яких полягає у спрямуванні їх на закріплення матеріалу й вивчення нового. Серед них виділяють: творчі завдання; роботу в малих групах; рольові, імітації, ділові та навчальні ігри; застосування суспільних ресурсів (зустріч зі спеціалістом, екскурсії); позааудиторні методи навчання: змагання, радіо та газети, фільми, спектаклі, виставки, презентації, пісні, казки; робота учасника у ролі ведучого групи (методика «рівний – рівному»); проблемні та дискусійні питання і проблеми, зокрема: проєктивні техніки, «один – вдвох – усі разом», шкала переконань, «каруселі», «зміни позицію», телевізійні ток-шоу, дебати, симпозіум тощо; розв'язання проблем («дерево рішень», «мозковий штурм», «аналіз казусів», «переговори та медіація») тощо (Журавель, 2010; Лях, 2010; Нікітіна 2010, с. 33). Отже, до інтерактивних відносяться методи навчання, які організовують процес взаємодії та сприяють виникненню в учасників «народження нового» знання.

І. Мельничук вважає, що комплексним засобом інтерактивних технологій є навчальні тренінги, у яких реалізуються необхідні умови розвитку особистісного і фахового зростання здобувачів вищої освіти, які включають різноманітні ігрові технології (Мельничук, 2011, с. 22).

Відтак, інтерактивні ігри являються найбільш поширеним та ефективним методом взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу (Войцях, 2015, с. 43). Основним їх завданням є створення умов для виділення учасниками нового значущого для себе досвіду поведінки, який допоможе зрозуміти та здійснити аналіз труднощів, що виникали в різних життєвих ситуаціях. Інтерактивна гра визначається як активний метод навчання, що уможливорює зміну індивідуальної моделі поведінки та набуття нового досвіду, що є результатом спеціально організованої взаємодії учасників.

Ураховуючи результати діагностики, з метою підвищення мотивації навчальної діяльності здобувачів вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта, вважаємо за необхідне запроваджувати різноманітні інтерактивні технології. У своїй викладацькій діяльності ми застосовуємо такі форми роботи:

1. Активні методи навчання: участь у науково-практичних конференціях, семінарах, круглих столах, активне обговорення проблем із фахівцями-практиками тощо. Зокрема, ці методи сприяють стимуляції пізнавального інтересу та цікавості здобувачів вищої освіти; розвитку професійного мислення (наприклад, створення проблемних педагогічних ситуацій, які стимулюють до дискусії).

2. Тренінгу особистісного зростання, з метою стимуляції розвитку професійно важливих якостей здобувачів вищої освіти. Наприклад, нами проводився тренінг, який включав заняття, що розвивали інтраперсональну та інтерперсональну конструктивну активність, зокрема: саморегуляцію, самостійність, креативність, інтелектуальність; конструктивну активність: комунікабельність, емпатійність, моральність, відповідальність; трансперсональну конструктивну активність: Его-ідентичність, самоприйняття, аутентичність, трансцендентність, самоактуалізацію. На нашу думку, всі ці складові особистості є важливими в майбутній діяльності здобувачів вищої освіти.

3. Активне використання ігрових технологій роботи. З досвіду роботи можна сказати, що це значно сприяє підтримці інтересу здобувачів вищої освіти до навчання. Зокрема, ми активно застосовуємо в освітньому процесі: соціальні ігри, такі як: Гюнтера Хорна «Сімейні психрети», «Коржики», «Хаос», «Прийомні психрети», «Особливі психрети»; психологічні ігри із застосуванням методу казкотерапії «Скрина доброго чарівника», «Майстер казок», «Берегині саду»; метафоричні асоціативні картки («Сімейні цінності», «Таємниці моєї душі», «Життєві ситуації та кризи», «Проблеми-бульбашки» та ін.); психологічні листівки з притчами («Кроки до мудрості», «Скарбниця життєвих сил») та ін.

Досить актуальною, на нашу думку, є психологічна соціальна гра «Звичайні сім'ї – незвичайні діти». Ця гра є авторською модифікацією гри Гюнтера Хорна та є особливо актуальною в роботі з сім'ями, які виховують дітей із порушеннями психофізичного розвитку.

Ми використовували гру на практичних заняттях зі здобувачами вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта з метою кращого розуміння ними внутрішньо-сімейних і соціальних процесів, у яких знаходиться сім'я дитини з особливими освітніми потребами.

Опишемо особливості її застосування. Гра включає набір зі 130 карток з висловлюваннями, які описують різноманітні аспекти емоційної й соціальної компетентності, властивої цій категорії сімей. Можна доповнювати гру картками, підготовленими учасниками самостійно. Для

прикладу: «Я приймаю те, що люди можуть по-різному ставитися до особливостей моєї дитини», «Життя здається мені несправедливим» тощо.

Згідно з правилами гри, учасники повинні витягнути по одній картці і зачитати її. Якщо прочитане властиве для учасника, то він залишає картку собі, або передає картку іншому учаснику, якщо вважає, що її зміст більше підходить для нього, при цьому, обґрунтовуючи свою думку. За умови, що картка не підходить ні йому, ні іншому учаснику, то вона відкладається в «кошик для сміття». Коли всі картки розподілені, учасники зачитують вголос збережені в себе картки та аналізують їх. Викладач при цьому спостерігає та керує ігровим процесом. Ця гра допомагає: відреагувати почуття; знизити емоційну напругу; одержати зворотній зв'язок; усвідомити і проаналізувати теми, заборонені суспільством; повірити в себе; різносторонньо подивитись на проблеми сімей, які виховують дітей із особливими освітніми потребами.

Вважаємо, що оволодіння студентами методикою проведення гри дозволить використовувати її в майбутній професійній діяльності з метою адекватного сприйняття ситуації; гармонізації внутрішньо-сімейного спілкування родин, де виховуються діти з особливими освітніми потребами, надання підтримки батькам цих дітей; відкриття нових можливостей і ресурсів сім'ї у взаємодії з рідними та соціумом. Адже, гра створена спеціально для роботи з сім'ями, які виховують дітей із особливими освітніми потребами. Гра допомагає батькам та їхнім дітям зрозуміти й поділитися з іншими своїми прихованими переживаннями і непростими думками в безпечному колі гравців. Це сприяє розвитку впевненості в собі і власних силах, адекватному сприйняттю життєвої ситуації. Відкриваються нові можливості й ресурси у взаємодії з дитиною, близькими, соціумом.

Досить цікавою в застосуванні є метафоричні асоціативні картки «Компас вибору професії» (О. Блінов), які призначені для розкриття свідомих і несвідомих виборів професійної діяльності людини, проведення аналізу її мотиваційних переваг. Картки рекомендуємо використовувати на першому курсі під час вивчення навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності». Сюжетом є 108 карток, на яких є авторське зображення повсякденного життя людей, їх робочого одягу та професійної діяльності. Крім цього, у грі застосовують картки з порадами для швидкого досягнення мети в житті, картки з діловими та особистісними якостями, схеми-платформи для поглибленого вивчення психологічних особливостей особистості та її відповідності вибраній професії, матриця професій.

З допомогою «Компасу вибору професії» можна вирішити такі завдання: провести презентацію різних професій у простій доступній для

студентів формі; активізувати визначення професійних переваг людини через емоційно-образне сприйняття їх сюжетів; розкрити наявність сенситивних професійних особистісних якостей; здійснити розкриття потенціалів людини; скласти психологічний портрет особистості; змодельовати ситуації з теперішньої та майбутньої діяльності; розкрити і змодельовати прояв внутрішніх потреб і переваг людини до тієї чи іншої професії; розкрити здібності людини до групової роботи.

Таким чином, застосування інтерактивних технологій сприятиме розвитку комунікативності та креативності здобувачів вищої освіти; наочному відтворенню майбутньої професійної діяльності й уможливлуватиме апробацію їх знань на практиці в інтерактивній взаємодії, яка максимально подібна до практичної діяльності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, за результатами діагностики у студентів переважає комунікативний мотив навчальної діяльності та мотив творчої самореалізації. На нашу думку, для того, щоб досягти високого рівня професійної готовності здобувачів вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, потрібно процес фахової підготовки будувати з допомогою інтерактивних технологій, розвиваючи їх прагнення до самоосвіти, формуючи професійну зрілість за допомогою їх активної участі в інтеракціях, навчаючи виявляти професійно-важливі якості й розвиваючи вміння рефлексії професіогенезу.

Перспективними напрямками нашого дослідження є складання програми підвищення рівня розвитку навчальної мотивації з використанням інтерактивних технологій та її апробація у процесі фахової підготовки в закладі вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

- Варга, Л. І. (2015). Вплив інтерактивних технологій на формування комунікативної культури майбутніх учителів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (48), 300-304 (Varga, L. I. (2015). The influence of interactive technologies on the formation of communicative culture of future teachers. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4 (48), 300-304).
- Войцях, Т. В. (2015). *Ігрові технології: просвітницько-профілактичні ігри*. Київ (Voitsiakh, T. V. (2015). *Game technologies: educational and preventive games*. Kyiv).
- Дзюбко, Л. В. (2011). *Діагностика навчальної мотивації*. Київ (Dziubko, L. V. (2011). *Diagnosis of learning motivation*. Kyiv).
- Журавель, Т. В., Лях, Т. Л., Нікітіна, О. М. (2010). *Використання інтерактивних методів та мультфільмів у профілактиці ризикованої поведінки*. Київ (Zhuravel, T. V., Liakh, T. L., Nikitina, O. M. (2010). *The use of interactive methods and cartoons in the prevention of risky behavior*. Kyiv).
- Карпенко, О. Г. (2008). *Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Київ

(Karpenko, O. H. (2008). *Professional training of future social workers in the conditions of university education* (DSc thesis abstract). Kyiv).

Мельничук, І. М. (2011). *Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Тернопіль (Melnichuk, I. M. (2011). *Theory and methods of professional training of future social workers by means of interactive technologies in higher education institutions* (DSc thesis abstract). Ternopil).

Сисоєва, С. (2011). *Інтерактивні технології навчання дорослих*. Київ (Sysoieva, S. (2011). *Interactive technologies of adult learning*. Kyiv).

Слободян, Т. (2008). *Мотивація до навчання студентів спеціальності «Соціальна робота»*. Київ (Slobodian, T. (2008). *Motivation to teach students majoring in "Social Work"*. Kyiv).

РЕЗЮМЕ

Бугера Юлія, Дидик Наталія. Інтерактивні технології як средство формування мотиваційного компонента готовності студентів к работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

В статье проанализированы сущность и значение мотивационного компонента готовности студентов специальности 016 Специальное образование к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Отмечено, что для подготовки высокопрофессиональных специалистов, способных адаптироваться к изменяющимся условиям действительности, важным является применение интерактивных технологий подготовки студентов. Описаны особенности использования различных интерактивных технологий в учебном процессе учреждений высшего образования. Сделан вывод о том, что интерактивные технологии наглядно воспроизводят будущее профессиональное взаимодействие и позволяют апробировать свои знания на практике в максимально приближенной к практической деятельности, интерактивной форме.

Ключевые слова: интерактивные технологии, профессиональная готовность, формирование готовности, мотивационный компонент, подготовка специалиста.

SUMMARY

Bugera Yuliia, Didyk Nataliia. Interactive technologies as a means of forming a motivational component of students' readiness to work with children with special educational needs.

The article analyzes the essence and significance of the motivational component of readiness of students of speciality 016 Special education to work with children with special educational needs.

The results of diagnostics of the educational motivation of future specialists of this speciality are described. In particular, it was determined that in students of all courses, except the second, dominate the communicative motive of the educational activity, and the lowest level of expression in most students has a learning-cognitive motive.

It is highlighted that for the training of highly qualified specialists able to adapt to changing conditions of reality it is important to use innovative teaching methods aimed at effective learning by students, development of their intelligence, skills, self-education, qualities that will promote creative self-realization.

It is noted that application in the speciality 016 Special Education of pedagogical innovations, which are based on the active subject-subject interaction of the participants of the educational process, is especially relevant in the process of training specialists. It is

determined that the interactive technologies of student training are the most effective for the development of the motivational component.

Peculiarities of using various interactive technologies in the educational process of higher education institutions are described.

It is highlighted that achieving a high level of readiness of future specialists for professional activity is possible if the process of professional training will focus on a generalized model of the system of training future specialists using interactive technologies; to form in them stable motives of professional growth based on active participation in interactions, aspiration to self-education, a reflection of a professional genesis, a statement of results of professional self-development.

It is concluded that interactive technologies clearly reproduce future professional interaction and allow testing one's knowledge in practice in the closest to practical activities, interactive form.

Key words: *interactive technologies, professional readiness, readiness formation, motivational component, specialist training.*

УДК 37.015.3-056.313:316.362

Валько Тетяна

Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка

ORCID ID 0000-0002-2173-3428

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/011-020

ПОГЛЯДИ ПЕДАГОГІВ З ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО СІМ'Ю В ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті представлено результати дослідження участі педагогів у процесі формування уявлень про сім'ю в підлітків з інтелектуальними порушеннями. На основі анкетування виявлено характерне превельювання впливу спеціального закладу освіти та педагогів, зокрема, над тим вихованням, що здійснюється батьками в родині. Обґрунтовано наявність труднощів у формуванні повноцінної моделі родини в підлітків з інтелектуальними порушеннями. Виокремлено чинники, що впливають на підвищення якості формування уявлень про сім'ю даної категорії учнів.

Ключові слова: *педагоги, підлітки, інтелектуальне порушення, уявлення про сім'ю, заклад спеціальної освіти.*

Постановка проблеми. Сучасний розвиток спеціальної освіти в Україні актуалізує проблему готовності педагогічних працівників до формування в учнів соціальної та громадянської компетентностей. Відповідно, одним із основних завдань спеціального закладу освіти є підготовка учнів до самостійного сімейного життя та формування комплексу необхідних для цього уявлень. Вплив батьків зазвичай є домінуювальним, проте підлітки з інтелектуальними порушеннями, зокрема, ті, які навчаються в закладах інтернатного типу, більшу частину свого часу перебувають в оточенні педагогічного персоналу, через що сімейний вплив зводиться до мінімуму. Водночас інтелектуальне порушення заважає учням повноцінно осмислити

глибину родинних взаємостосунків, передумови їх формування й перспективи розвитку.

Аналіз актуальних досліджень. У науково-педагогічній літературі проблему формування уявлень про сімейне життя в дітей досліджували Т. Демидова, В. Петренко, А. Чернова та ін.

Окремі аспекти проблеми підготовки дітей з інтелектуальними порушеннями до самостійного сімейного життя в контексті їх статевого виховання представлені в наукових працях Н. Бастун, О. Денисової, В. Левицького, М. Матвєєвої, С. Миронової, А. Мухіної; морального – В. Воронкової, І. Єременка, Н. Коломинського, О. Хохліної; соціалізації – Н. Галімової, М. Гогіна, О. Мастюкової, Г. Шаумарова та ін.

Психологічні особливості формування уявлень про сім'ю підлітків з інтелектуальними порушеннями представлено в дослідженнях А. Іваненко (Іваненко, 2014, с. 57).

А. Іваненко, Н. Колодинським, О. Мастюковою, С. Мироною та ін. було наголошено, що основним джерелом підготовки до самостійного сімейного життя учнів з інтелектуальними порушеннями є школа та психолого-педагогічний персонал.

Недостатньо вивченою є участь педагогів у формуванні уявлень про майбутню сім'ю в підлітків з інтелектуальними порушеннями; характер труднощів з якими вони стикаються в роботі, шляхи їх подолання; співвідношення значимості впливу спеціального закладу освіти і батьківського виховання на підготовку учнів до створення власної сім'ї.

Метою статті є аналіз роботи вчителів і вихователів спеціальних закладів освіти щодо формування уявлень про сім'ю в учнів з інтелектуальними порушеннями, вивчення поглядів педагогів щодо визначення готовності підлітків з інтелектуальними порушеннями до самостійного сімейного життя.

Методи дослідження включають аналіз загальної та спеціальної літератури з метою з'ясування стану вивчення досліджуваної проблеми, узагальнення та систематизація теоретичних положень, вивчення особових справ учнів, анкетування педагогічного персоналу спеціальних закладів освіти.

Виклад основного матеріалу. «Уявлення про майбутню сім'ю» розглядається Т. Демидовою, Н. Смирною, Т. Мішиною як компонент, що включає в себе комплекс уявно відтворених образів, що відображують характерні ознаки майбутнього сімейного життя, а саме: образ майбутнього чоловіка, дружини, дітей; образ майбутнього сімейного життя (його рольова структура, побутова та економічні сфери, особливості спілкування та

взаємодії в родині, стратегії виховання дітей). Т. Демидовою було виділено основні структурні компоненти уявлень про сім'ю, а саме: когнітивний (система знань про сімейне життя і себе як майбутнього сім'янина), емоційно-ціннісний (ставлення до майбутньої сім'ї, батьків і сімейного життя та їх оцінка) і поведінковий (ідентифікаційна поведінка в сім'ї і моделі поведінки в конфліктних ситуаціях у сім'ї) (Демидова, 2003, с. 13).

Г. Шаумаров, С. Миронова, О. Мастюкова вказують, що велика відповідальність у підготовці майбутнього сім'янина покладається саме на заклад, у якому навчається учень із інтелектуальним порушенням (Миронова, 116, с. 30). У практиці спеціальних закладів освіти щодо підготовки учнів до сімейного життя Г. Шаумаров вважає доцільним: урахувати особливості порушення психіки, віковий період та особливості батьківських сімей учнів. Науковець наголошує на тому, що школа має бути першим і основним джерелом статевої просвіти учнів (Шаумаров, 1990, с. 25).

Емпіричне дослідження поглядів педагогів щодо формування уявлень про сім'ю в підлітків з інтелектуальними порушеннями здійснювалось на базі на базі КЗО «Навчально-реабілітаційний центр «Горлиця» Дніпропетровської обласної ради», Комунального закладу освіти «Дніпропетровський навчально-реабілітаційний центр №1» Дніпровської обласної ради, Тернопільської спеціальної загальноосвітньої школи Тернопільської міської ради для дітей, які потребують корекції розумового розвитку, Заліщицького обласного багатопрофільного навчально-реабілітаційного центру.

На запитання анкети дали відповіді 64 педагоги. Дослідження здійснювалось анонімно та індивідуально. Респонденти не були обмежені в часі. Представлені в анкеті запитання передбачали отримання відкритих та розгорнутих відповідей. Нас цікавили передусім думки, рефлексивні судження та результати педагогічного досвіду респондентів.

Респондентам було запропоновано відверто розповісти про те, чи чули вони від вихованців розповіді про своїх батьків та родину в цілому. 100 % педагогів відповіли *«так»* і пояснили, що ці розповіді були різними, не завжди позитивними: *«розповідають про стосунки між батьками, відносини з братами і сестрами, конфлікти в родині, фінансові проблеми»*; *«діляться спогадами, враженнями, отриманими під час святкування, канікул»*; *«розказують про наболіле»*; *«розповідають про свої домашні обов'язки»*; *«розказують про свої досягнення»* та інше.

На запитання про те, чи помічали педагоги, що їх вихованці наслідують поведінку та погляди на сімейне виховання своїх батьків, 94 % респондентів відповіли *«так»* і пояснили: *«учні наслідують звички батьків у побуті»*;

«реакції під час конфліктних ситуацій»; «наслідують манеру спілкування та поведінки»; «переймають від батьків погляди на життя, ставлення до оточуючих людей». Це може свідчити про те, що підлітки досить часто згадують батьків, люблять про них розповідати, сумують за домом. Лише 6 % учителів не помічали подібного в поведінці своїх учнів та їх батьків.

Педагоги однакові в тому, що підлітки досить рідко (31 % відповідей), або взагалі ніколи (25 %) не говорять про те, що прагнуть бути схожими на своїх батьків. Можливо, це обумовлено тим, що свідомо учні не хочуть наслідувати поведінку своїх батьків, або наявністю негативного виховного впливу, який зумовлює неприємні переживання та асоціації. Педагоги вказали, що учні аргументують це тим, що *«тато п'є»; «мене часто б'ють у сім'ї»*, наявністю іншого ідеалу наслідування.

44 % учнів прагнуть у майбутньому бути схожими на своїх батьків. На думку респондентів, це проявляється в тому, що *«учні постійно розповідають про своїх батьків»; «прагнуть, щоб майбутній чоловік був схожим на батька», «вихваляються перед однокласниками родинними надбаннями»* та ін. Це може бути зумовлено наявністю позитивного впливу батьків, сприятливого сімейного середовища, здатністю дітей з інтелектуальними порушеннями до наслідування. Водночас підліткам з інтелектуальними порушеннями властивий знижений рівень критичності і тому вони не спроможні адекватно осмислити систему сімейних взаємостосунків у батьківських родин.

На запитання про те, чи мріють підлітки з інтелектуальними порушеннями про створення своєї сім'ї та народження дітей, 31 % педагогів відповіли *«так»*, 41 % респондентів зазначили *«так, але рідко»*, *«так, але не всі діти»*, *«так, якщо почати запитувати їх про це»*, 28 % учителів відповіли *«ні»*. Це може свідчити про те, що в більшості підлітків з інтелектуальними порушеннями є мрії, прагнення в майбутньому опанувати соціальні ролі дружити/чоловіка, батька/матері.

67 % респондентів не дали відповідь на запитання про те, які саме особливості (вікові, психічні, соціальні) дітей із інтелектуальними порушеннями впливають на формування в них уявлень про сім'ю. Можна припустити, що педагоги не зовсім орієнтуються в специфіці розвитку уявлень про майбутню сім'ю дитини з інтелектуальними порушеннями, не знають, на які аспекти слід звертати увагу під час реалізації підготовки до самостійного сімейного життя. 33 % педагогів указали, що на формування уявлень про сім'ю даної категорії учнів впливає *«наявність інтелектуального порушення»; «інфантильність, незрілість особистості»; «сирітство, проживання в*

неблагополучних сім'ях»; «навіюваність, безпорадність в окремих питаннях сімейного життя» тощо.

Усі респонденти одностайні в тому, що необхідно формувати уявлення про сім'ю в учнів з інтелектуальними порушеннями і пояснили, для чого: *«щоб учні розуміли відповідальність, яка на них покладається під час створення родини», «щоб нівелювати вплив неблагополучних родин», «для соціалізації вихованців», «бо кожна людина має право на створення сім'ї», «цим дітям потрібно роз'яснити, як це бути мамою/батьком, їх обов'язки, правила взаємовідносин».*

На запитання про те, хто має формувати уявлення про сім'ю у підлітків з інтелектуальними порушеннями, 81 % респондентів відповіли *«батьки та заклад освіти (вчителі, вихователі, психологи)»*, решта 19 % вказали, що це суто батьківська функція.

Педагогам пропонувалося дати визначення терміну *«сімейне виховання»*. Лише 39 % респондентів дали повну відповідь на запитання: *«Сімейне виховання – це система форм, методів, принципів, спрямованих на підготовку молодого покоління до створення повноцінної сім'ї, виховання дітей тощо»*. Решта, 61 %, не лише неповно дали визначення терміну, але у своїх відповідях акцентували увагу на тому, що це виключно батьківська функція: *«Сімейне виховання – це коли батьки, чи інші члени родини формують у дітей загальнолюдські моральні цінності, виховують гарні риси характеру»; «Сімейне виховання – це взаємовідносини в сім'ї, розуміння один одного»; «Сімейне виховання – це культура традиції звичаї, сімейно побутові умови і взаємодія батьків з дітьми».*

Більшість педагогів тлумачать сімейне виховання в досить вузькому та стереотипному значенні поняття, що свідчить про відсутність повного розуміння сутності та особливостей реалізації сімейного виховання

Педагоги одностайні в тому, що участь батьків дітей із порушеннями інтелектуального розвитку *«першочергова», «вирішальна», «основна»*, але разом із тим пояснюють, що не завжди батьки є гідним прикладом для наслідування і від них учні переймають *«погані звички, агресивність до оточення», «негативні прояви в поведінці, лайливі слова», «схильності до брехні, хитрощів»* та інше.

84 % респондентів цілеспрямовано проявляють батьківські риси до вихованців, зокрема: ласку, чуйність, ніжність, обійми та турботу. Свою роль педагоги оцінюють як *«допоміжну»* і пояснюють, що намагаються коригувати батьківський негативний вплив та збагачувати знання, уміння й навички дітей щодо майбутнього самотійного життя. Водночас, 56 % педагогів ніколи не

консультували батьків учнів з інтелектуальними порушеннями щодо майбутнього самостійного сімейного життя їх дітей. Це може свідчити про недостатню зацікавленість, або скептичне ставлення обох сторін щодо цієї проблеми. Педагоги зазначили, що найскладнішим для них є уникнення батьками взаємодії з фахівцями; категорична відмова слідувати рекомендаціям, прояви агресії тощо.

На запитання про те, чи потрібно готувати осіб із інтелектуальними порушеннями до створення своєї власної сім'ї, 91 % педагогів відповіли *«так»* і свою відповідь аргументували *«бо вони вправі мати свою власну сім'ю»*; *«щоб вберегти цих підлітків від помилок»*, *«щоб сім'ї, які створять діти з інтелектуальними порушеннями, були благополучними»*; *«потрібно, оскільки вони (діти) проживають у соціумі і мають бути повноцінними членами суспільства»*; *«так, тому що не маючи високих інтелектуальних можливостей, а маючи моральні, можна створити гарну родину»*; *«потрібно, оскільки вони (діти) все одно у відповідному віці будуть будувати стосунки з особами протилежної статі, створювати сім'ї, народжувати дітей»*; *«так, не гуманно їм забороняти створювати родини»*; *«я вважаю, що в такому разі має бути кваліфікований соціальний супровід такої сім'ї»* та інші. 9 % учителів не вважають, що потрібно готувати осіб з інтелектуальними порушеннями до створення власної сім'ї і пояснюють це тим, що є ризик, що вони народять дітей з порушеннями в розвитку.

Педагоги стверджують, що вони всі здійснюють цілеспрямоване формування уявлень про майбутню сім'ю в підлітків з інтелектуальними порушеннями, але відповіді про те, які методи вони використовують, були неповними, неточними, або взагалі відсутніми в 19 % респондентів. Найпоширенішими відповідями були: *«проведення бесіди»*; *«індивідуальні розмови»*; *«виховні години»*; *«перегляд відеоматеріалів»* та інше. Такі відповіді дозволяють припустити, що педагоги недостатньо обізнані про те, яким чином потрібно формувати уявлення про сімейне життя та не надають цьому пріоритетного значення в роботі.

На запитання про те, які труднощі виникають під час підготовки підлітків до самостійного сімейного життя, педагоги відповіли: *«учні повною мірою не розуміють відповідальності за створення родини та народження дітей»*; *«вплив недоліків батьківського виховання»*; *«потрібно систематично роз'яснювати окремі аспекти»*; *«учні не спроможні адекватно оцінювати свої побутові та матеріальні можливості»*; *«у більшості підлітків сімейні цінності сформовані на низькому рівні»*; *«в учнів формується споживацька позиція, вони чекають вказівок, допомоги»*; *«діти погано пристосовуються*

до складних життєвих ситуацій»; «у більшості учнів немає батьків, які би могли бути достойним прикладом для наслідування» тощо.

Педагогам доступні всі можливі методи, прийоми, засоби підготовки старшокласників до самостійного сімейного життя. Основна проблема – труднощі в процесі їх реалізації, а саме: неоднозначна позиція педагогів спеціальних шкіл щодо необхідності та реальності підготовки учнів з інтелектуальними порушеннями до майбутнього самостійного сімейного життя; відсутність відповідного базису знань у респондентів щодо того, яким чином потрібно здійснювати цей напрям виховання. Педагоги апелюють до того, що формування уявлень про сім'ю – це радше батьківська функція, ніж педагогічна. Утім саме педагогічний персонал спеціального закладу освіти розуміється на особливостях психічного розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями і спроможний ефективно реалізовувати підготовку старшокласників до самостійного життя. Батьки, у свою чергу, повинні вдало доповнювати роботу педагогів, унаочнюючи її власним вдалим прикладом.

65 % респондентів переконані, що особи з легким ступенем інтелектуального порушення можуть бути хорошими сім'янами і пояснили, що все залежить від: *«повноти уявлень про сімейне життя»; «наявності сторонньої підтримки та постійного контролю»*. Для 13 % респондентів було складно визначитися з відповіддю. 22 % скептично ставляться до успішної реалізації осіб з інтелектуальними порушеннями в самостійному сімейному житті.

25 % позитивно ставляться до народження дітей особами з інтелектуальними порушеннями і свою позицію аргументують *«вони не позбавлені цього права як і інші»*. 25 % – негативно *«через спадковість порушень»; «тому, що вони навіть про себе дбають з великими труднощами»; «є багато соціальних, матеріальних, побутових ризиків»*. 50 % не мають чіткої позиції.

Більшості педагогів складно визначитися з власною чіткою позицією щодо того, чи доречно особам з інтелектуальними порушеннями створювати свою сім'ю та народжувати дітей. Респонденти вважають негуманним подібні обмеження і водночас усвідомлюють можливі ризики. Учителі одностайні в тому, що необхідно використовувати індивідуальний підхід під час обговорення цього аспекту, оскільки з власного досвіду можуть навести приклади випускників, яким не вдалося соціалізуватись, але є й ті, які змогли забезпечити не лише себе й створену ними родину. Педагоги зауважили, що скептично ставляться до перспективи створення сімей випускниками з помірним ступенем інтелектуального порушення.

56 % респондентів не обговорювали з вихованцями інтимні аспекти в стосунках між чоловіком та жінкою. Лише 22 % пояснили, що не готові говорити на ці теми і запрошували медичних працівників або психолога для бесіди з учнями. 44 % педагогів зазначили, що обговорювали з вихованцями *«культуру поведінки між чоловіком та жінкою»*; *«питання інтимної гігієни»*; *«говорили про вагітність та хвороби, які передаються статевим шляхом»*. Вочевидь більшості педагогам складно говорити на інтимні теми. Учителі вважають, що найбільше їм заважає сором та стереотипи щодо того, що статеве життя є темою-табу.

Педагоги відмічали, що найскладніше для них – це бути педагогічно коректними та тактовними тоді, коли учні запитують про створення своєї власної сім'ї. Респонденти пояснили, що під час відповідей на запитання учнів про самотійне сімейне життя вони намагаються бути максимально обережними у висловлюваннях, тримати під контролем свої емоції, не образити дитину, не підтримувати сподівання, які з великою вірогідністю є марними. Респонденти відмітили, що не завжди знають, як реагувати, коли дитина виправдовує вчинки неблагополучних батьків.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Удосконалення процесу формування уявлень про сім'ю підлітків з інтелектуальними порушеннями має здійснюватися з урахуванням різних аспектів, одним із яких є дослідження компетентності педагогічного персоналу закладу щодо підготовки старшокласників до самотійного сімейного життя та формування комплексу необхідних для цього уявлень.

Результати дослідження свідчать, що педагоги реалізацію випускників спеціальних закладів освіти як сім'янинів вважають не менш важливою, ніж самореалізацію в будь-якій іншій соціальній або особистісній сфері. Водночас вчителі констатують, що уявлення підлітків про сімейне життя є неточними за змістом, неповними за обсягом, інфантильними, некритичними та потребують спеціального корекційного впливу.

Аналіз роботи вчителів та вихователів спеціальних закладів освіти свідчить про недостатній рівень їх готовності та компетентності здійснювати підготовку до створення власної сім'ї учнями з інтелектуальними порушеннями. Незважаючи на переважно позитивне ставлення та розуміння необхідності формування уявлень про сім'ю в підлітків, які навчаються в умовах спеціального закладу освіти, педагоги вказують, що в них немає власної одностайної позиції щодо доцільності створення сімей та народження дітей особами з інтелектуальними порушеннями. Аналіз відповідей респондентів про те, яким чином вони реалізують цей напрям

виховання, показав, що вчителі не приділяють цій проблемі достатньо уваги та не володіють належним арсеналом методів та засобів.

Учителі вважають, що значна частина відповідальності щодо підготовки дітей до самостійного сімейного життя належить їх батькам. Водночас педагоги скаржаться на недоліки сімейного виховання та майже не консультують батьків щодо вирішення сімейних питань. Установлено, що актуальною є проблема статевого виховання та просвіти в умовах інтернатного закладу, зважаючи на те, що більшість респондентів зізналися, що найскладніше їм вдається реалізовувати саме цей напрям.

Педагоги мають забезпечити випускників спеціального закладу освіти всіма необхідними уявленнями про самостійне сімейне життя. Учні мають бути обізнаними в соціально-побутових, матеріальних, сексуальних, моральних аспектах сімейного благополуччя. Реалізація цього напрямку виховання має здійснюватися цілеспрямовано та систематично. Педагогічний персонал має контактувати з родинами вихованців, консультувати їх та коригувати негативні впливи, установки батьків.

Усе вище наведене свідчить про необхідність пошуку ефективних шляхів підвищення компетентності педагогів у питаннях підготовки вихованців до самостійного сімейного життя й забезпечення учнів комплексом необхідних для цього уявлень, що і є перспективними напрямами цього дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

- Демидова, Т. А. (2003). *Особливості формування уявлень про майбутню сім'ю у старшокласників* (автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07). Київ (Demydova, T. A. (2003). *Peculiarities of forming ideas about the future family in high school students* (DSc thesis abstract). Kyiv).
- Іваненко, А. С. (2015). Основні напрямки корекційної роботи з підготовки учнів з вадами розумового розвитку до майбутнього сімейного життя. *Зб. наук. праць «Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови»*, 80-85 (Ivanenko, A. S. (2015). The main directions of correctional work to prepare students with intellectual disabilities for future family life. *Collection of scientific works «Education of people with special needs: ways to develop»*, 80-85).
- Концепція нової української школи. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/novaukrainska-shkola-compressed.pdf>. (The concept of a new Ukrainian school. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/novaukrainska-shkola-compressed.pdf>).
- Миронова, С. П. (1996). *Статеве виховання у допоміжній школі*. Кам'янець-Подільський (Mironova, S. P. (1996). *Sex education in an auxiliary school*. Kamianets-Podilskyi).
- Шаумаров, Г. Б. (1990). *Социально-психологические проблемы молодой семьи выпускников специальной школы для детей с задержкой психического развития* (автореф. ... дис. канд. психол. наук). Москва (Shaumarov, H. B. (1990). *Socio-psychological*

problems of seven young graduates of a special school for children with mental retardation (PhD thesis abstract). Moscow).

РЕЗЮМЕ

Валько Татьяна. Участие педагогов в формировании представлений о семье у подростков с интеллектуальными нарушениями.

В статье представлены результаты исследования участия педагогов в процессе формирования представлений о семье у подростков с интеллектуальными нарушениями. На основе анкетирования выявлено характерное доминирование влияния специального образовательного учреждения и педагогов в частности над воспитанием, которое осуществляется родителями в семье. Обосновано наличие трудностей в формировании полноценной модели семьи у подростков с интеллектуальными нарушениями. Выделены факторы, влияющие на повышение качества формирования представлений о семье данной категории учащихся.

Ключевые слова: педагоги, подростки, интеллектуальное нарушение, представление о семье, заведение специального образования.

SUMMARY

Valko Tatiana. Teachers participation in the formation of ideas about the family of adolescents with intellectual disabilities.

The article presents the results of a study of the participation of teachers in the process of forming ideas about the family in adolescents with intellectual disabilities. On the basis of the questionnaire, a characteristic predominance of the influence of a special education institution and teachers was revealed, in particular, on the upbringing carried out by parents in the family. The presence of difficulties in forming a full-fledged family model in adolescents with intellectual disabilities is substantiated. The factors influencing the quality of forming ideas about the family of this category of students are identified. The results of the study show that educators consider the realization of graduates of special education institutions as family members no less important than self-realization in any other social or personal sphere. At the same time, teachers state that adolescents' perceptions of family life are inaccurate in content, incomplete in volume, infantile, uncritical and require special corrective action. Analysis of the work of teachers and educators of special education institutions shows an insufficient level of their readiness and competence to prepare students for students with intellectual disabilities to start their own families. Despite the predominantly positive attitude and understanding of the need to form ideas about the family in adolescents studying in a special education institution, teachers point out that they do not have their own unanimous position on the feasibility of starting families and having children with intellectual disabilities. It is proved that teachers should provide graduates of a special education institution with all the necessary ideas about independent family life. Students should be aware of the socio-domestic, material, sexual, moral aspects of family well-being. The implementation of this area of education should be carried out purposefully and systematically. Teaching staff should contact the families of pupils, advise them and correct the negative influences, attitudes of parents. All of the above indicates the need to find effective ways to increase the competence of teachers in preparing students for independent family life and providing students with a set of necessary ideas, which are promising areas of this study.

Key words: teachers, adolescents, intellectual impairment, idea of the family, institution of special education.

РОЛЬ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У ПОЗАШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ

У статті представлений аналіз сучасного стану позашкільної освіти дітей з обмеженими можливостями, зокрема дітей із порушеннями зору, залучення громадських організацій до процесу неформальної освіти дітей з вадами зору (на прикладі діяльності місії «Служіння незрячим»), окреслено ключові умови ефективної співпраці громадських об'єднань із закладами позашкільної та спеціальної освіти, визначені перспективи подальшої спільної діяльності закладів спеціальної середньої освіти, закладів позашкільної освіти із громадським сектором для ефективної організації дозвілля дітей з порушенням зору. У статті використані такі методи наукового теоретичного дослідження, як діалектичні методи пізнання, абстрактно-логічний, методи аналізу й синтезу, системний та монографічний. До перспектив подальших наукових досліджень віднесені питання розробки критеріїв рівня готовності громадської організації до організації позашкільної діяльності для дітей із порушенням зору; шляхи залучення громадського сектору до оновлення освітніх стандартів позашкільної освіти дітей з вадами зору; розроблення та впровадження новітніх ефективних методів комплексного розвитку з метою реалізації єдиної політики для соціалізації дітей з обмеженими можливостями.

Ключові слова: позашкільна освіта, дозвілля, заклади позашкільної освіти, заклади спеціальної освіти, особи з психофізичними особливостями, діти з обмеженими можливостями, незрячі діти, громадські організації

Постановка проблеми. Позашкільна освіта займає ключове місце в процесі особистісного розвитку дітей та підлітків та їх загальної соціалізації. Позашкілля виступає дієвим інструментом держави і територіальних громад в організації «корисного» дозвілля для підростаючого покоління, яке містить не тільки рекреаційну складову, але й забезпечує володіння ними знаннями про суспільство, особистість, загальну та національну культуру, уміннями та навичками соціальної комунікації, творчого підходу до вирішення актуальних завдань та проблем тощо. У розвинених країнах світу система неформальної освіти перебуває на особливому контролі з боку держави та є одним із пріоритетних напрямів політики щодо соціалізації дітей та підлітків (Грищук, 2019), при чому громадські організації в цій сфері відіграють важливу роль. А. Bebbington, R. Riddell у своїй статті «Heavy Hands, Hidden Hands, Holding Hands» зазначають, що невід'ємною частиною громадянського суспільства, яке відповідає за організацію суспільних рухів, виступають неурядові організації (в англomовній літературі «громадські

організації» частіше передають як «неурядові організації», або «non-government organizations», скорочено «NGO», або як «community groups» – прим. автора), як-то: групи церковного напрямку, профспілки, кооперативи, обслуговуючі організації, громадські територіальні організації молодіжні організації (Bebbington & Riddell, 1997). У зарубіжній науковій літературі серед цілого ряду різноманітних місій громадських організацій виділяють організацію процесу особистісного, комунікативного та професійного розвитку людини (Bowden, 1990; Sakya, 2000). Адаптація дітей та молоді до життя – саме в цьому, на думку Г. Пустовіта, міститься головна мета системи позашкільної освіти (Пустовіт, 2005). Але процес соціалізації особистості в суспільство та включення до процесу в його середині є основою діяльності багатьох громадських організацій, насамперед так званого «гуманітарного напрямку» (Харченко, 2006; Лісовець, 2011; Лавриченко, 2000; Поліщук, 2003). Таким чином, позашкільна освіта та неурядові організації мають точку дотику (*соціальна сингулярність*), з якої можуть формуватися надалі процеси розвитку соціального партнерства, яке має на меті забезпечення особистісного та національно поступу молодого українського покоління.

Особливого сенсу питання соціалізації в урочний та позаурочний час набувають у житті дітей із особливостями (порушеннями) психофізичного розвитку, зокрема з порушеннями зору. Актуальність особливої уваги до їх адаптації в навколишнє середовище обумовлена низкою причин, серед яких слід виокремити причини «особистісного» та «соціального» характерів, а саме: підвищену чутливість слабозорих дітей до навколишнього світу, який часто не готовий їх приймати у свої «обійми» (через що нерідко відчуття несправедливості переростає в агресивність або антисоціальну поведінку); відчуття соціальної вразливості та незахищеності, починаючи із побутових умов, завершуючи політикою держави до молоді з особливим фізичними потребами; гостре відчуття приреченості та зневіри у власні сили та низький рівень умотивованості на власний особистісний та професійний розвиток. З огляду на ці проблеми особливої ролі набувають громадські організації, які можуть допомогти системі освіти та соціального захисту в організації дозвілєвої молоді з особливостями психофізичного розвитку.

Аналіз актуальних досліджень. Фундаментальні положення позашкільної освіти закладені в педагогічних працях вітчизняних класиків Г. Ващенко, А. Макаренка, І. Огієнка, С. Русової, В. Сухомлинського, С. Шацького та ін. Питання змісту та організації неформальної освіти висвітлені у студіях сучасних науковців: І. Беха, А. Капської, Г. Пустовіта, Ю. Руденка, О. Сухомлинської, С. Харченка, Т. Сущенко та ін. Рішення

сучасних засадничих проблем розвитку позашкільної освіти у своїх дисертаційних дослідженнях шукають О. Семенов, І. Мосякова, О. Єгорова та ін. Загальні питання інклюзивної освіти в різні часи розглядали вітчизняні та зарубіжні науковці Л. Волкова, Х. Девід, Дж. Деплер, В. Засенко, А. Колупаєва, М. Малофєєв, Л. Шипіцина, Н. Шматко, Т. Лореман, Дж. Лупарт та ін. Теорія «людської гідності» дітей з порушеннями психофізичного розвитку, здатних до саморозвитку, самовдосконалення, самоактуалізації висвітлена у студіях В. Астапова, Т. Бут, О. Лебединської, М. Малофєєва та ін. Методологічним засадам спеціальної підготовки й перепідготовки педагогів загальноосвітніх і спеціальних закладів приділили свою увагу В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Миронова, В. Синьов, М. Шеремет та ін. Питання соціалізації, соціальної реабілітації та інтеграції в суспільство дітей та молоді з особливими потребами знайшли відображення в дослідженнях О. Безпалько, Р. Вайноли, І. Зверєвої, А. Капської, М. Луашевич та ін. Особливості соціально-педагогічної діяльності з дітьми із психофізичними особливостями віддзеркалено в наукових працях Н. Грабовенко, В. Ляшенка, Н. Мирошніченко, Т. Соловйової, В. Тесленка, М. Чайковського та ін. Соціально-психологічні особливості адаптації осіб із вадами зору звертають увагу тифлопсихологи і тифлопедагоги Г. Буткіна, В. Гудоніс, В. Кантор, І. Некрасова, Є. Синьова, Є. Стерніна та ін.

Однак, незважаючи на достатньо ґрунтовні й системні дослідження організації соціально-педагогічного впливу на дітей із особливими потребами, зокрема з вадами зору, як у теоретико-методологічному аспекті, так і в практичному руслі, зокрема й організації їх дозвілєвої діяльності, нами виявлена низка суперечностей між: узятим новою українською школою курсом на повне забезпечення процесу адаптації дітей з психофізичними особливостями в соціальне середовище, та відсутністю цілісного підходу до використання педагогічно-виховного потенціалу системи позашкільної освіти; соціальним запитом на активну громадську дію в межах *концепції піклування* з боку громадських, релігійних організацій, окремих волонтерів та недостатнім рівнем організації співпраці з боку керівників закладів освіти, закладів позашкільної освіти та центрів соціального захисту; між усвідомленням державою соціально-педагогічного та організаційного потенціалу громадських організацій у забезпеченні позашкільної освіти дітей із вадами зору та недостатньо розробленими нормативно-правовими механізмами участі громадянського сектору в системі освіти та соціального захисту осіб із особливими психофізичними потребами. Актуальність обраної проблеми, її недостатня розробленість у соціально-педагогічній теорії і практиці та визначені суперечності зумовили вибір зазначеною теми нашого дослідження.

Метою статті є аналіз сучасного стану включення громадських організацій у неформальній освіті дітей із вадами зору; визначення провідних умов ефективної участі громадських організації в позашкільній освіті слабозорих та незрячих дітей; окреслення перспектив спільної діяльності закладів спеціальної середньої освіти, закладів позашкільної освіти із громадським сектором для ефективної організації дозвілля дітей із порушенням зору.

Методи дослідження. У статті використані такі методи наукового теоретичного дослідження: діалектичні методи пізнання, абстрактно-логічний, методи аналізу й синтезу, системний та монографічний. У теоретичну основу дослідження покладені положення про систему позашкільної освіти, позашкільний навчальний заклад, спеціальний загальноосвітній заклад для дітей із порушенням зору, громадську організацію. Так, система позашкільної освіти – це освітня підсистема, що містить заклади будь-якої форми власності, які надають освітні послуги позаурочний або позанавчальний час (*Закон України «Про позашкільну освіту»*, 2012); позашкільний навчальний заклад (ПНЗ, або заклад неформальної освіти) – широкодоступний заклад, який надає освітні послуги, спрямовані на здобуття знань, умінь і навичок, і забезпечує потреби особистості у творчій самореалізації та дозвілєвої діяльності (*Положення про позашкільний навчальний заклад, зі змінами відповідно до постанови Кабінету Міністрів України № 769, 2001*); спеціальний загальноосвітній заклад освіти для дітей із порушенням зору – загальноосвітній навчальний заклад, що забезпечує здобуття певної загальної середньої освіти дітей сліпих, зі зниженим зором, професійну орієнтацію та підготовку, проводить корекційно-розвиткові роботи з дітьми, які потребують корекції фізичного та розумового розвитку, надаючи спеціальні умови проживання за рахунок держави (*Статут загальноосвітнього навчального закладу I-III ступенів «Спеціальна загальноосвітня школа-інтернат №5 ім. Я. П. Батюка»*, м. Києва, 2012) та має на меті виховання, лікування й корекцію (Кравченко, 2016); громадська організація – це локальні, національні чи міжнародні об'єднання, які діють з ініціативи громадян, а не з волі уряду, і не мають на меті отримання прибутку. Вони виконують широке коло функцій, зокрема такі, як захист прав людини, надання допомоги, боротьба за роззброєння, наукові дослідження, освітні заходи (Авдеєнко та ін., 2005).

Виклад основного матеріалу. Сьогодні в державі існує достатньо потужна нормативно правова база розвитку позашкільної освіти, яка базується на положеннях Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», «Про позашкільну освіту», Концепції

позашкільної освіти і виховання, Положенні про позашкільний навчальний заклад, Національної доктрини розвитку освіти, інструктивно-методичного листа Міністерства освіти і науки України «Про систему роботи з дітьми, які не відвідують дошкільні навчальні заклади» та ін.

Проте суспільство ще недостатньо усвідомило людинотворчий, розвивальний, соціалізуючий та націєтворчий потенціал неформальної освіти. В Україні поки що наявна тенденція до скорочення мережі позашкільних закладів освіти і розвитку. Особливо кричущі цифри щодо системи неформальної освіти в сільських та гірських місцевостях. Серед причин слід виокремити передусім недостатнє фінансування закладів позашкільної освіти з боку держави та місцевого самоврядування. Але економічний чинник, на наш погляд, є похідним від більш глибоких системних проблем, які криються в усвідомленні владою та окремими керівниками соціальної ролі позашкільних закладів. До цього слід додати ще пасивну реакцію територіальних громад щодо скорочення видатків місцевих бюджетів на утримання позашкільної освіти (*Лист Міністерства освіти і науки України про підтримку та фінансування закладів позашкільної освіти в умовах децентралізації влади*, 2018). Проте, знов з боку громади це, скоріш, наслідок, який базується на сталому міфі щодо участі батьків і держави в розвитку дітей та молоді. Цей міф містить декілька складових: по-перше, провідна роль батьків у добуванні грошей на родину; по-друге, освітні послуги, що надає приватний сектор у позашкільний час, є набагато якіснішими, ніж та, що надає державний (насправді, якісна цінова політика деяких приватних гуртків або закладів нерідко піддається сумніву); по-третє, перебільшена віра в освітні та розвивальні можливості мережі Internet та здібність дітей і молоді знаходити самотійно корисні матеріали й самотійно будувати свою освітню та розвиваючу траєкторію. У результаті батьки готові радше платити гроші приватному сектору, або віддати дітей в «обійми» всесвітнього павутиння, ніж самоорганізовуватися та займати принципову позицію щодо розвитку дозвілля у своєї територіальній громаді. До цього слід додати й позицію самих дітей та молоді щодо організації власного позашкільного часу, яка включає актуальність обраної тематики, форми та сам процес пізнання та розвитку навколишнього світу.

Маємо в результаті системну багаторівневу проблему усвідомлення сенсів позашкільної освіти. Пандемія, що охопила весь світ у 2020-му році, містить ще більшу загрозу для розвитку позашкільля через збільшення соціальної дистанції та поглиблення економічної кризи в державі. Зазначені тенденції стосуються також і позашкільної освіти для дітей із особливостями

психофізіологічного розвитку, зокрема з порушеннями зору. Комплекс психофізичних особливостей дітей із обмеженими можливостями потребує спеціальних умов організації процесу належного ставлення, догляду, статевого виховання, відповідних соціально-педагогічних умов, до чого суспільство не завжди буває готовим (Перфільєва, 2014).

Проте існує чимало прикладів створення сприятливих умов для залучення дітей та молоді з особливими потребами до закладів загальної позашкільної освіти. Наприклад, на базі Дитячого оздоровчо-екологічного центру Оболонського району м. Києва, у якому створено й апробовано комплексну навчальну програму «Шляхи соціалізації дітей та молоді з особливими потребами» (Герасімова, 2012), у стінах Центру дитячої та юнацької творчості Солом'янського району м. Києва реалізувався соціально-творчий проєкт «Соціалізація дітей з особливими потребами» (Буланова, 2011). Зазначені програми мали на меті підвищення самооцінки дітей із особливими потребами; формування їх активної життєвої позиції, впевненості у власних силах та можливостях; підвищення рівня адаптованості до суспільного життя; актуалізація психічних резервних можливостей; розвиток творчого потенціалу та ін.

Також не можна оминати діяльність в Україні цілої низки громадських організацій, діяльність яких спрямована на допомогу особам із вадами зору, зокрема дітям та молоді, адаптуватися до соціального життя, розвивати навички спілкування, підвищити рівень необхідний життєвих компетентностей та закласти основу для професійного розвитку. Серед таких організацій слід виокремити так звані «профільні», тобто організації, діяльність яких спрямована саме на осіб із обмеженими можливостями, та «благодійні», для яких робота з людьми із психофізичними порушеннями, є одним із напрямів їх статутної діяльності. До першої групи належать Всеукраїнська організація інвалідів «Союз організацій інвалідів України», «Національна Асамблея інвалідів України», «Крок за кроком», «Всеукраїнська громадська організація наукового товариства інвалідів», Всеукраїнська громадська організація «Коаліція захисту прав інвалідів та осіб із інтелектуальною недостатністю», Всеукраїнська благодійна організація «Даун Синдром», громадська організація «Сонячне коло» для дітей із аутизмом, організація сприяння дітям із обмеженими можливостями з дитинства «Церебрал», Всеукраїнський фонд соціальної допомоги інвалідам з вадами слуху, благодійне товариство допомоги особам із інтелектуальною недостатністю «Джерела», місія «Служіння незрячим» та ін. Друга група складається з більш широкого кола організації, у тому числі міжнародних та

вітчизняних, національних та місцевих, освітянських, благодійних, релігійних та ін. (Міжнародного благодійного фонду «Карітас України», ГО «Возлюби» релігійні організації Української православної церкви, євангельських християн-баптистів, Церкви Христової та ін.).

Візьмемо за приклад участі громадської організації в неформальній освіті дітей з порушеннями зору діяльності діяльність місії «Служіння незрячим» (*Місія «Служіння незрячим»*). Це організація всеукраїнського масштабу, яка діє на підставі християнських цінностей. Основним клієнтами місії є незрячі діти. На сьогоднішній день «Служіння незрячим» працює в Києві, Львові, Запоріжжі, Кропивницькому, Маріуполі, Нікополі організація керує цілою низкою різноманітних проєктів, що разом складає певну систему надання комплексної допомоги особам із проблемами зору протягом життя. Місія пропонує всім охочим долучитися до діяльності Інтеграційно-адаптаційного центру для незрячих. Метою цього центру є адаптація осіб із порушенням зору до самостійного життя, а також надання психологічної та духовної допомоги. Наступним проєктом «Служіння незрячим» є проведення освітньо-практичних конференцій для всіх охочих прийняти участь у адаптації дітей та дорослих із вадами зору до суспільного життя. Слід також згадати про телефон довіри для нещодавно осліплених людей.

Для організації дозвілля дітей із порушенням зором місія пропонує на базі спеціалізованої школи-інтернату № 5 (м. Київ) наступні позаурочні заходи: клуб «Подорожник» (діти проводять вільний від навчання час активному спілкуванню, беруть участь у гуртках рукоділля, рухливих та розвивальних іграх); музичні студії (навчання та розвиток умінь гри на гітарі та барабанах), заняття з християнської етики (щотижневі зустрічі по суботах, на яких діти підвищують свою культурну та духовну освіченість); клуб для батьків (організація спілкування, надання психологічної та фахової допомоги батькам незрячих дітей). До позашкільних заходів відноситься щорічний літній оздоровчий табір у Карпатах, або на березі Азовського моря. Протягом тижня діти отримують цілий комплекс важливих знань, умінь та навичок. По-перше, вони дізнаються за прикладами історій зі Святого Письма про важливі риси характеру, які особистість має в собі розвивати (любов та милосердя до ближнього, слухняність до батьків та вчителів, цілеспрямованість, повага до власної й суспільної гідності, працелюбність, прощення та ін.). По-друге, протягом табору діти продовжують розвивати важливі й необхідні для них умінь та навички орієнтування на місцевості, поведінки в особливих або небезпечних випадках, комунікації з дорослими та однолітками, вирішення проблем

міжособистісного спілкування, творчого підходу до розв'язання повних завдань та ін. До цього слід також додати щоденні походи, купання в річці або морі, «школи виживання», рухливі ігри тощо. Окремо слід зазначити насичену програму для розвитку творчого потенціалу дітей із проблемами зору: щоденні конкурси, змагання, театралізовані постановки, спів, декламування на пам'ять та ін. Протягом року місія разом із партнерами (Церква Христова на Виноградарі (м. Київ), ГО «Возлюби») влаштовує для дітей табори вихідного дня, походи в контактний зоопарк, концерти та ін.

Таким чином, слід зазначити, що наша держава має певний потенціал для співпраці громадських організацій із системою освіти щодо організації позашкільної освіти. Він складається з нормативно-правової бази, яка дає можливість зареєстрованим громадським організаціям надавати благодійну, просвітницьку, професійну допомогу особам із обмеженими можливостями, попереднього позитивного досвіду синергії освітнього та громадського секторів у зазначеному напрямі, потребі залучення громадських організацій до фінансування програм та заходів позашкільної освіти, неформальний «дух» позашкілля, який розширяє коло та склад його організаторів, реформа децентралізації, яка сприяє більшому включенню громадського сектору до неформальної освіти дітей із особливими потребами, подальший розвиток волонтерського руху в країні як показник неминучого розвитку громадянського суспільства.

Подальше зміцнення зазначеної синергії освіти та громадського сектору неминуче за наявності певних умов, з числа яких ми виокремимо наступні.

1. Підвищення рівня усвідомленості органами влади та місцевого самоврядування, керівниками закладів освіти, зокрема спеціальної та позашкільної, керівниками громадських організацій, батьками, активними громадянами націоетворчої та людинотворчої функції неформальної освіти як форми організації вільного часу дитини для її соціальних і комунікативних навичок і компетенцій.

2. Підсилення інформаційної кампанії в суспільстві про соціальні, психологічні, фізичні, побутові потреби осіб із обмеженим зором, шляхом впровадження соціальної реклами, інноваційних громадських акцій, соціальних проєктів із метою широкого людського резонансу із залученням більшої кількості волонтерів до організації дозвілля серед незрячих дітей.

3. Створення майданчиків для наукового та практичного взаємообміну між членами громадських організацій та освітянами, науковцями, досвідом, відкриттями, результатами досліджень як

зарубіжними, так і вітчизняними з питань соціалізації, реабілітації, розвитку й навчання дітей із вадами зору в позашкільний час.

4. Внесення змін у податкове законодавство з метою залучення фінансової благодійної допомоги на зазначену діяльність громадських організацій з боку бізнесу (створення інституцій нового напрямку – організацій громадської користі з можливістю передачі 1 % прибуткового податку на користь якоїсь організації (Перфільєва, 2014), надання податкових преференцій або пільг).

5. Внесення змін у нормативно-правову базу організації позашкільної освіти та спеціальної освіти з метою розширення можливостей соціально-педагогічного впливу на дітей із порушенням зору з боку громадських організацій, за умови проходженнями їх членами спеціальних курсів підвищення кваліфікації.

6. Участь держави в національних грантових програмах для громадського сектору в сфері розвитку позашкільної освіти незрячих дітей з метою залучення більшої кількості волонтерів та розширення їх просвітницьких та соціалізаційних можливостей.

Цей перелік умов не вичерпує всього потенціалу розвитку співробітництва освіти та громадського сектору. Проте за наявності постійного й системного руху держави, освіти та громадських організацій до так званої точки *соціальної сингулярності* за вищезначеними умовами, розкриває широкі перспективи для розширення та поглиблення такої співпраці (створення соціальних *хабів*, громадських просвітницьких консорціумів, банку соціального капіталу та ін.).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Багато активних та свідомих громадян готові сьогодні самоорганізовуватися, створювати та реєструвати громадські об'єднання для надання допомоги в організації та оптимізації неформальної освіти для дітей із порушенням зору. Сучасний стан системи позашкільної та спеціальної освіти (скорочення фінансування з боку місцевих бюджетів, закриття закладів позашкільної освіти в сільських місцевостях, брак керівного та викладацького складу, наявність у суспільстві міфу про вільний від навчання час тощо), особливо в умовах пандемії (глобальна фінансова криза, соціальна дистанція, карантинні заходи), потребує активного залучення (умови руху держави, системи освіти та активних громадян до точки *соціальної сингулярності*) громадського сектору (людський ресурс, фінансові можливості, знання, уміння та компетенції керівників та членів «профільних» громадських організацій) до налагодження позашкільної діяльності дітей з особливими потребами.

Матеріали статті не вичерпують проблеми повною мірою, подальших наукових розвідок потребують питання розробки критеріїв рівня готовності громади в цілому та її членів зокрема до організації позашкільної діяльності для дітей із порушенням зору; шляхи залучення громадського сектору до оновлення освітніх стандартів позашкільної освіти дітей із вадами зору; розроблення та впровадження новітніх ефективних методів комплексного розвитку з метою реалізації єдиної політики для соціалізації дітей із обмеженими можливостями.

ЛІТЕРАТУРА

- Авдеєнко, О. Антонюк, О., Бабкіна, О. (2005). *Політологічний словник*. Міжрегіональна академія управління персоналом (Avdieienko, O., Antoniuk, O., Babkina, O. (2005). *Political science dictionary*. Interregional Academy of Personnel Management).
- Буланова, Л. М. (2011). Соціалізація дітей з особливими потребами: соціально-творчий проект. *Шкільний світ. Позашкілля*, 7 (42), 14-17 (Bulanova, L. M. (2011). Socialization of children with special needs: a social and creative project. *School world. Extracurricular activities*, 7 (42), 14-17).
- Герасімова, А. С. (2012). Психолого-педагогічний супровід інклюзивної освіти у Дитячому оздоровчо-екологічному центрі. *Матеріали I Міжнародного симпозиуму психологів позашкільних навчальних закладів* (Herasimova, A. S. (2012). Psychological and pedagogical support of inclusive education in the Children's Health and Ecological Center. *Proceedings of the I International Symposium of Psychologists of Out-of-School Educational Institutions*. Kyiv).
- Грищук, Д. Г. (2019). Методологічні підходи та методичні рекомендації підготовки керівників закладів позашкільної освіти, *Електронний фаховий журнал «Теорія та методика управління освітою»*, Том 1 (22). Режим доступу: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_22/%D0%93%D1%80%D0%B8%D1%89%D1%83%D0%BA.pdf. (Hryshchuk, D. H. (2019). Methodological approaches and methodical recommendations of training of heads of out-of-school education institutions. *Electronic professional journal "Theory and methods of education management"*, Vol. 1 (22). Retrieved from: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_22/%D0%93%D1%80%D0%B8%D1%89%D1%83%D0%BA.pdf).
- Кравченко, В. (2016). Історико-педагогічні аспекти розвитку спеціальної освіти в Україні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1, 364-371 (Kravchenko, V. (2016). Historical and pedagogical aspects of the development of special education in Ukraine. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1, 364-371).
- Лавриченко, Н. М. (2000). *Педагогіка соціалізації: європейські абрис*. Київ: ВІРА-ІНСАЙТ (Lavrychenko, N. M. (2000). *Pedagogy of socialization: European outlines*. Kyiv: VIRA-INSIGHT).
- Лісовець, О. В. (2011). *Теорія і методика роботи з дитячими і молоджними організаціями України*. Київ: Академія (Lisovets, O. V. (2011). *Theory and methods of working with children's and youth organizations in Ukraine*. Kyiv: Academy).
- Місія «Служіння незрячим» (Mission "Service to the Blind"). Retrieved from: <http://prozrey.in.ua/>.
- Перфільєва, М. (2014). Діяльність українських громадських організацій та осередків, спрямованих на соціалізацію осіб з обмеженими можливостями в Україні.

- Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 2 (3), 277-282. Режим доступу: <http://znp.udpu.edu.ua/article/view/196874/197117> (Perfilieva, M. (2014). Activities of Ukrainian public organizations and centers aimed at the socialization of people with disabilities in Ukraine. *Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University*, 2 (3), 277-282. Retrieved from: <http://znp.udpu.edu.ua/article/view/196874/197117>).
- Поліщук, Ю. Й. (2003). Соціалізація молоді у контексті діяльності громадських молодіжних об'єднань. *Актуальні проблеми професійної підготовки фахівців соціальної роботи в Україні та за рубежом: Матеріали міжн. наук.-практ. конф.-ї*. Ужгород (Polishchuk, Yu. Y. (2003). Socialization of youth in the context of public youth associations. *Actual problems of professional training of social work specialists in Ukraine and abroad. Materials of the int. scientific-practical conf.* Uzhhorod).
- Пустовіт, Г. П. (2005). Соціалізація підлітків у процесі гурткової роботи у позашкільному навчальному закладі. *Соціальна педагогіка: теорія і практика*, 3, 36-44 (Pustovit, H. P. (2005). Socialization of adolescents in the process of group work in out-of-school education institution. *Social pedagogy: theory and practice*, 3, 36-44).
- Харченко, С. Я. (2006) *Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика*. Луганськ: Альма-матер. (Kharchenko, S. Ya. (2006) *Socialization of children and youth in the process of socio-pedagogical activities: theory and practice*. Luhansk: Alma Mater).
- Bebbington, A., Riddell, R. (1997). *Heavy Hands, Hidden Hands, Holding Hands? Donors, Intermediary NGOs and Civil Society Organization*” NGOs, States and Donors: Too close for Comforted. David Hulme and Michael.
- Bowden, P. (1990). *NGO's in Asia: issues in development*. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/229744827> NGOs in Asia Issues in development
- Sakya, T. (2000). *Role of NGOs in the Development of Non Formal Education in Nepal*. Retrieved from: <https://home.hiroshima-u.ac.jp/cice/wp-content/uploads/2014/03/3-1-3.pdf>.
- Закон України «Про позашкільну освіту» (Law of Ukraine “On Extracurricular Education”) (2012). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14/ed20120810>.
- Лист Міністерства освіти і науки України про підтримку та фінансування закладів позашкільної освіти в умовах децентралізації влади (Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine on support and financing of out-of-school education institutions in the conditions of decentralization of power) (2018). Retrieved from: https://nenc.gov.ua/wp-content/uploads/2018/01/1_9-568.pdf.
- Положення про позашкільний навчальний заклад, зі змінами відповідно до постанови Кабінету Міністрів України № 769 (Regulations on out-of-school educational institution, 2001, as amended in accordance with the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 769) (2010). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/769-2010-%D0%BF#Text>.
- Статут загальноосвітнього навчального закладу I-III ступенів «Спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 5 ім. Я. П. Батюка», м. Києва, нова редакція (Charter of the secondary school of I-III degrees “Special boarding school № 5 named after Ya. P. Batiuk of Kyiv”, new edition) (2012). Retrieved from: <https://f001.backblazeb2.com/file/site-school/uploads/statut.pdf>

РЕЗЮМЕ

Гришук Дмитрий. Роль общественных организаций в дополнительном образовании детей с нарушениями зрения.

В статье представлен анализ современного состояния дополнительного образования детей с ограниченными возможностями, в том числе незрячих детей, привлечение общественных организаций к процессу неформального образования детей с нарушениями зрения (на примере миссии «Служение незрячим»), обозначены ключевые условия эффективного сотрудничества общественных объединений с учреждениями внешкольного и специального образования, определены перспективы дальнейшей совместной деятельности учреждений специальной среднего образования, учреждений внешкольного образования с общественным сектором для эффективной организации досуга детей с нарушением зрения. В статье использованы такие методы научного теоретического исследования, как диалектические методы познания, абстрактно-логический, методы анализа и синтеза, системный и монографический. К перспективам дальнейших научных исследований отнесены вопросы разработки критериев уровня готовности общественной организации к организации внешкольной деятельности для детей с нарушением зрения; пути привлечения общественного сектора к обновлению образовательных стандартов дополнительного образования детей с нарушениями зрения; разработка и внедрение новейших эффективных методов комплексного развития с целью реализации единой политики для социализации детей с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: дополнительное образование, досуг, учреждения внешкольного образования, учреждения специального образования, лица с психофизическими особенностями, дети с ограниченными возможностями, незрячие дети, общественные организации.

SUMMARY

Hryshchuk Dmytro. The role of public organizations in additional education for visually impaired children.

The article presents an analysis of the current state of additional education for children with disabilities, including visually impaired and blind children, involvement of public organizations in the process of non-formal education of children with visual impairments (using the example of the mission "Serving the Blind"), identifies the key conditions for effective cooperation of public associations with out-of-school institutions and special education institutions, the prospects for further joint activities of institutions of special secondary education, institutions of non-formal education with the public sector for the effective organization of leisure for children with visual impairments have been identified.

The article uses such methods of scientific theoretical research as dialectical methods of cognition, abstract-logical, methods of analysis and synthesis, systemic and monographic methods. Prospects for further scientific research include development of criteria for the level of readiness of a public organization to organize extracurricular activities for children with visual impairments; ways to involve the public sector in updating educational standards for additional education for children with visual impairments; development and implementation of the latest effective methods of integrated development in order to implement a unified policy for the socialization of children with disabilities.

It is concluded that the current state of the system of out-of-school and special education (reduction of funding from local budgets, closure of out-of-school education institutions in rural areas, lack of management and teaching staff, the existence of a myth about free time, etc.), especially in a pandemic, social distance, quarantine measures), requires active involvement (conditions of the state, education system and active citizens to

the point of social singularity) of the public sector (human resources, financial capabilities, knowledge, skills and competences of leaders and members of "profile" NGOs) to establish extracurricular activities for children with special needs.

Key words: *additional education, leisure, out-of-school education institutions, institutions of special education, persons with psychophysical disabilities, children with disabilities, blind children, public organizations.*

УДК 376.015.31:73/76-056

Тетяна Гусєва

Сумський державний педагогічний університет

імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0003-3178-1631

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/033-043

ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ЛЮДЕЙ ІЗ ІНВАЛІДНІСТЮ ВНАСЛІДОК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПОРУШЕНЬ

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми трудового виховання як засобу корекції людей із інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень. Окреслено шляхи допомоги таким людям в умовах реабілітаційної установи, до яких віднесено розвиток особистих трудових умінь людей із інвалідністю; збагачення уявлень про навколишнє середовище в процесі праці; розвиток уявлень, сприймання, мислення, набуття вмінь планувати та передбачати результат праці, оволодіння різними знаряддями праці; виховання потреби й готовності працювати в колективі; розвиток дрібної моторики, зорової та рухової координації, координації рухів рук, виховання взаємодопомоги, колективізму, готовності працювати, формування позитивного ставлення до праці дорослого, уміння доводити працю до кінця; виховання працювати правильно, охайно; розвиток мовленнєвого спілкування, розширення та збагачення словника. Ефективність роботи залежала від її цілеспрямованості й систематичності, створення відповідних умов для розвитку якостей, необхідних для трудової діяльності, усвідомлення мети та характеру праці, умов її виконання, дотримання охоронно-педагогічного режиму з урахуванням специфічних особливостей психічного розвитку кожної особистості.

Ключові слова: *трудове виховання, трудове навчання, люди з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень, корекційна робота, праця, соціалізація, реабілітаційна установа.*

Постановка проблеми. Трудове виховання є одним із важливих напрямів виховного впливу на особистість людини з інвалідністю і має на меті отримання нею трудових знань, умінь, навичок у процесі трудової діяльності для подальшої її соціалізації і самореалізації. Під час трудового виховання проходить процес корекції, вироблення навичок загальної та трудової культури, компенсуються порушення інтелектуального та фізичного розвитку. Особа з інвалідністю стає готовою виконувати повсякденну працю, вчитися утримувати в належному стані робоче місце та інструмент, бережно відноситися до різного роду матеріалів, економити їх. В умовах реабілітаційної установи трудове виховання людей з інвалідністю

розглядається як важливий засіб корекції, розвитку й формування особистості, підготовки їх до трудової діяльності у трудових майстернях.

Аналіз актуальних досліджень. У працях К. Ушинського, А. Макаренка та ін. акцентовано увагу на тому, що праця – це велика «перетворююча сила», яка забезпечує прогресивний розвиток як суспільства в цілому, так і кожної людини окремо.

Л. Виготський та О. Граборов вважали, що праця виступає засобом соціального виховання й розвивали ідею активного залучення людей з інвалідністю до суспільно корисної продуктивної праці (Дульнев, 1969).

Особливої уваги заслуговують дослідження в даному проблемному полі таких науковців і практиків: Д. Азбукін, П. Акименко, М. Чехов, Є. Гер'є та ін. Ними підкреслено, що праця є могутнім помічником у розвитку самостійності, самодіяльності й самодисципліни людини з інвалідністю.

Теоретичний аналіз досліджень радянських авторів (І. Данюшевській, Г. Дульнев, М. Кузьмицька, М. Рябцева, В. Тарасова та ін.) показав, що проблема навчання людей із інвалідністю ручної та професійної праці є досить актуальною з точки зору впливу на розвиток їх особистості.

Занурюючись у проблему трудового виховання, Г. Дульнев основну увагу приділяв з'ясуванню шляхів підвищення корекційного впливу ручної праці й виховання самостійності під час виконання трудових завдань людей із інвалідністю. На його думку, важливість трудового виховання полягає в тому, щоб підготувати людину з інвалідністю до самостійного життя, праці і, найкращим чином, соціально адаптувати.

Українські дослідники, такі, як В. Бондар, В. Синьов та інші автори, які досліджували питання трудового виховання дітей із інтелектуальними порушеннями наголошували на те, що правильно організоване трудове навчання і виховання є ефективним засобом корекції недоліків розвитку інтелектуальної діяльності. С. Миронова вказувала, що у процесі трудового виховання в дітей формують систему знань, переконань, навичок, якостей і рис особистості, стійких звичок поведінки, які слугуватимуть їм основою для подальшого самостійного життя.

Однак, теоретичний аналіз проблеми трудового виховання як засобу корекційного впливу на людей із інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень засвідчив недостатню її розробленість, що актуалізує проведення досліджень у цьому напрямі. Тож, **метою** роботи є теоретичний аналіз проблеми трудового виховання як засобу корекції людей із інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень та виявлення шляхів оптимізації цього процесу на прикладі реабілітаційної установи.

Методи дослідження. У роботі було використано комплекс теоретичних та емпіричних методів дослідження, зокрема такі: аналіз, синтез, систематизація, порівняння й узагальнення у процесі теоретичного вивчення питання, педагогічне спостереження за процесом трудового виховання осіб із інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень, бесіда з педагогічними працівниками реабілітаційної установи, аналіз психолого-педагогічної документації на особу з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень.

Експериментальною базою дослідження стала реабілітаційна установа змішаного типу (комплексної реабілітації) для людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень – Центру «Сприяння» громадської організації «Феліцитас» (м. Суми).

Виклад основного матеріалу. Поняття «трудове виховання» розглядається як процес формування світоглядних уявлень на працю як на життєву необхідність, а в перспективі – як природну потребу людини, ствердження її моральних цінностей. Воно використовується в літературі для визначення процесу формування ідейно-моральної позиції особистості в праці, що відповідає суспільним ідеалам.

Трудове виховання – основна цінність у розвитку особистості, складова трудової підготовки людей із інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень, забезпечуючи соціальну спрямованість, моральний аспект трудового зростання особистості. Успішне формування особистості може здійснюватися тільки на основі організованого поєднання виховної роботи з практичною трудовою діяльністю ([Константи́н](#), 2010).

Важливими, на нашу думку, є принципи, на яких будується трудове виховання, сформульовані В. Сухомлинським, зокрема такі: єдність трудового виховання й загального розвитку – морального, інтелектуального, естетичного, фізичного; розкриття, виявлення, розвиток індивідуальності в праці; висока моральність праці, її суспільно корисна спрямованість; раннє залучення до продуктивної праці; різноманітність видів праці; постійність, безперервність праці; наявність рис продуктивної праці дорослих у дитячій праці; творчий характер праці; наступність змісту трудової діяльності, умінь і навичок; загальний характер продуктивної праці; посиленість трудової діяльності; єдність праці і багатогранного життя (Кузьминський, 2006).

Трудове виховання є складовою частиною всебічного гармонійного розвитку особистості. Тому, такі загальні методи виховання, як переконання, приклад, вимога, вправи, вправляння, схвалення, осудження тощо також мають бути ефективно використані в системі трудового виховання. Форми трудового виховання вирізняються своєю різноманітністю, до яких можна

віднести уроки праці, гуртки, студії, трудові десанти тощо. Засоби трудового виховання охоплюють велику кількість предметів, дій, знарядь (фізичні зусилля людини, знаряддя праці, обладнання, природні багатства тощо), що допомагають людині здійснювати певні трудові операції.

Е. Сеген зазначав, що в людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень слід виховувати звички приносити користь собі та іншим ([Константи́в](#), 2010). Люди з інвалідністю повинні розуміти те, що кожна людина, яка живе в суспільстві, зобов'язана виконувати посильну корисну працю. У цьому ж сенсі, праця є одним із важливих засобів корекції недоліків інтелектуального розвитку, зокрема – чинником розумового й фізичного розвитку, засобом пізнання світу; доцільна діяльність людини спрямована на створення матеріальних і духовних благ, необхідних для задоволення потреб суспільства (Бондарь, 1998).

В. Бондар указував на те, що виховна роль праці полягає в тому, що на заняттях із трудового навчання здійснюється не тільки корекція порушень інтелектуального й фізичного розвитку людей із інвалідністю, а й виховання позитивного ставлення до праці, її культура, розвиток емоційно-вольової сфери. Заняття з праці сприяють координованості дій, рухової сфери, розвиткові моторики, забезпечують правильний фізичний розвиток (Бондарь, 1998).

Трудове виховання людей із інвалідністю розглядається як важливий засіб корекції, розвитку й формування особистості, підготовки їх до трудової діяльності в майстернях. Трудове навчання і виховання ефективно використовуються для формування в людей із інвалідністю важливих якостей особистості. Олігофренопедагогіка розглядає трудове виховання і навчання людей із інвалідністю як єдиний і цілеспрямований процес, що розв'язує конкретні виховні, загальноосвітні та корекційні завдання. Тільки на основі організованого поєднання виховної роботи з практичною трудовою діяльністю може здійснюватися успішне формування особистості (Бондарь, 1998).

Завдання, які ставить корекційний педагог для досягнення мети у процесі трудового виховання людей із інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень такі: розвиток особистих трудових умінь людей із інвалідністю; збагачення уявлень про навколишнє середовище в процесі праці; розвиток уявлень, сприймання, мислення, набуття вмінь планувати та передбачати результат праці, оволодіння різними знаряддями праці (розумове виховання); виховання потреби й готовності працювати в колективі; розвиток дрібної моторики, зорової та рухової координації, координації рухів рук (фізичний розвиток), виховання взаємодопомоги, колективізму, готовності працювати, формування позитивного ставлення до праці дорослого, уміння

доводити працю до кінця (моральне виховання); виховання працювати правильно, охайно (естетичний розвиток); розвиток мовленнєвого спілкування, розширення та збагачення словника (мовленнєвий розвиток).

Практичний досвід роботи в реабілітаційній установі змішаного типу (комплексної реабілітації) для людей із інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень – Центру «Сприяння» громадської організації «Феліцитас» (м. Суми) засвідчив, що особи з інтелектуальними порушеннями відчують значні труднощі у процесі трудової діяльності, зокрема їм складно доводити розпочату справу до кінця, і взагалі, налаштуватися до роботи. Тож особливу увагу ми приділяємо формування в них інтересу і позитивної мотивації до трудової діяльності. При цьому спираємося на більш збережену, чуттєву сферу особистості. За сприятливих емоційних умов (позитивне оточення, доступна і цікава діяльність тощо) далі реалізовуємо складніші завдання, пов'язані із засвоєнням трудових умінь та досягненням основних завдань професійної підготовки, зокрема: опанування техніко-технологічними знаннями та трудовими операціями, що передбачені змістом навчальної програми (ознайомлення із властивостями матеріалів, з якими працюють вихованці на заняттях праці та їх застосуванням); формування знань про різні вироби, їх характерні ознаки, сферу застосування, про засоби праці (машини, станки, контрольно-вимірювальні прилади, допоміжні інструменти) та різне обладнання, що використовують на підприємствах, в установах, сільському господарстві тощо; забезпечення знань про трудові операції (дії), їх назви (професійні слова-терміни) та технологію і послідовність виконання; вироблення вмінь виконувати практичні роботи з дотриманням технічних та санітарно-гігієнічних вимог, правил безпечної праці ([Константи́нів](#), 2010).

У реабілітаційній установі на заняттях із трудового навчання вирішуються корекційні завдання, спрямовані на розвиток рухової та сенсорної сфери людини з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень в умовах практичної діяльності. Участь вихованців реабілітаційної установи в суспільно корисній і продуктивній праці приносить їм задоволення, їх радує як сам процес такої праці, так і її результат.

Трудове виховання в реабілітаційній установі здійснюється в різних видах трудової діяльності: самообслуговуванні, господарчо-побутовій, ручній праці, праці в природі. Всі види праці тісно пов'язані між собою, однак кожен із них має свої відмінності. Особи з інвалідністю в процесі навчальної праці засвоюють знання, що необхідні їм для розвитку та подальшої трудової

діяльності. Побутова праця, з якою вихованці стикаються щоденно, є однією з найбільш простих і обов'язкових видів праці.

Організуюючи суспільно корисну працю, педагоги реабілітаційної установи – Центру «Сприяння» раціонально розподіляють фізичні навантаження, ураховують особливості розвитку кожного вихованця. З цією метою вони чітко визначають норми праці, форми її обліку й контролю, міру стимулювання, вимагають дотримання дисципліни. У процесі такої роботи виховується поважливе ставлення до роботи, добросовісне відношення до трудової діяльності.

Праця як засіб виховання сприяє розвитку індивідуальних здібностей, здатності керувати діяльністю та поведінкою, а також творчості, критичності та активності думки. Завдання трудового виховання – розвинути в учнів бажання працювати для суспільства, домогтись, щоб праця стала найважливішою їх потребою (Дульнев, 1969).

На початковому етапі трудового виховання людей із інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень важливим завданням є формування навичок самообслуговування. Процес навчання самообслуговуванню таких осіб в реабілітаційній установі здійснюється з урахуванням індивідуальних можливостей особистості та за чітко спланованими етапами навчання і виховання. Виконання культурно-гігієнічних процедур по догляду за собою, користування туалетом, процес харчування, роздягання чи одягання віднесено до самообслуговування, результати якого задовольняють потреби людини з інвалідністю.

Для повноцінного особистісного розвитку надзвичайно важлива господарсько-побутова праця, у якій людина з інвалідністю досягає видимого успіху. Заняття з господарсько-побутової праці спрямовані на виховання в таких людей бажання працювати, уміти бачити непорядок і усувати його, а також виконувати доручення дорослого. Важливим завданням у трудовому вихованні є формування в людей з інвалідністю установки, що вони самостійно можуть навести порядок у своїх речах, у кімнаті, на ігровій ділянці.

Ручна праця є одним із видів трудового виховання в реабілітаційній установі – Центрі «Сприяння», основним завданням якої є виховання емоційно позитивного ставлення до власних виробів із різноманітного матеріалу, формування вмінь і навичок роботи з папером, природними матеріалами, воском, пластиліном, конструкторами тощо. У процесі таких занять у вихованців розвиваються мислення, сприймання, зорова-моторна координація, пам'ять, увага, дрібна та загальна моторика, мовлення, розширюється кругозір, підвищується пізнавальна активність.

Формування вмінь трудитися на природі розпочиналося в межах елементарної за змістом трудової діяльності поза заняттями. Але деякі вміння праці в природі здобували і в межах господарсько-побутової праці (протирання листя рослин, висаджування зелені, поливання з лійки квітів тощо). Вихованці реабілітаційної установи із задоволенням взаємодіяли з живими об'єктами, бо вони є джерелом яскравих вражень, під керівництвом педагогів навчалися доглядати за рослинами: садовими, городніми, кімнатними, а також за тваринами: розкладали корм у годівницях на природі для птахів. Годівниці виготовляли на заняттях по труду.

Важливою формою підготовки до життя та праці людей із інвалідністю в реабілітаційній установі була соціально-побутова орієнтація (особиста гігієна, догляд за одягом та взуттям, приготування їжі тощо). Реалізація цих завдань сприяла підвищенню загального розвитку вихованців, формуванню в них знань, умінь та навичок, що допомагали соціальній адаптації, практичній підготовці до самостійного життя та праці в сучасних умовах. Щоденно вихованці реабілітаційної установи – Центру «Сприяння» виконували конкретні трудові обов'язки (прибирали групові кімнати, чергували у столовій, групі, складали одяг, робили покупки в магазині, готували їжу, займалися певним видом господарсько-побутової праці). Необхідні навички та звички, що в подальшій діяльності засвоювалися і ставали правилом для виконання, вироблювалися в результаті багаторазових повторень у відповідній послідовності одних і тих самих дій під постійним керівництвом педагога. Праця вихованців ставала планомірною, цілеспрямованою, що забезпечувало їх участь у доступних видах діяльності. Керівництво процесом засвоєння етапів аналізу, планування, організації, самоконтролю, послідовне здійснення виконання трудових дій було важливою умовою формування діяльності людей із інвалідністю на заняттях з трудового навчання.

Розглянемо особливості корекційно-розвивальної роботи на кожному етапі. Щоб сформувавши вміння подумки виділити одну дію, розкласти на частини, виділити ознаки та властивості вчили вихованців аналізувати. Основа ефективності виконання завдання – це правильний та повний аналіз. Аналіз здійснювався завдяки обстеженню предмета та його порівнянню з іншими предметами, образами, поняттями. Саме тому, з перших днів перебування вихованців у реабілітаційній установі ми знайомимо їх із приміщенням, звертаючи увагу на те, як було всюди чисто, прибрано, як багато в групах кімнатних рослин, що потребують спеціального догляду. Також під час занять із догляду за особистими речами була можливість у вихованців не просто попрацювати їх, а й навчитися

правильно та економічно використовувати воду, світло, пральні засоби. Такі заняття готували людей із інвалідністю до їх самостійного життя.

Поступово об'єкти та завдання ускладнювалися. Так, спочатку під час прибирання вихованці виконували найпростіші трудові операції: мили горщики з кімнатними рослинами, столи; знімали порохи з меблів, складали речі в меблях, розпушували ґрунт у вазонах та поступово переходили до більш складних завдань – щітками натирали меблі до блиску, мили підлогу. У кінці кожного заняття колективно робили аналіз діяльності кожного вихованця.

Під час господарсько-побутової праці педагоги навчали плануванню та організації діяльності. Для цього вихованців вчили визначати раціональний спосіб діяльності. На допомогу приходили інструкції та пам'ятки, розроблені педагогами реабілітаційної установи. Вихованці, орієнтуючись в інструкції на послідовність виконання трудових завдань, виконували їх самостійно.

Організація діяльності передбачала підбір необхідного обладнання, інструментів, створення відповідних умов тощо. Важливим було виконання вихованцями практичного завдання до кінцевого результату. За необхідності надавали індивідуальну допомогу.

Педагоги реабілітаційної установи організовували різноманітні види трудової діяльності, формували у вихованців позитивне ставлення до праці за допомогою переконань, мотивації, завдань та власного прикладу. Забезпечуючи інтелектуальний розвиток людей із інвалідністю, створювали умови для виховання працьовитості, сумлінності, дисциплінованості та колективізму. Корекційне завдання в кінцевому результаті було спрямоване на те, щоб підготувати вихованців до самостійного життя і праці. Як відзначав видатний український педагог В. Сухомлинський: «Дитина повинна на власному досвіді зрозуміти, що без праці неможливе життя» (Сухомлинський, 1977).

Висновки. Теоретичний аналіз та досвід роботи з трудового виховання осіб із інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень засвідчив, що ефективність цієї роботи залежить від цілеспрямованості й систематичності, створення відповідних умов для розвитку якостей, необхідних для трудової діяльності, усвідомлення мети та характеру праці, умов її виконання, дотримання охоронно-педагогічного режиму. Специфічні особливості психічного розвитку людей із інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень призводять до необхідності враховувати їх під час організації навчання і виховання.

ЛІТЕРАТУРА

Бондарь, В. І. (1998). *Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності*. Київ: Радянська школа (Bondar, V. I. (1998). *Preparation of auxiliary school students for independent work*. Kyiv: Soviet school).

- Бондарь, В. І. (2003). *Спеціальна педагогіка. Понятійно-термінологічний словник*. Луганськ: Альма-матер (Bondar, V. I. (2003). *Special pedagogy. Conceptual and terminological dictionary*. Luhansk: Alma Mater).
- Дульнев, Г. М. (1969). *Основы трудового обучения во вспомогательной школе. Психолого-педагогическое исследование*. Москва: Педагогика (Dulnev, H. M. (1969). *Fundamentals of labor training in an auxiliary school. Psychological and pedagogical research*. Moscow: Pedagogy).
- [Константинів, О. В. \(2010\). Характеристика системи трудового навчання розумово відсталих дітей. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, 15*, 264-267](#) (Konstantyniv, O. V. (2010). Characteristics of the system of labor education of mentally retarded children. *Collection of scientific works of Kamianets-Podilsky National University named after Ivan Ogienko, 15*, 264-267).
- Кузьминський, А. І. (2006). *Педагогіка у запитаннях і відповідях: навчальний посібник*. Київ: Знання (Kuzmynskyi, A. I. (2006). *Pedagogy in questions and answers: a textbook*. Kyiv: Knowledge).
- Куренкова, А. В., Бондаренко, Ю. А. (2016). Аналіз проблеми соціальної компетентності в теорії освіти. [Збірник наукових праць Херсонського державного університету, 73 \(2\), 26-31](#) (Kurienkova, A. V., Bondarenko, Yu. A. (2016). Analysis of the problem of social competence in the theory of education. *Collection of scientific works of Kherson State University, 73 (2)*, 26-31).
- Лебедева, Н. Г., Джурелюк, О. Т., Самойленко, Д. О. (2009). *Основы психологии и педагогике: Конспекты лекций*. Алчевськ: ДонДТУ (Lebedeva, N. H., Samoilenko, D. O. (2009). *Fundamentals of psychology and pedagogy: Lecture notes*. Alchevsk: DonSTU).
- Миронова, С. П., Матвеева, М. П. (2001). *Реалізація індивідуального підходу до дітей з вадами інтелекту у процесі навчання*. Кам'янець-Подільський КРПУ (Myronova, S. P., Matvieieva, M. P. (2001). *Implementation of an individual approach to children with intellectual disabilities in the learning process*. Kamianets-Podilsky KPRPU).
- Миронова, С. П. (2004). *Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі*. Кам'янець-Подільський (Myronova, S. P. (2004). *Psychological and pedagogical bases of correctional work in a special school*. Kamenets-Podolsky).
- Никитина, В. А. (2000). *Социальная педагогика*. Москва: Владос (Nikitina, V. A. (2000). *Social pedagogy*. Moscow: Vlados).
- Пинский, Б. И. (1985). *Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы*. Москва: Педагогика (Pinsky, B. I. (1985). *Corrective and educational value of labor for the mental development of students of auxiliary school*. Moscow: Pedagogy).
- Рейда, К. В. (2003). *Виховання готовності учнів допоміжної школи професійно-трудового виховання* (автореферат дисертації канд. пед. наук: 13.00.03) Київ (Reida, K. V. (2003). *Education of readiness of pupils of auxiliary school of professional and labor education* (PhD thesis abstract). Kyiv).
- Сухомлинський, В. О. (1977). *Павльська середня школа. Том 5*. Київ: Радянська школа (Sukhomlynskyi, V. O. (1977). *Pavlysh High School. Vol. 5*. Kyiv: Soviet school).
- Хохліна, О. П. (2000). *Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку*. Київ: Педагогічна думка (Khokhlina, O. P. (2000). *Psychological and pedagogical bases of correctional orientation of labor training of students with intellectual disabilities*. Kyiv: Pedagogical thought).

РЕЗЮМЕ

Гусева Татьяна. Трудовое воспитание как средство коррекции людей с инвалидностью в результате интеллектуальных нарушений.

В статье осуществлен теоретический анализ проблемы трудового воспитания как средства коррекции людей с инвалидностью вследствие интеллектуальных нарушений. Определены пути помощи таким людям в условиях реабилитационного учреждения, к которым отнесены: развитие личных трудовых умений людей с инвалидностью; обогащение представлений об окружающей среде в процессе труда; развитие представлений, восприятия, мышления, приобретение умений планировать и предвидеть результат труда, овладение различными орудиями труда; воспитание потребности и готовности работать в коллективе; развитие мелкой моторики, зрительной и двигательной координации, координации движений рук, воспитание взаимопомощи, коллективизма, готовности работать, формирования положительного отношения к труду взрослого, умение доводить работу до конца; формирование навыков работать правильно, аккуратно; развитие речевого общения, расширение и обогащение словарного запаса. Эффективность работы зависела от ее целеустремленности и систематичности, создания соответствующих условий для развития качеств, необходимых для трудовой деятельности, осознания цели и характера труда, условий его выполнения, соблюдения охранно-педагогического режима с учетом специфических особенностей психического развития каждой личности.

Ключевые слова: трудовое воспитание, трудовое обучение, люди с инвалидностью вследствие интеллектуальных нарушений, коррекционная работа, труд, социализация, реабилитационное учреждение.

SUMMARY

Guseva Tatyana. Labor education as a means of correction of people with intellectual disabilities.

The article provides a theoretical analysis of the problem of labor education as a means of correcting people with intellectual disabilities. The ways of helping such people in the conditions of a rehabilitation institution have been identified, which include development of personal work skills of people with disabilities; enrichment of ideas about the environment in the process of work; development of ideas, perception, thinking, acquisition of skills to plan and foresee the result of labor, mastery of various tools of labor; raising the need and willingness to work in a team; development of fine motor skills, visual and motor coordination, coordination of hand movements, education of mutual assistance, collectivism, willingness to work, formation of a positive attitude towards adult work, the ability to bring work to the end; teaching to work correctly, accurately; development of speech communication, expansion and enrichment of the vocabulary. The effectiveness of the work depended on its purposefulness and systematicity, creation of appropriate conditions for the development of the qualities necessary for labor activity, awareness of the purpose and nature of work, the conditions for its implementation, compliance with the protective and pedagogical regime, taking into account the specific features of the mental development of each individual.

A set of theoretical and empirical research methods was used, including the following: analysis, synthesis, systematization, comparison and generalization in the process of theoretical study of the issue, pedagogical observation of the process of labor education of persons with intellectual disabilities, conversation with teachers, analysis of psychological and pedagogical documentation for a person with an intellectual disability.

The experimental basis of the study was a mixed-type rehabilitation institution (complex rehabilitation) for people with intellectual disabilities – the Center for Assistance of the public organization Felicitas (Sumy).

Theoretical analysis and experience of work on labor education of persons with intellectual disabilities have shown that the effectiveness of this work depends on purposefulness and systematization, creating appropriate conditions for the development of qualities necessary for work, awareness of the purpose and nature of work, the pedagogical mode. Specific features of mental development of people with intellectual disabilities lead to the need to take them into account in the organization of education and upbringing.

Key words: labor education, labor training, people with intellectual disabilities, correctional work, work, socialization, rehabilitation institution.

УДК 159.923.2-053.5-056.263

Оксана Дмитрієва

Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка

ORCID ID 0000-0001-8869-8156

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/043-054

ОКРЕМІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

У статті представлено аналіз результатів дослідження окремих аспектів розвитку особистості молодших школярів із порушеннями слуху в умовах сучасного закладу загальної середньої освіти для дітей із порушеннями слуху.

З'ясовано особливості процесу формування самооцінки молодших школярів з порушеннями слуху; представлено результати вивчення педагогічної документації, опитування педагогів, анкетування батьків, спостережень за учнями. Визначено вплив особливостей комунікації учнів із порушеннями слуху та взаємодії з педагогами і батьками на розвиток особистості школярів.

Ключові слова: особистість, молодші школярі, порушення слуху, самооцінка, комунікація, педагоги, батьки.

Постановка проблеми. В умовах радикальної соціально-політичної трансформації нашого суспільства, коли постають проблеми збереження державності, відродження багатогранного культурно-історичного досвіду та традицій виховання, надзвичайно активізувалася проблема становлення та розвитку особистості підростаючого покоління. Сьогодні українська держава надає особливої уваги вирішенню проблем, пов'язаних зі створенням умов для становлення та розвитку творчої, самостійної особистості, здатної спілкуватися та діяти, бути відповідальною й толерантною, адекватно реагувати на виклики сьогодення та приймати рішення. У Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)», Законі України «Про освіту», Державному стандарті початкової освіти визначено, що розвиток гармонійної особистості дитини є пріоритетним, наголошується на необхідності формування у зростаючій особистості основ активної життєвої позиції, розвитку елементарної соціальної компетентності, здатності бути толерантною, доброзичливою.

Аналіз актуальних досліджень. У психолого-педагогічних джерелах проблему становлення особистості в період дитинства досліджували І. Бех (особистісно-орієнтоване виховання дитини), Л. Божович (концепція формування особистості в дитячому віці), Г. Костюк (теорія особистості за принципом розвитку), О. Леонтьєв (особистість у загально-психологічній теорії діяльності), Я. Коменський, А. Макаренко, Й. Песталоцці, В. Сухомлинський (теорії гуманістичної педагогіки в галузі дошкільного та початкового виховання), класичні підходи до формування моральних якостей особистості (І. Бех, Л. Виготський, О. Запорожець, В. Котирло), С. Рубінштейн (особистість у філософсько-психологічній концепції).

Метою статті є представлення результатів дослідження особливостей розвитку особистості молодших школярів із порушеннями слуху в закладі загальної середньої освіти для дітей із порушеннями слуху.

Методи дослідження. У процесі дослідження використовувалися такі методи: аналіз науково-методичної літератури з проблеми розвитку особистості молодших школярів з типовим розвитком та з порушеннями слуху; аналіз педагогічної документації; бесіда з педагогами закладу загальної середньої освіти для дітей із порушеннями слуху; спостереження за молодшими школярами з порушеннями слуху; анкетування батьків школярів із порушеннями слуху; кількісний та якісний аналіз отриманих даних.

Виклад основного матеріалу. У педагогіці та віковій психології молодший шкільний вік займає особливе місце: у цьому віці формується довільність психічних функцій, виникають рефлексія, самоконтроль, дії починають співвідноситися з внутрішнім планом. Одним із найважливіших чинників, що здійснює вплив на розвиток моральних, соціальних, вольових якостей особистості молодшого школяра, є навчальна діяльність.

Розвиток особистості дітей із порушеннями слуху відбувається у складних умовах, пов'язаних з труднощами у спілкуванні з оточуючими людьми, з уповільненням процесу переробки інформації, зі збідненням і обмеженням досвідом, із обмеженими можливостями спонтанного засвоєння соціального досвіду.

Особистість – це відносно пізній продукт суспільно-історичного та онтогенетичного розвитку людини. Під особистістю розуміють певну цілісність, інтегруючий початок, що пов'язує воедино різні психічні процеси індивіда. Важливим елементом становлення особистості дитини з порушенням слуху є становлення її самооцінки. Разом із цим, науковці зазначають, що часто діти з особливими освітніми потребами мають занижену самооцінку; їм притаманні соціальна пасивність та висока вимогливість до інших

(Т. Богданова, Р. Боровський, В. Засенко, В. Кобильченко, І. Мамайчук, В. Синьов, Є. Синьова, П. Таланчук та ін.) (Єжова, 2012, с. 226).

Проблему розвитку особистості дітей з порушеннями слуху вивчали В. Петрова, В. Белінський, М. Нудельман, А. Гозова, Т. Приліпська. Дослідження сурдопсихологів продемонстрували, що в розвитку самосвідомості та самооцінки дітей із порушеннями слуху спостерігаються ті ж стадії, що й у дітей із типовим розвитком, проте перехід від однієї стадії до іншої здійснюється на два-три роки пізніше.

У дослідженні В. Петрової підкреслюється, що від самооцінки залежать взаємовідношення людини з оточуючими, її ставлення до успіхів та невдач, як власних, так і інших людей, отже самооцінка впливає на ефективність діяльності людини. Самооцінка тісно пов'язана з рівнем домагань, тобто ступенем труднощів у досягненні мети, котру людина перед собою ставить. Розходження між домаганнями і реальними можливостями людини призводить до того, що вона неправильно себе оцінює, тому її поведінка стає неадекватною. Самооцінка визначає й те, як людина оцінює можливості і результати діяльності інших. У дослідженні В. Петрової діти з порушеннями слуху мали оцінити себе як товаришів. На думку В. Петрової, про несформованість самооцінки в нечуючих п'ятикласників свідчить відсутність у них сумнівів і невпевненості під час відповіді на це запитання, високе оцінювання самих себе: «Я хороший товариш». При цьому діти перераховували свої позитивні якості («добрий», «вихований» тощо) і обов'язково згадували про успіхи в навчанні («добре вчуся», «умію розв'язувати задачі»), тобто вони недостатньо диференціювали поняття «хороший товариш» і «хороший учень».

За даними В. Белінського, оцінювання себе і товаришів у учнів 2–4-х класів школи для дітей із порушеннями слуху ситуативна, недостатньо критична.

Отже, перехід від загальної, неспецифічної оцінки до більш специфічної, диференційованої в дітей із порушеннями слуху відбувається на два-три роки пізніше.

Дослідження Т. Приліпської продемонстрували, що від молодшого до старшого шкільного віку спостерігається збільшення стійкості самооцінок і адекватності домагань, хоча останні залишаються нестійкими. При цьому в нечуючих дітей спостерігалася тенденція до переоцінки: у четвертому класі завищених оцінок було шість разів більше, ніж занижених. Самооцінки й оцінки товаришів у учнів з порушеннями слуху четвертого класу часто бувають ситуативними, залежать від думки педагогів, діти часто не

розрізняють поняття «хороший учень» і «хороший товариш». Оцінювання інших якостей учнів (спортивні успіхи, здоров'я) іноді також визначаються їх успішністю. Результати експерименту дають можливість зробити висновок про значну ситуативність поведінки нечуючих учнів четвертого класу, про помітний вплив думки оточуючих (Приліпська, 1989, с. 29).

Певною нестійкістю та неадекватністю, на думку Т. Приліпської, відзначається і рівень домагань нечуючих дітей: часто вибір завдання залежав від рішень товаришів і не відповідав реальним можливостям, був завищеним. У багатьох відзначалась нестійкість домагань. Дітей, які виявляли занижені домагання, було більше серед нечуючих, аніж серед чуючих: діти з порушеннями слуху частіше виявляли небажання виконувати складні завдання. У тих видах діяльності, виконання яких не передбачало значного використання дітьми мовлення, нечуючі й чуючі молодші школярі проявляли себе однаково. Проте, за успішного досягнення мети учні з порушеннями слуху не лише не змінювали свої домагання, але й знижували їх, прагнули досягти успіху ціною менших зусиль.

Таким чином, у молодших школярів із порушеннями слуху спостерігається неадекватність оцінки результатів своєї діяльності, недостатня самокритичність, самооцінка та рівень домагань, який часто не відповідає їхнім можливостям (Приліпська, 1989, с. 31).

Значний вплив на розвиток особистості дитини з порушенням слуху здійснює спілкування дитини з найближчим оточенням. Порушення слуху, наслідком якого є відставання в оволодінні словесним мовленням, звичним для близьких дитини, призводить до обмеження в соціальних контактах дітей із порушеннями слуху, появі фрустрації в них та їхніх батьків. Немоżliвість повідомити плани на майбутнє, описати події сьогодення, обговорити проблеми, що виникають щодня, призводить до труднощів у комунікативній та соціальній взаємодії, до того, що дитина замикається у собі.

Для формування в дітей із порушеннями слуху уявлень про якості особистості, для розвитку їх власної особистості необхідно враховувати особливості розвитку цієї категорії дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Особливу увагу варто звернути на створення комфортної обстановки, у якій дитину з порушенням слуху зрозуміють, нададуть можливість їй висловитися з використанням зручних для неї засобів комунікації, допоможуть у вирішенні питань і проблем, що цікавлять дитину. Особливе місце у процесі навчання і виховання, розвитку особистості молодших школярів із порушеннями слуху належить українській жестовій мові, застосування якої педагогами сприятиме ефективності процесу

розвитку особистості учнів з порушеннями слуху, важливою складовою якого є формування самооцінки молодших школярів.

У формуванні самооцінки молодші школярів із порушеннями слуху дещо відстають від чуючих дітей, демонструючи риси, властиві чуючим дошкільникам. Самооцінка дітей із порушеннями слуху 7-11 років дуже нестійка, залежить від ситуації, від оцінок їх навчальної діяльності і окремих учинків учителями й вихователями (В. Белінський, Т. Приліпська). Самооцінка школярів із порушеннями слуху значно зростає протягом навчання в закладі середньої освіти. Спочатку діти з порушеннями слуху вчаться адекватно оцінювати власні окремі дії та вчинки, потім – свої окремі вміння та знання. Та лише у старшому шкільному віці з'являється усвідомлення, що оцінювати себе варто в сукупності вчинків, знань, умінь та стосунків із оточуючими людьми, відіграє певну роль і схильність до моральної поведінки (В. Петрова, Т. Приліпська, Т. Пуйк).

У дітей із порушеннями слуху молодшого шкільного віку ставлення до інших людей має ситуативний характер. Під впливом дорослих діти з порушеннями слуху негативно ставляться до невстигаючих однолітків. Їм не подобаються забіяки, жадібні діти, їм імпонують ті, хто дає свої речі іншим, ділиться солодощами, охайно одягнений (В. Белінський).

Завдяки дослідженням І. Соловйова, присвяченим проблемі взаємодії аналізаторів у процесі сприймання навколишньої дійсності, було встановлено, що порушення одного аналізатора, такого важливого, як слуховий чи зоровий, негативно впливає на діяльність збережених аналізаторів. Порушення слуху зменшує повноту зорового сприймання, ускладнює розвиток кінестетичних відчуттів і особливо кінестезій мовленнєвих органів.

Таким чином, порушення повноцінної діяльності слухового аналізатора обумовлює специфіку розвитку особистості дітей з порушеннями слуху молодшого шкільного віку.

Проведений нами аналіз наукової літератури продемонстрував, що розвиток особистості молодших школярів із порушеннями слуху – складний і тривалий процес, що безпосередньо залежить від формування самооцінки дитини.

Оскільки в цьому процесі значну роль відіграють дорослі, що оточують дитину, оцінки з боку батьків та педагогів є важливою умовою збереження дитиною емоційного благополуччя. Надалі, у міру накопичення соціального досвіду, все більше значення в поведінці починає набувати оцінка результатів власної діяльності. Стійка самооцінка, що постійно формується, певною мірою звільняється від оцінок тих, хто

оточують, стає самостійним регулятором поведінки дитини. Іноді виникає розбіжність між самооцінкою й оцінками з боку тих, хто оточує. Якщо ці оцінки вищі за самооцінку, то розбіжність між ними може стати чинником, що буде стимулювати розвиток особи, коли людина прагне досягти рівня оцінки тих, що оточують.

Ми припускаємо, що труднощі розвитку особистості молодших школярів із порушеннями слуху та формування в них адекватної самооцінки виникатимуть через недостатній рівень комунікації з батьками та педагогами.

Відповідно, дослідження процесу розвитку особистості молодших школярів з порушеннями слуху проводилося у зв'язку з вивченням використання жестової мови як засобу розвитку їх особистості.

Нами було здійснено аналіз практики роботи закладу середньої освіти (документації закладу, спостереження за роботою педагогів із учнями, за спілкуванням батьків з дітьми, анкетування батьків, опитування педагогів), а також дослідження рівня самооцінки молодших школярів із порушеннями слуху.

У межах однієї публікації не видається можливим описати всі отримані результати дослідження, тому представимо окремі з них.

Нами було проаналізовано Державний стандарт початкової освіти, навчальну програму з окремих предметів для дітей зі зниженим слухом. Особлива увага нами приділялася спрямованості діяльності закладу та його працівників на розвиток особистості молодших школярів з порушеннями слуху.

Також нами були проведені спостереження за учнями молодших класів у процесі їх навчальної та позаурочної діяльності, у спеціальних умовах (під час занять у класних кімнатах) та в неформальній обстановці (під час прогулянок, ігор, екскурсій). Значну увагу ми надавали спостереженню за роботою педагогів – вчителів та вихователів – з учнями.

Зміст бесіди з педагогами був спрямований на виявлення того, яким чином вчителі та вихователі працюють над розвитком особистості молодших школярів із порушеннями слуху та на з'ясування труднощів, що виникають у них під час цієї діяльності.

Окремі спостереження проводилися нами за процесом спілкування батьків із дітьми молодшого шкільного віку з порушеннями слуху. Для нашого дослідження особливе значення мало, наскільки активним є спілкування, які види комунікації застосовують батьки і діти, які емоції це викликає в дітей. Крім того, нами були розроблені анкети для батьків,

метою яких стало виявлення спрямованості їхньої взаємодії на розвиток особистості молодших школярів із порушеннями слуху. Бланки анкет були роздруковані й надані для анонімного заповнення батькам дітей.

У дослідженні брали участь 7 учнів із порушеннями слуху 1-го класу, 11 учнів із порушеннями слуху 2-го класу, 16 педагогів, які працюють із молодшими школярами з порушеннями слуху, 18 батьків учнів 1-го та 2-го класів.

Аналіз документації закладу загальної середньої освіти для дітей із порушеннями слуху, згідно з якою відбувається організація діяльності закладу, продемонстрував наступне. У Державному стандарті початкової освіти зазначено, що метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості й допитливості.

Реалізація мети початкової освіти ґрунтується на таких ціннісних орієнтирах, як:

- визнання унікальності та обдарованості кожної дитини, що забезпечується рівним доступом до освіти, заборобою будь-яких форм дискримінації або відокремлення дітей на основі попереднього відбору;
- цінність дитинства, що оберігається шляхом установлення освітніх вимог, які відповідають віковим особливостям дитини, визнання прав дитини на навчання через діяльність, зокрема гру, обмеження обсягу домашніх завдань для збільшення часу на рухову активність і творчість дитини;
- радість пізнання, що обумовлюється використанням в освітньому процесі дослідницької та проєктної діяльності;
- розвиток вільної особистості шляхом підтримки самостійності, незалежного мислення, оптимізму та впевненості в собі; міцного здоров'я та добробуту, яких можливо досягти шляхом формування здорового способу життя і створення умов для гармонійного фізичного та психоемоційного розвитку;
- забезпечення безпеки в результаті створення атмосфери довіри і взаємоповаги, перетворення школи на безпечне місце, де запобігають насильству і цькуванню, надають необхідну підтримку;
- утвердження людської гідності шляхом виховання чесності, відваги, наполегливості, доброти, здатності до співчуття і співпереживання, справедливості, поваги до прав людини (зокрема, права на життя, здоров'я, власність, свободу слова тощо);

- плекання любові до рідного краю та української культури, шанобливе ставлення до Української держави;
- формування активної громадянської позиції, відповідальності за своє життя, розвиток громади та суспільства, збереження навколишнього світу.

У пояснювальній записці до програми-комплексу «Українська жестова мова» зазначено, що визнання Україною, як правовою державою, жестової мови нечуючих осіб не лише як засобу спілкування, але і як засобу навчання, є тим ключовим моментом, коли на зміст спеціальної освіти, у сфері сурдопедагогіки, слід глянути по-новому, крізь призму визнання права глухोї людини на свою мову, на свою культуру.

Українська жестова мова (УЖМ) – це рідна мова нечуючих, оскільки враховує специфіку візуального сприймання в умовах слухової депривації і є основним засобом міжособового спілкування глухих, є самобутньою і багатою мовою, що характеризується своєрідною лексикою й складною граматичною структурою (Адамюк, 2009).

Опитування педагогів, які викладають навчальні предмети в молодших класах, засвідчило, що дітям набагато легше засвоювати навчальний матеріал, якщо нові поняття, терміни, незрозумілі слова вчителі можуть пояснити за допомогою жестової мови й можуть самі зрозуміти запитання, які їм ставлять діти за допомогою неї. Разом із тим, більша частина педагогів (69 %) визнали, що недостатньо володіють знаннями української жестової мови, що викликає певні труднощі в навчальному процесі та під час спілкування з дітьми. Зокрема, учителі та вихователі зазначили, що особливо відчутні такі труднощі, коли виникає конфліктна ситуація, у якій потрібно знайти швидке вирішення, а можливості вияснення всіх обставин ситуації обмежені внаслідок недостатнього володіння засобами комунікації, які є зрозумілими для дітей; під час виховних занять, які несуть емоційне навантаження й покликані виховувати особистісні якості дітей, сприяти їх формуванню та розвитку.

Спостереження за взаємодією педагогів із молодшими школярами з порушеннями слуху засвідчили, що діти є дуже емоційними, доброзичливими, позитивно налаштованими на спілкування. Проте чітко простежувалася тенденція прагнення більшості дітей (83 %) до взаємодії саме з тими педагогами, які володіють жестовою мовою і в яких не виникає перешкод у процесі навчально-виховної та комунікативної співпраці. Разом із тим, на пропозицію поспілкуватися з частиною педагогів діти реагували неохоче, пояснюючи це так: «він (вона) не розуміє мене», «говорити багато, я не розумію», «не треба, краще йдемо до...» (називаючи іншого педагога). У

17 % дітей не виникало такої реакції. Причиною цього був кращий стан слуху та вищий рівень мовленнєвого розвитку учнів, їм доступно було спілкуватися за допомогою усного мовлення, для якого, все ж, були характерні неузгодження відмінкових закінчень, використання непоширених речень, сплутування фонем, неправильні закінчення слів.

Таким чином, можна зробити висновок, що недостатній рівень володіння специфічними засобами комунікації дітей із порушеннями слуху – дактилологією і жестовою мовою – є серйозною перешкодою для ефективної діяльності педагогів щодо розвитку особистості молодших школярів із порушеннями слуху. Результати нашого дослідження повністю підтверджують наші дослідження (2013) та розвідки інших науковців, проведені та опубліковані у 2006 р. (Дмітрієва, 2018, с. 70).

Спостереження за процесом спілкування дітей із батьками відбувалося під час приїзду дітей у заклад, зазвичай у понеділок вранці, та під час повернення дітей додому. Більшу частину дітей батьки забирали додому в п'ятницю у другій половині дня.

У результаті наших спостережень виявлено, що переважна більшість дітей із порушеннями слуху молодшого шкільного віку мають тісний контакт зі своїми батьками. Проте вони досить спокійно прощаються з ними зранку в понеділок, охоче йдуть до вихователів або у класні кімнати, чітко орієнтуються в режимі закладу, знають, що буде відбуватися. Це свідчить про систематичну налагоджену роботу закладу освіти, чітку організацію діяльності кожного працівника, професійне ставлення педагогів до своєї роботи. Батьки абсолютно спокійно прощаються з дітьми, не дають їм особливих настанов стосовно поведінки в закладі освіти, за потреби, спілкуються з педагогами.

У п'ятницю зранку діти знають, коли приїде мама чи тато, збирають свої речі, складають ранці чи портфелі. На момент, коли батьки приїжджають за дітьми, вони вже готові до зустрічі. Характерним є те, що 34 % дітей емоційно зустрічають батьків, прагнуть розповісти їм про свої досягнення за тиждень, продемонструвати свої малюнки, вироби, на що батьки реагують активно, розпитують дітей, вихователів про те, як пройшов тиждень, радіють разом із дітьми, тішаються їхнім здобуткам та висловлюють своє захоплення ними. 66 % дітей швиденько збирають свої речі і, попрощавшись із педагогом, виходять за межі закладу. Варто зазначити, що й батьки цих дітей не особливо прагнуть спілкування з дітьми та педагогами в закладі, щоб дізнатися про успіхи та проблеми своїх дітей. Вони не цікавляться успіхами своїх дітей, не

хвалять їх, не радіють за них, що, звичайно, не може сприяти позитивному розвитку особистості дітей.

Ми сподівалися, що в позанавчальний час батьки більше спілкуються зі своїми дітьми та проводять з ними вільний час, граються, радіють за них, розвивають їхні особистісні якості та емоції. Опрацювавши результати анкетування, у якому взяли участь батьки молодших школярів із порушеннями слуху, ми з'ясували, що 66 % батьків обмежують час свого спілкування з дітьми з порушеннями слуху короткими вказівками, інструкціями, що потрібно зробити для виконання конкретних завдань. Такого спілкування їм досить і вони не вважають, що його варто урізноманітнювати. Під час спілкування батьки використовують усне мовлення, вказівні жести, міміку. Батьки зазначають, що іноді діти прагнуть щось розповісти їм, продемонструвати, проте батьки їх не розуміють. З дітьми батьки проводять вільний час рідко, проте знають, що їхнім дітям подобається малювати, кататися на велосипеді, грати з м'ячем, грати в комп'ютерні ігри. Розуміючи, що є певні проблеми у спілкуванні з дитиною, які викликані неможливістю повноцінно комунікувати, батьки не готові відвідувати спеціальні заняття та проходити спеціальне навчання для подолання цих труднощів. Переважна більшість батьків вважають, що дітям набагато цікавіше спілкуватися в закладі освіти з однолітками та педагогами, які їх розуміють.

Частина батьків (34 %) зазначили, що постійно спілкуються з своїми дітьми, проте хотіли би збільшити можливості такого спілкування. Їм не вистачає лише усного мовлення для виявлення всіх почуттів щодо дітей, прагнення їх підтримати та висловити свою любов. Ця частина батьків охоче проводить вільний час з дітьми, знає їхні уподобання та прагне збагатити враження та емоції дітей під час подорожей, екскурсій, спільного відпочинку. Разом із тим, лише 16 % із 34 % батьків зазначили, що в них немає проблем у спілкуванні з дітьми. Ми з'ясували, що це – ті батьки, які самі мають порушення слуху. 18 % батьків визнали, що дітям цікавіше спілкуватися однолітками з порушеннями слуху та педагогами, аніж з ними. Разом із тим, вони ж визнали, що їм буде складно виділити спеціально час для спеціальних занять із навчання дактилології та жестової мови.

Таким чином, не дивлячись на те, що батьки люблять своїх дітей, доглядають їх, прагнуть, щоб вони мали все необхідне, вони не завжди готові займатися підвищенням своєї комунікативної компетентності задля розвитку особистості своїх дітей.

Висновки та перспективи подальших наукових розробок. Визначено, що особливості розвитку особистості молодших школярів із порушеннями слуху обумовлені наявністю порушення слуху, що призводить до неадекватності оцінки результатів своєї діяльності, недостатньої самокритичності, самооцінки та рівня домагань, який часто не відповідає можливостям цієї категорії дітей із особливими освітніми потребами.

З'ясовано, що важливою передумовою розвитку особистості учнів молодших класів із порушеннями слуху є активна комунікативна взаємодія з батьками, педагогами, однолітками, що ускладнюється через недостатній рівень володіння учасниками процесу спілкування засобами комунікації осіб із порушеннями слуху, зокрема, жестовою мовою.

Подальших розробок потребує методичне забезпечення процесу розвитку особистості молодших школярів у закладах загальної середньої освіти для дітей із порушеннями слуху.

ЛІТЕРАТУРА

- Дмитрієва, О. І. (2018). *Формування правосвідомості старшокласників з порушеннями слуху*. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (Dmitriieva, O. (2018). *Formation of legal consciousness of senior pupils with hearing impairments*. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University).
- Ежова, Т. Є. (2012). Мистецтво як засіб реалізації права на всебічний розвиток та участь у культурному житті дітей з особливими освітніми потребами. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (25), 224-232 (Yezhova, T. (2012). Art as a way of realizing the right for comprehensive development and participation in the cultural life of children with special educational needs. *Pedagogical Sciences: theory, history, innovative technologies*, 7 (25), 224-232).
- Прилепская, Т. Н. (1989). Особенности самооценки и уровня притязаний у глухих и слышащих школьников. *Дефектология*, 5, 26-32 (Prilepskaia, T. (1989). Peculiarities of self-esteem and the level of aspirations of deaf and hearing pupils. *Defectology*, 5, 26-32).
- Програма-комплекс «Українська жестова мова» (2009). Режим доступу: https://uslab.ucos.ua/index/programa_kompleks_quotukrajinska_zhestova_movaquot/0-31 (Programme-complex «Ukrainian Sign Language» (2009). Retrieved from: https://uslab.ucos.ua/index/programa_kompleks_quotukrajinska_zhestova_movaquot/0-31).

РЕЗЮМЕ

Дмитрієва Оксана. Некоторые аспекты развития личности младших школьников с нарушениями слуха.

В статье представлен анализ результатов исследования некоторых аспектов развития личности младших школьников с нарушениями слуха в условиях современного учреждения общего среднего образования для детей с нарушениями слуха. Обозначены особенности процесса формирования самооценки младших школьников с нарушениями слуха; представлены результаты изучения педагогической документации, опроса педагогов, анкетирования родителей, наблюдений за учащимися. Определено влияние особенностей коммуникации

учащихся с нарушениями слуха, а также взаимодействия с педагогами и родителями, на развитие личности школьников.

Ключевые слова: личность, младшие школьники, нарушение слуха, самооценка, коммуникация, педагоги, родители.

SUMMARY

Dmitriieva Oksana. Certain aspects of personality development of junior schoolchildren with hearing impairments.

The article presents the results of the study of certain aspects of personality development of junior schoolchildren with hearing impairments in a general secondary education institution for children with hearing impairments. The main directions of scientific research in general and special pedagogy and psychology on the problems of child personality development are highlighted. The peculiarities of personality development of junior schoolchildren with hearing impairments have been clarified. It is found that hearing impairment determines the specifics of mental development of a child with hearing impairment, in general, and the development of his personality in particular. Difficulties in communicating with others, slowing down the process of information processing, limited opportunities for spontaneous assimilation of social experience cause the peculiarities of personality development of this category of children with special educational needs. The orientation of the educational process of the general secondary education institution for children with hearing impairments on the development of the personality of junior schoolchildren is analyzed. It is found that a large number of teachers have difficulties in communicating with pupils with hearing impairments, which reduces the effectiveness of teaching and educational activities of teachers. It is determined that such difficulties are especially noticeable when it is necessary to resolve a conflict situation, and the ability to clarify all the circumstances of the conflict is limited due to lack of communication tools that are understandable to children; during classes that carry an emotional load and are designed to nurture the personal qualities of children, to promote their formation and development. Peculiarities of formation of self-esteem of junior schoolchildren with hearing impairments, important role of parents, teachers, peers in this process are determined. It is noted that an important prerequisite for the development of the personality of junior schoolchildren with hearing impairments is active communicative interaction with parents, teachers, peers, which is complicated by insufficient level of knowledge and use of communication by hearing impaired.

Key words: personality, junior schoolchildren, hearing impairment, self-esteem, communication, teachers, parents.

УДК 376.011.3-051

Тетяна Докучина

Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка

ORCID ID 0000-0001-7892-7728

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/054-065

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті здійснено обґрунтування актуальності й теоретичний аналіз проблеми формування професійної мобільності корекційних педагогів. Проаналізовано різні підходи до визначення сутності професійної мобільності.

Обґрунтовано актуальність та визначено необхідність формування професійної мобільності в корекційних педагогів у процесі професійного навчання та професійної діяльності. Визначено чинники, що впливають на формування професійної мобільності корекційних педагогів. Перспективним напрямом дослідження є розробка та апробація змісту й методичного забезпечення формування професійної мобільності корекційних педагогів.

Ключові слова: мобільність, професійна мобільність, корекційні педагоги, професійна діяльність.

Постановка проблеми. Тенденції освіти в Україні та світі висувають нові вимоги до професійної компетентності корекційних педагогів. Сучасний корекційний педагог має бути готовим до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в різних типах закладів, де його функціональні обов'язки будуть відрізнятися. Професійна компетентність корекційних педагогів дозволяє здійснювати професійну діяльність у спеціальних закладах дошкільної та загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання, навчально-реабілітаційних, інклюзивно-ресурсних центрах.

Зміни у професійну діяльність корекційних педагогів вносять і соціально-економічні фактори, стрімкий інформаційно-технологічний розвиток, наявна світова пандемія через Covid-19, що обумовлює необхідність дистанційної роботи з дітьми з ООП. Різні виклики сьогодення вимагають від фахівців готовності та сформованості вміння пристосовуватися до нових, незвичних, нестандартних умов роботи для ефективної реалізації професійної діяльності. Відтак, актуальним стає питання професійної мобільності корекційних педагогів, що є предметом нашого дослідження.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема професійної мобільності не є новою, у наукових доробках учені обґрунтовують її значущість, розкривають питання, які потребують додаткового вивчення, обумовлюють актуальність дослідження в різних галузях науки. Вивченню різних аспектів проблеми професійної мобільності присвячені наукові праці вчених у соціології (П. Сорокін, С. Кугель, Т. Заславська, І. Мацко-Демиденко, Р. Ривкіна, В. Шубіна та ін.); економіці (Є. Іванченко, Л. Сорокіна, І. Смірнова, Д. Чернілевський та ін.); сфері туризму (Н. Бахмат, Е. Єгорова, В. Любарець, Е. Радигіна та ін.); психології (Ю. Дворецька, Ю. Панас, Л. Пілецька, Т. Сергеева та ін.). Науковий інтерес учених до визначеної проблеми в педагогіці спрямований на дослідження різних аспектів формування професійної мобільності фахівців галузі освіти. Більшість досліджень цієї теми в педагогіці стосується вивчення проблеми формування професійної мобільності майбутніх фахівців галузі освіти у процесі професійної підготовки (Л. Амірова, Л. Горюнова, Н. Дячок, Е. Нікітіна, Р. Пріма, Л. Сушенцева та ін.). Окремі дослідження розкривають проблему формування мобільності фахівця у

процесі реалізації професійної діяльності з метою підвищення конкурентоспроможності, успішності педагогічної діяльності, професійного розвитку (Л. Рибалко, О. Хижняк, Р. Черновол-Ткаченко та ін.).

Професійна мобільність педагогів розглядається вченими в контексті компетентнісного підходу. Її сформованість є одним із показників професійної компетентності фахівця. У корекційній педагогіці проблеми підготовки корекційних педагогів до роботи в різних типах закладів та формування їхньої професійної компетентності вивчали: М. Берегова, В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, О. Мартинчук, Н. Пахомова, Ю. Пінчук, Л. Прядко, С. Миронова, Н. Савінова, В. Синьов, В. Тарасун, Л. Фомічова, А. Шевцов, М. Шеремет та ін. Аналіз літературних джерел засвідчив, що цілісних досліджень проблеми професійної мобільності корекційних педагогів не здійснювалося. Зважаючи на актуальність проблеми професійної мобільності корекційного педагога, вважаємо за доцільне детально вивчити особливості її формування як у процесі професійної підготовки, так і професійної діяльності фахівців.

Метою нашої статті є теоретичний аналіз та обґрунтування актуальності проблеми формування професійної мобільності корекційних педагогів.

Методи дослідження. У процесі дослідження було використано комплекс теоретичних методів, зокрема: аналіз, синтез, узагальнення. Для досягнення мети дослідження вивчалися нормативно-правові документи, літературні джерела.

Виклад основного матеріалу. У Концепції розвитку педагогічної освіти (16 липня, 2018) визначається необхідність у підготовці фахівців до роботи в умовах прискореної модернізації змісту освіти та методів навчання. Це обґрунтовує значущість формування професійної мобільності фахівців галузі освіти. Оскільки неспроможність як педагогів, так і здобувачів відповідної освіти до швидкого опанування та практичного використання новітніх методик навчання, виховання й розвитку обумовлює зниження якості освіти в цілому. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми визначається формування академічної мобільності майбутніх педагогів як фактору в підготовці до професійної діяльності.

Теоретичний аналіз наукових досліджень проблеми мобільності педагогів засвідчив наявність різних підходів щодо визначення сутності цього поняття та його складових.

У Великому тлумачному словнику української мови (Бусел, 2005, с. 682) термін «мобільність» визначається як здатність до швидкого пересування, рухливість; здатність швидко орієнтуватись у ситуації, знаходити шляхи

вирішення проблем. Сутність поняття мобільність у прямому значенні означає рухливість, швидку реакцію на ситуацію, що проявляється в певних діях. У сучасному світі мобільність є значущою якістю фахівця будь-якої галузі, зважаючи на стрімкі темпи соціально-економічного та інформаційно-технологічного розвитку суспільства. Мобільність у педагогічній діяльності передбачає сформовану здатність швидкого реагування на нові, нестандартні ситуації, на зміни, які є актуальними в системі освіти.

Аналіз літературних джерел свідчить, що вчені визначають сутність поняття «професійна мобільність» як інтегративну якість особистості та як процес. Прояв мобільності в обох випадках можливий лише в діяльності, що визначає саме діяльнісний підхід до трактування сутності професійної мобільності. Л. Сушенцева, Г. Шевчук та Л. Дольнікова (2016, с. 12) розглядають професійну мобільність педагога як інтегровану якість особистості, яка виявляється в готовності та здатності до: швидкої зміни завдань і видів професійно-педагогічної діяльності, поєднанні змісту суміжних дисциплін та його викладу учням і студентам; продуктивного опанування суміжними навчальними курсами, посадами педагогічних працівників і спеціалізаціями в межах однієї спеціальності; оволодіння новими спеціальностями в галузі освіти; творчої зміни стилю та змісту професійної діяльності відповідно до новітніх підходів в освітній галузі; здійснення саморозвитку; попередження професійного вигорання. Відповідно до цього визначення професійна мобільність є запорукою успішної професійної діяльності та реалізації педагога у професії відповідно до викликів та змін, які відбуваються в системі освіти. Сформованість професійної мобільності є показником готовності до змін, які можуть відбуватись у професійній діяльності та визначає активність педагога у розв'язанні різних ситуацій, вирішенні завдань та саморозвитку.

У загальному поділяємо думку вчених щодо трактування професійної мобільності як здатності до швидких змін у професійній діяльності, проте розглядаючи її в аспекті роботи корекційних педагогів, вважаємо необхідним уточнення можливості опанування спеціалізацій у межах однієї спеціальності. Таке поєднання є доцільним за умови спорідненості спеціалізацій, проте, як зазначає С. Миронова (2008, с. 203), не повинно передбачати підготовку «універсального» фахівця в галузі спеціальної освіти, який би працював з різними категоріями дітей із особливими освітніми потребами в різних напрямках корекції. У такому варіанті мобільність можна розглядати, наприклад, з позиції роботи олігофренопедагога з різними категоріями дітей із особливими освітніми

потребами (інтелектуальні порушення, ЗПР, складні порушення розвитку, у структурі яких є порушення пізнавальної діяльності) у напрямі корекції когнітивного розвитку. Особливо актуальним це є в умовах інклюзивного навчання, навчально-реабілітаційних центрів. Водночас переорієнтація на суміжні професії як варіант прояву професійної мобільності теж є актуальною, зважаючи на наявність дефектологічної освіти, проте можлива лише за умови додаткового професійного навчання. Акцентуємо увагу на цій проблемі, зважаючи на наявні суперечності, які виникають у практиці через нерозуміння сутності професійної діяльності корекційних педагогів, тобто розмежування їх за галузями корекційної педагогіки.

О. Лапіна (2017, с. 83) визначає професійну мобільність як здатність до швидкої переорієнтації педагога у професійному та особистісному аспектах відповідно до нових вимог кваліфікації зі збереженням професійної та соціальної ідентичності та досвіду. Професійна мобільність є здатністю до активної, а головне – свідомої «реконструкції» професійного досвіду. Саме ця якість забезпечує професійний розвиток і запобігає професійній некомпетентності. На думку вченої, визначальними факторами розвитку професійної мобільності є стійка професійна установка, стиль професійної діяльності й адекватна самооцінка. Головним у цьому визначенні професійної мобільності вбачаємо усвідомленість діяльності, що спрямована на пристосування власного професійного досвіду до нових умов. Педагог має самостійно адекватно оцінювати відповідність своєї професійної діяльності вимогам до професії в цілому та свідомо змінювати свій стиль роботи, свої установки. Такий педагог не є стереотипним, а готовим до інновацій.

Дослідження професійної мобільності фахівців у сфері освіти здійснила Л. Горюнова (2006, с. 66), яка визначає зміст поняття «професійна мобільність» у поєднанні трьох взаємопов'язаних значень: якість особистості, що забезпечує внутрішні механізми розвитку особистості; діяльність, що обумовлена змінами в певному середовищі, результатами якої є самореалізація людини в житті та професії; процес перетворення людиною самої себе, своєї професійної діяльності та життєдіяльності загалом.

Такий підхід до визначення сутності професійної мобільності є досить багатограним. Мобільність є і якістю особистості, і діяльністю, і процесом, що спрямовані на зміну людиною себе, оточуючого світу, професійної діяльності для розвитку та самореалізації. У такому контексті мобільність є чинником, що забезпечує розвиток людини як у професійній сфері, так і особистісній.

Відповідно до трикомпонентного визначення сутності професійної діяльності, учені (Горюнова, 2007; Сушенцева та ін., 2016) розглядають її на

трьох рівнях. На рівні певних особистісних якостей професійна мобільність визначається адаптивністю, комунікативністю, самостійністю, цілеспрямованістю, ціннісними орієнтаціями та установками, соціальною пам'яттю, критичним мисленням, здатністю до самопізнання, саморозвитку, самоосвіти й соціальною рухливістю. На рівні діяльності професійна мобільність характеризують такі показники, як: рефлексивність, креативність, проєктивність, прогнозування, цілепокладання, гнучкість, пластичність. На рівні процесів професійна мобільність визначається перетворенням та пристосуванням до умов та вимог власної особистості, діяльності, оточуючого середовища.

Теоретичний аналіз проблеми професійної мобільності засвідчив, що професійна мобільність розглядається у двох аспектах:

- 1) як зміна професійної діяльності, місця роботи;
- 2) як зміна стилю та змісту професійної діяльності відповідно до нової ситуації, нових вимог щодо виконання роботи в межах певної професії.

Професійна мобільність може розглядатися з позиції готовності до зміни професійної діяльності. Проте в нашому дослідженні, основний акцент та напрям вивчення цієї проблеми визначаємо відповідно до тлумачення професійної мобільності корекційних педагогів як здатності до виконання своєї професійної діяльності в різних, нових, не традиційних умовах. Формування професійної мобільності розглядаємо як процес професійного розвитку особистості корекційного педагога, здатного актуалізувати готовність до змін у будь-яких умовах, при цьому зберігати свою індивідуальність, досягати цілей, самореалізовуватись та ефективно здійснювати свою професійну діяльність відповідно до нових вимог.

Сформованість професійної мобільності позитивно впливає на професійну діяльність та є одним із показників професійної компетентності фахівця. В. Левченко (2018) виділила функції професійної мобільності педагога, які ми вважаємо актуальними й для професії корекційного педагога з урахуванням особливостей діяльності, зокрема: забезпечує реакцію на зміни в суспільстві, в освіті шляхом конструктивної трансформації соціальної ситуації та себе як фахівця; сприяє активності, рухливості та дієвості у професійній діяльності; сприяє творчому ставленню до професійної діяльності, успішному вирішенню проблемних ситуацій, завдань; мотивує гнучкість у діяльності та одночасно й відстоювання власних позицій; забезпечує готовність до змін та її реалізацію в діяльності; сприяє свідомому професійному вибору, активізує потенційні можливості для подолання труднощів у роботі, кризових ситуацій; сприяє

професійному розвитку й уникненню емоційного вигорання у професійній діяльності та ін.

Мобільний фахівець має вміти протистояти факторам, що негативно впливають на його професійну діяльність, знижують її привабливість, якість, призводять до професійного та емоційного вигорання. Як показали дослідження Л. Амірової (2009, с. 93), є низка чинників, що перешкоджають розвитку професійної мобільності педагогів, зокрема: неправильне професійне самовизначення; несформованість професійної мотивації; зовнішній локус контроль; невміння визначати основне в діяльності, диференціювати головне та другорядне; труднощі побудови структури власної професійної діяльності; несформованість потреби, уміння виходити за межі зони комфорту; несформованість на достатньому рівні вольових процесів та ін.

Формування професійної мобільності педагогів є одним із факторів, що сприяє підвищенню їхньої конкурентоспроможності в освітній галузі, а також забезпечує високий рівень професійної діяльності. Суспільство потребує фахівців, спроможних пристосуватись до різних змін, трансформацій в освіті та надавати при цьому якісні освітні послуги. Категорія корекційних педагогів не є винятком, і тому дослідження ефективних умов та засобів формування мобільності в цих фахівців є значущим та актуальним, зважаючи на специфіку та особливості діяльності цих фахівців.

На нашу думку, актуальність формування мобільності корекційних педагогів обумовлена кількома факторами, зокрема:

- ✓ мобільність, що виявляється в готовності та здатності виконувати різні завдання, у різних умовах у межах професійної діяльності є значущою для корекційного педагога, зважаючи на багатоаспектність його професії. Сучасний корекційний педагог має бути готовим до роботи в різних типах закладів, де його функції будуть відрізнятися;

- ✓ постійні зміни, інновації в системі освіти вимагають від фахівця готовності до цих змін та здатності реалізовувати цю готовність у професійній діяльності;

- ✓ мобільність є необхідною якістю корекційного педагога, що забезпечує його професійний розвиток, сприяє самореалізації у професійній діяльності, знижує ймовірність професійного та емоційного вигорання;

- ✓ упровадження дистанційного навчання вимагає мобільності корекційного педагога, що проявлятиметься в швидкому пристосуванні до нових умов роботи, використанні інформаційних технологій і їх адаптації до особливостей дітей із особливими освітніми потребами;

✓ сформована мобільність забезпечує готовність корекційних педагогів до інноваційної діяльності, використання новітніх методів, технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Формування професійної мобільності у педагогів у наукових дослідженнях (Амірова, 2009; Горюнова, 2007; Пріма, 2010; Семенов та Козлова, 2019) переважно вивчається в контексті підготовки майбутніх фахівців у процесі професійного навчання. Проте, не менш важливим є формування мобільності у фахівців, які вже працюють у системі освіти (Рибалко та ін., 2019). Цілісний підхід до проблеми формування мобільності корекційних педагогів передбачає два напрями її вирішення:

1. Формування професійної мобільності майбутніх корекційних педагогів у процесі професійного навчання. На етапі професійної підготовки слід особливу увагу приділяти формуванню мобільності майбутніх фахівців для успішної реалізації у професійній діяльності.

2. Формування професійної мобільності корекційних педагогів у процесі методичної роботи з метою підвищення рівня кваліфікації та професійної компетентності.

Л. Прядко (2015, с. 329), вивчаючи проблему професійної мобільності майбутніх корекційних педагогів, визначає найбільш важливим у цій діяльності підготувати майбутніх фахівців до реалізації завдань корекційно спрямованого навчання. Серед основних умінь, які сприяють формуванню професійної мобільності корекційних педагогів в аспекті підготовки до роботи в інклюзивному закладі, учена виділяє наступні: реалізовувати мультидисциплінарний підхід у вирішенні проблем навчання та соціалізації дитини з особливими освітніми потребами; здійснювати консультування учасників команди психолого-педагогічного супроводу; брати участь у розробці індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами; здійснювати психолого-педагогічний супровід; проводити роботу з батьками, спрямовану на формування в них адекватних очікувань щодо можливостей та перспектив розвитку дітей із особливими освітніми потребами.

Багатоаспектність діяльності корекційного педагога в умовах інклюзії обумовлює необхідність формування професійної мобільності як однієї з професійних компетенцій фахівця. Проте така різноплановість діяльності корекційного педагога є не лише в інклюзивному закладі, а й у спеціальному закладі освіти, навчально-реабілітаційному центрі тощо. Одним із варіантів прояву професійної мобільності сучасного корекційного педагога буде здатність виконувати різні функціональні обов'язки в різних

типах закладів як із дітьми з особливими освітніми потребами, так і з іншими учасниками освітнього процесу. Крім того, у своїй професійній діяльності мобільний корекційний педагог має бути готовим до змін, нових умов, завдань роботи, здатним здійснювати інноваційну діяльність, переключатися з одного напрямку роботи на інший, здійснювати професійний розвиток, удосконалювати професійну майстерність та ін.

Теоретичний аналіз літературних джерел (Сушенцева та ін., 2016; Прохоренко, 2017) дозволив визначити й узагальнити чинники, які впливають на формування професійної мобільності корекційних педагогів:

- соціально-економічні глобальні процеси, кризи;
- модернізація освіти в Україні та світі;
- активний розвиток та впровадження в освіту інформаційних технологій;
- рівень професійних знань, умінь та навичок фахівця;
- усвідомлення змісту, сутності своєї професії, професійних обов'язків;
- самооцінка професійної діяльності;
- професійна мотивація, спрямована на вдосконалення професійної майстерності, саморозвитку тощо.

Умовно визначені чинники можна поділити на зовнішні та внутрішні. Відповідно, зовнішні обумовлені змінами в соціальній, економічній та освітній сфері, а внутрішні визначають необхідність професійної мобільності з позиції особистісної сфери. Умотивована на досягнення успіху у професійній діяльності людина буде більш мобільною. Фахівець, який прагне до розвитку, кар'єрного росту, самореалізації у професії буде більш гнучким та рухливим у ситуаціях змін умов та завдань роботи. Тому у процесі формування професійної мобільності слід ураховувати як актуальні зовнішні чинники, що визначають необхідність її розвитку у фахівців, так і внутрішні чинники. Останні значною мірою визначають успішність формування мобільності в корекційного педагога з позиції внутрішньої потреби, мотивації до професійного розвитку.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

Професійна мобільність є одним із основних показників професійної компетентності сучасного фахівця галузі освіти, здатного швидко реагувати на зміни, пристосовувати свою діяльність до них, реалізовувати її в нових, нестандартних умовах відповідно до вимог часу. Актуальність проблеми формування професійної мобільності корекційних педагогів обумовлена соціально-економічними, інформаційно-технологічними змінами в

суспільстві, які вимагають мобільного фахівця для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Професія корекційного педагога має свою специфіку, тому використання методичних розробок із формування професійної мобільності педагогів загальноосвітньої підготовки не є доцільним. Розробка та апробація змісту й методичного забезпечення формування професійної мобільності корекційних педагогів буде перспективним напрямом нашого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

- Амирова, Л. А. (2009). Проблема профессиональной мобильности педагога и перспективные ориентиры ее развития педагога. *Образование и наука*, 8, 86-96 (Amirova, L. A. (2009). The problem of professional mobility of a teacher and promising guidelines for its development. *Education and Science*, 8, 86-96).
- Бусел, Т. В. (Ред.) (2005). *Великий тлумачний словник української мови*. Київ; Ірпінь: Перун (Busel, T. V. (Ed.) (2005). *Great explanatory dictionary of the Ukrainian language*. Kyiv; Irpen: Perun).
- Горюнова, Л. В. (2007). Составляющие профессиональной мобильности современного специалиста *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион*, 1, 63-69 (Horiunova, L. V. (2007). Components of professional mobility of the modern specialist. *News of higher educational institutions. Volga region*, 1, 63-69). Retrieved from: [https://izvuz_on.pnzgu.ru/files/izvuz_on.pnzgu.ru/8107.pdf](https://izvuz.on.pnzgu.ru/files/izvuz_on.pnzgu.ru/8107.pdf).
- Лапина, О. А. (2017). К вопросу о профессиональном самоопределении и мобильности педагога в маргинальных ситуациях. *АНИ: педагогика и психология*, 2 (19), 82-83 (Lapina, O. A. (2017). On the issue of professional self-determination and mobility of a teacher in marginal situations. *ASR: pedagogy and psychology*, 2 (19), 82-83).
- Левченко, В. А. (2018). Соціально-психологічні чинники формування професійної мобільності особистості педагога в ситуаціях змін. *Методист*, 2 (74), 42-46 (Levchenko, V. A. (2018). Social and psychological officials of the formation of professional mobility of the teacher in situations of change. *Methodist*, 2 (74), 42-46). Retrieved from: <https://core.ac.uk/download/pdf/154284011.pdf>.
- Миронова, С. П. (2008). Системний психолого-педагогічний підхід до ступеневої професійної освіти корекційного педагога. *Проблеми сучасної психології*, 2, 201-212 (Myronova, S. P. (2008). Systemic psychological and pedagogical approach to the level of professional education of a professional teacher. *Problems of current psychology*, 2, 201-212).
- Наказ Міністерства освіти і науки України № 776 від 16.07.18 «Про затвердженій Концепції розвитку педагогічної освіти» (Order of Ministry of Education and Science of Ukraine No. 776 dated 07.16.18 "About the consolidation of the Concept of development of pedagogical education"). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
- Пріма, Р. М. (2010). *Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти* (дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04). Луцьк (Prima, R. M. (2010). *Theoretical and methodological principles of formation of professional mobility of the future specialist of primary education* (DSc thesis abstract). Lutsk).
- Прохоренко, Т. Г. (2017). Професійна мобільність як фактор професійної успішності. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені*

Ярослава Мудрого», 4 (35), 167-174 (Prokhorenko, T. H. (2017). Professional mobility as a factor of professional success. *Bulletin of the National University "Yaroslav the Wise Law Academy of Ukraine"*, 4 (35), 167-174). DOI: <https://doi.org/10.21564/2075-7190.35.119654>.

- Прядко, Л. О. (2015). Професійна мобільність майбутнього корекційного педагога. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, 26-27 березня 2015, Суми*, (сс. 328-330) (Priadko, L. O. (2015). Professional mobility of the future correctional teacher. *Innovative development of higher education: global and national dimensions of change: materials of the II International scientific-practical conference, March 26-27, 2015, Sumy*, (pp. 328-330)).
- Рибалко, Л.С., Черновол-Ткаченко, Р. І., Горбачова, І. І. (2019). *Формування професійної мобільності вчителів: акмеологічний підхід, загальна середня освіта*. Харків: Основа (Rybalko, L. S., Chernovol-Tkachenko, R. I., Horbacheva, I. I. (2019). *Formation of professional mobility of teachers: acmeological approach, general secondary education*. Kharkiv: Osnova).
- Семеног, О. М., Козлова, О. Г. (2019). Формування професійної мобільності майбутніх магістрів педагогічної освіти: теорія і практика. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9 (93), 245-258 (Semenog, O. M., Kozlova, O. H. (2019). Formation of professional mobility of future masters of pedagogical education: theory and practice. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 9 (93), 245-258).
- Сущенцева, Л., Шевчук, Г., Дольнікова, Л. (2016). Професійна мобільність педагога як умова його конкурентоздатності на сучасному ринку освітніх послуг. *Молодь і ринок*, 5 (136), 6-12 (Sushentseva, L., Shevchuk, H., Dolnikova, L. (2016). Professional mobility of a teacher as a condition of his competitiveness in the modern market of educational services. *Youth and the market*, 5 (136), 6-12).

РЕЗЮМЕ

Докучина Татьяна. Анализ проблемы профессиональной мобильности коррекционных педагогов.

В статье осуществлен теоретический анализ и обоснование актуальности проблемы формирования профессиональной мобильности у коррекционных педагогов. Проанализированы различные подходы к определению сущности профессиональной мобильности. Обоснована актуальность и определены направления формирования профессиональной мобильности в коррекционных педагогов. Определены факторы, влияющие на формирование профессиональной мобильности коррекционных педагогов. Перспективным направлением исследования является разработка содержания и методического обеспечения формирования профессиональной мобильности коррекционных педагогов.

Ключевые слова: мобильность, профессиональная мобильность, коррекционные педагоги, профессиональная деятельность.

SUMMARY

Dokuchyna Tetiana. Analysis of the problem of professional mobility of special educators.

The article is devoted to the problem of professional mobility of special education specialists, who should be ready to work with children with special educational needs in different types of institutions, to quickly adapt to new conditions and tasks of professional activity. The purpose of the article is a theoretical analysis and justification of the urgency of the problem of forming the professional mobility of special educators. In the course of the

research a set of theoretical methods was used: analysis, synthesis, generalization of normative-legal documents and literature. Different approaches to defining the essence of professional mobility are analyzed, which is considered as: a change of professional activity, place of work; change of style and content of professional activity in accordance with the new situation, new requirements for work within a certain profession. The relevance of the formation of professional mobility in special educators is substantiated. It is due to the multifaceted character of the profession, constant changes, innovations in the education system, introduction of distance learning, the need for professional development, etc. A holistic approach to the problem of forming the mobility of special educators provides two ways to solve it. The first direction is formation of professional mobility of future special educators in the process of professional training. At the stage of professional training, special attention should be paid to the formation of mobility of future professionals for successful implementation in professional activities. The second direction is the formation of professional mobility of special educators in the process of methodological work in order to improve the level of qualification and professional competence. The factors influencing formation of professional mobility of special educators are identified, in particular: socio-economic global processes, crises; modernization of education in Ukraine and the world; active development and introduction of information technologies in education; the level of professional knowledge, skills and abilities of the specialist; awareness of the content, essence of their profession, professional responsibilities; self-assessment of professional activity; professional motivation aimed at improving professional skills, self-development, etc. The promising area of research is the development and testing of the content and methods support for the formation of professional mobility of special educators.

Key words: *mobility, professional mobility, special educators, professional activity.*

УДК 37.018.4-056.313

Вікторія Коваленко

Національний педагогічний університет

імені М. П. Драгоманова

ORCID ID 0000-0002-7792-4653

Наталія Туренко

Харківський національний педагогічний

університет імені Г. С. Сковороди

ORCID ID 0000-0002-2201-197X

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/065-077

ГУРТКОВА РОБОТА ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розглядається проблема соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями шкільного віку в гуртковій роботі закладів позашкільної освіти. Процес соціального становлення особистості в гуртковій роботі закладів позашкільної освіти здійснюється в таких сферах, як діяльність, спілкування, самопізнання й усвідомлення свого «Я». Проаналізовано функції закладів позашкільної освіти, обґрунтовано доцільність залучення дітей із інтелектуальними порушеннями до гурткової роботи відповідно до їх вікових, модально-специфічних закономірностей розвитку, потенційних можливостей та потреб на різних стадіях, етапах соціалізації та напрямів позашкільної освіти.

Ключові слова: діти з інтелектуальними порушеннями, соціалізація, соціальна компетентність, напрями позашкільної освіти, заклад позашкільної освіти, гурткова робота.

Постановка проблеми. Активний рух вітчизняної системи освіти дітей з особливими освітніми потребами до європейського простору передбачає посилення її гуманістичної спрямованості, пріоритету формування в учнів не лише системи знань, умінь, навичок, але й соціального становлення, розвитку інтересів, здібностей, потреб і можливостей у самореалізації, тобто їх соціалізації. Особливо актуальною є проблема соціалізації дітей із інтелектуальними порушеннями, їх різнопланової підготовки до повноцінного існування в соціумі в контексті «ідеї незалежного життя» (Татьянчикова, 2020, с. 6). Важливу роль у розв'язанні зазначеної проблеми відіграє позашкільна освіта як соціальний інститут їх виховання та розвитку, невід'ємна частина корекційного освітньо-виховного простору, що сприяє формуванню особистості дитини, вихованню соціально значущих якостей, формуванню ціннісних, моральних орієнтирів (Литовченко, 2015, с. 133).

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженням сутності, структури процесу соціалізації особистості займалися І. В. Андрєєнкова, І. Д. Бех, Б. З. Вульфів, В. М. Гурова, Е. Дюркгейм, О. Л. Кононко, С. М. Іконнікова, Л. Н. Коган, І. С. Кон, Дж. Коулме, І. П. Лямцев, В. Т. Лісовський, А. В. Мудрик, В. В. Москаленко, Т. Парсонс, Н. Таллмен та ін. Вплив соціального середовища на розвиток особистості дитини розкрито в працях В. Г. Бочарової, А. В. Мудрика, А. Я. Найна, В. Д. Семенова та ін. Установлено, що соціалізація є результатом взаємодії трьох основних факторів: соціального виховання; біологічних якостей індивіда; особистого досвіду (особистої, індивідуальної діяльності) (Соболева, 2019).

Дослідженням проблеми соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями займалися Л. І. Аксьонова, І. М. Бгажнокова, В. І. Бондар, Ю. О. Бистрова, А. М. Висоцька, В. В. Засенко, А. Й. Капська, С. В. Кульбіда, Н. О. Макачук, Н. Л. Коломінський, Т. В. Скрипник, І. В. Татьяначикова, О. М. Таранченко, О. П. Хохліна та ін. Фундаментальне дослідження процесу соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціального закладу освіти здійснено І. В. Татьяначиковою, науковцем розроблено та апробовано систему корекційно-виховної роботи (організаційних форм, методів, змісту) у спеціальній школі відповідно до сутності соціалізації, її стадій, предмета впливу, показників результативності, особливостей розвитку та соціалізації цих дітей. Особливості процесу соціального виховання дітей із інтелектуальними порушеннями як керованої та контрольованої частини процесу соціалізації відображено в дослідженнях

О. М. Вержиховської, О. В. Гаврилова, І. В. Гладченко, А. М. Висоцької, А. Г. Обухівської, В. М. Синьова та ін.; психологічної адаптації В. В. Ерніязової, Н. Л. Коломінського, О. В. Мамічевої, О. І. Проскурняк та ін.; професійно-трудової соціалізації В. І. Бондаря, В. В. Золотоверх, А. М. Висоцької, Г. М. Дульнева, Г. М. Мерсіянової, О. П. Хохліної та ін. Окремі питання використання ресурсів позашкільної освіти як чинника соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями відображено в працях В. А. Карнаухова, О. В. Литовченко, М. О. Супруна, Б. А. Прусс, В. Я. Шевченко. Незважаючи на те, що соціалізація як міждисциплінарне поняття широко застосовується як у теорії, так і на практиці (педагогіка, психологія, етнографія, філософія, корекційна педагогіка, спеціальна психологія), наукові знання в цьому аспекті використовуються фрагментарно, відсутня наступність, не визначена специфіка процесу соціалізації особистості в різних освітніх установах, не забезпечений комплексний підхід, що узагальнює й систематизує наявний теоретичний і практичний потенціал під час виявлення і реалізації педагогічних умов успішної соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями в системі гурткової роботи закладу позашкільної освіти.

Мета статті: теоретично обґрунтувати модель забезпечення соціалізації дітей шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в гуртковій роботі напрямів позашкільної освіти відповідно до стадій соціалізації, особливостей соціалізації дітей на цих стадіях та ресурсів різних напрямів позашкільної освіти.

Методи дослідження: аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження; систематизація та узагальнення теоретичних підходів до розв'язання проблеми соціалізації в умовах гурткової роботи в позашкільній освіті, визначення змісту ключових понять; теоретичне моделювання для створення гіпотетичної моделі забезпечення соціалізації учнів на різних її стадіях.

Виклад основного матеріалу. Позашкільна освіта здійснюється диференційовано відповідно до індивідуальних можливостей, інтересів, нахилів, здібностей вихованців, учнів і слухачів із урахуванням їх віку, психофізичних особливостей, стану здоров'я в різноманітних організаційних формах, однією з яких є гурткова робота (*Закон України «Про позашкільну освіту»*, 2020). Заняття в гуртках сприяють формуванню практичних умінь і навичок, виявленню здібностей, самовизначенню та самореалізації особистості через залучення її до колективної роботи. Гурткова робота в закладі позашкільної освіти поряд із навчальною функцією (надання різноманітних освітніх послуг) реалізовує і соціально-педагогічну, що полягає

у створенні умов для набуття особистістю соціальних знань, соціально значущих умінь і навичок, соціального досвіду, необхідного для її позитивної соціалізації (І. Д. Бех, Г. Г. Ващенко, О. Л. Кононко, Г. С. Костюк, О. Я. Савченко, В. О. Сухомлинський, А. С. Макаренко та ін.). Перша функція, на думку О. Є. Лебедева, може виступати засобом професійного самовизначення, але найбільш важливий аспект її реалізації полягає у сприянні гармонійному розвитку особистості, у тому числі й корекції певних її порушень; друга функція передбачає освітньо-культурний розвиток особистості, прилучення її до загальнолюдських і національних цінностей, сприяння становленню особистості як індивідуальності з притаманними їй потребами, інтересами, здібностями; розвитку її здатності до самопізнання, самовиховання (Лебедев, 2000, с. 55). Результат реалізації цієї функції також розглядається як результат соціального виховання, як цілеспрямованої та організованої форми процесу соціалізації особистості (Москаленко, 2013, с. 105). Ці дві функції виконуються з позиції педагогіки розвитку, для якої пріоритетом є особистість, її ціннісні орієнтації, пізнавальні, фізичні, інтелектуальні, творчі здібності, а не лише певний обсяг знань, навичок і вмінь. Досягненню цих функцій сприяє залучення дітей до гурткової роботи певного напрямку позашкільної освіти, а саме: художньо-естетичного, мистецького, туристсько-краєзнавчого, еколого-натуралістичного, науково-технічного, дослідницько-експериментального, фізкультурно-спортивного, військово-патріотичного, бібліотечно-бібліографічного, соціально-реабілітаційного, оздоровчого або гуманітарного.

О. В. Литовченко та ін. зазначають, що гуртки кожного напрямку позашкільної освіти мають власні особливості щодо реалізації виховних завдань. Розглянемо їх більш детально. Гуртки художньо-естетичного напрямку мають значні можливості для художньо-естетичного виховання особистості, формування її естетичної культури, національно-культурних і загальнолюдських цінностей тощо; мистецькі гуртки забезпечують набуття здобувачами освіти спеціальних мистецьких виконавських компетентностей у процесі активної мистецької діяльності.

Особливості гуртків туристсько-краєзнавчого напрямку полягають у залученні вихованців до вивчення історії рідного краю та довкілля, здійснення патріотичного виховання, виховання громадянських якостей особистості.

Станції юних натуралістів, еколого-натуралістичні гуртки вирішують значущі завдання з формування екологічної свідомості, виховання екологічної культури дітей та молоді, формування знань, навичок у галузях сільського господарства: квітництво, лісництво, садівництво, грибівництво, бджільництво та ін.

Гуртки науково-технічного напрямку позашкільної освіти мають унікальні можливості не лише для розвитку технічного мислення, конструкторських умінь і здібностей, але також для виховання цінності праці, сприяють усвідомленому вибору професії.

Різноспрямовані творчі об'єднання гуманітарного напрямку позашкільної освіти спрямовані на задоволення інтересів і потреб особистості у творчій самореалізації, сприяють набуттю допрофесійних знань і вмінь, становленню соціально-значущих якостей особистості тощо (Вербицький та ін., 2012, с. 57).

Дослідницько-експериментальні гуртки сприяють залученню учнів до науково-дослідницької, експериментальної, конструкторської та винахідницької роботи в різних галузях науки, техніки, культури і мистецтва, а також створенню умов для творчого самовдосконалення та виявлення, розвитку й підтримки юних талантів та обдарувань.

Особливістю фізкультурно-спортивних гуртків є забезпечення розвитку фізичних здібностей учнів, створення необхідних умов для повноцінного оздоровлення, загартування, змістовного відпочинку і дозвілля, занять фізичною культурою і спортом, набуття навичок здорового способу життя.

У військово-патріотичних гуртках забезпечується належний рівень підготовки учнів до військової служби, виховання патріотичних почуттів та громадянської відповідальності.

Бібліотечно-бібліографічні гуртки спрямовані на поглиблення пізнавальних інтересів вихованців, учнів і слухачів, підвищення їх інформаційної культури, набуття навичок і вмінь орієнтуватися у зростаючому потоці інформації; гуртки соціально-реабілітаційного напрямку покликані створювати ситуацію для соціального становлення та розвитку інтересів, здібностей, нахилів, потреб у самореалізації, підготовку їх до активної професійної та громадської діяльності.

Гуртки оздоровчого напрямку забезпечують необхідні умови для змістовного відпочинку та передбачають оволодіння учнями знаннями про здоровий спосіб життя, організацію їх оздоровлення, набуття і закріплення навичок, зміцнення особистого здоров'я і формування гігієнічної культури особистості (*Закон України «Про позашкільну освіту»*, 2020).

Аналіз змісту напрямів гурткової роботи щодо можливостей залучення школярів із інтелектуальними порушеннями дозволяє констатувати, що таких дітей не доцільно залучати до гуртків науково-технічного, дослідницько-експериментального, військово-патріотичного та бібліотечно-бібліографічного напрямків позашкільної освіти. Це пояснюється наявністю у

школярів недоліків замикаючої функції кори головного мозку, суттєвих порушень пізнавальної сфери та аналітико-синтетичної діяльності зокрема (Синьов та ін., 2008), а також тим, що створити «ситуацію успіху» на цих гурткових заняттях, яка є необхідною умовою успішного засвоєння знань, умінь, навичок та позитивного соціального досвіду, практично неможливо, адже творчо-пошукова та дослідницька діяльності є недоступними для дітей з інтелектуальними порушеннями.

Створення сприятливих умов для соціалізації дітей із інтелектуальними порушеннями доцільно розглядати як один із актуальних напрямів реалізації соціально-педагогічного потенціалу гурткової роботи позашкільної освіти. Тож, розглянемо умовну модель залучення школярів з інтелектуальними порушеннями до гурткової роботи позашкільної освіти. У даному дослідженні використане класичне для теорії пізнання визначення моделі, надане В. А. Штоффом: «Модель – це подумки уявлена або матеріально реалізована система, яка, відбиваючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна його заміщати так, що її вивчення дасть нам нову інформацію про цей об'єкт» (Штофф, 1966, с. 19).

Розглядаючи основні характеристики моделі соціалізації в гуртковій роботі школярів із інтелектуальними порушеннями, ми відзначаємо, що її сутність складається в поєднанні пристосування (адаптації) та відособлення (індивідуалізації) особистості на різних її стадіях в умовах конкретного гуртка закладу позашкільної освіти. Процес соціального становлення особистості в гуртковій роботі здійснюється в таких сферах, як діяльність, спілкування, самопізнання й усвідомлення свого «Я». У діяльності дитина освоює все нові і нові її види, що передбачає орієнтування в системі зв'язків, властивих кожному виду діяльності і між її різними видами. Спілкування як сфера соціалізації дитини нерозривно пов'язана з діяльністю. Самопізнання особистості передбачає становлення в людині образу «Я». Соціальний розвиток визначається кумулятивністю, це означає, що результат розвитку попередньої стадії, трансформуючись, включається в наступну і детермінує хід її розвитку. Саме тому, для запобігання виникнення порушень соціалізації дітей необхідно провести пропедевтичну, корекційно-профілактичну роботу, визначити завдання соціального виховного впливу гурткової роботи на кожній стадії.

Розглянемо більш детально стадії соціалізації та можливості залучення дітей із інтелектуальними порушеннями до гурткової роботи різних напрямів позашкільної освіти відповідно до класифікації Л. Д. Столяренка (Столяренко, 2001). Кожній стадії соціалізації притаманно виділення ключового чинника, який визначає процес розвитку на цій стадії.

В. В. Москаленко вказує, що всі люди, незалежно від індивідуальних особливостей, проходять кожну зі стадій розвитку, не пропускаючи і не забігаючи вперед (Москаленко, 2013, с. 273). Означене вказує на можливість аналізу процесу соціалізації дітей із інтелектуальними порушеннями, спираючись на класифікацію стадій соціалізації дітей з нормотиповим розвитком Л. Д. Столяренко.

На першій стадії соціалізації (розглядаємо молодший шкільний вік) – адаптації (соціальної), провідним стає формування соціальної позиції школяра з провідною навчальною діяльністю та соціальною адаптацією до нової соціальної ситуації (Божович, 1995). Дітям молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями властиві патологічна інертність, зниження інтересу до оточення, або практична його відсутність. Спостерігається зниження емоційної чутливості, здатності до емоційного наслідування, слабка реакція на все нове (О. А. Єкжанова, В. Є. Коваленко, О. А. Стребелева та ін.). І. В. Татьяначикова зазначає, що в молодшому шкільному віці більшість дітей (50 %) мають низький рівень соціалізації, що характеризуються незадовільним загальним самопочуттям, низькою навчальною активністю й високим рівнем тривожності, агресивності та конфліктності, у них домінує пригнічене емоційне тло (Татьянчикова, 2020). Ураховуючи вищезазначені модально-специфічні особливості соціалізації молодших школярів із інтелектуальними порушеннями на стадії адаптації, вважаємо доцільним залучати їх до гурткової роботи соціально-реабілітаційного напрямку позашкільної освіти. Пріоритетними завданнями діяльності гуртків соціально-реабілітаційного напрямку для дітей із інтелектуальними порушеннями на стадії адаптації (соціальної) є: формування уявлень про власну особистість; розвиток соціально-моральної активності шляхом розвитку різних форм поведінки та діяльності, засвоєння моральних норм, прийнятих у соціумі; формування соціально-адаптаційних навичок перебування в колективі та комунікативних умінь на основі використання вербальних та невербальних засобів спілкування; розвиток емоційної сфери на основі формування уявлень про позитивні якості особистості; культури спілкування з однолітками та дорослими; виховання позитивного ставлення до оточуючих людей; розвиток прагнення до спілкування; оволодіння соціально прийнятними і схвалюваними формами поведінки та діяльності.

На другій стадії соціалізації (середній шкільний вік) – індивідуалізації, періоді активного розвитку самосвідомості, більшості дітей із інтелектуальними порушеннями (78,33 %) властиві емоційні переживання, пов'язані з уявленнями про себе. Вони емоційно переживають свій стан,

намагаються завоювати повагу й довіру оточуючих, можлива поява депресивного стану. У чверті учнів спостерігаються порушення самооцінки. Недостатня самоповага зумовлює недостатній рівень соціальних домагань підлітків. Частині учнів властива псевдокомпенсаторно завищена самооцінка, яка притаманна підліткам, які мають проблеми в навчанні та поведінці (Татьянчикова, 2020, с. 25). Ураховуючи вищезазначені модально-специфічні особливості соціалізації дітей із інтелектуальними порушеннями, значущість та сенситивність цього періоду для формування самосвідомості, ціннісних орієнтацій, вважаємо за доцільне на стадії індивідуалізації залучати учнів до гурткової роботи художньо-естетичного напрямку позашкільної освіти. У гуртковій роботі здійснюватиметься корекційно-педагогічний вплив на розвиток самосвідомості дитини з інтелектуальними порушеннями через формування її національної самосвідомості. Національна самосвідомість – це усвідомлення кожною людиною себе як представника певної нації, носія національної культури, історії, яка формується у процесі вивчення народознавства. Так, Г. Н. Федорченко зазначає, що через формування самосвідомості та національної свідомості зокрема, можна прискорити соціалізацію молоді, її самоідентифікацію, усвідомлення себе як громадянина. Засвоєння, зберігання й розвиток дітьми традицій і звичаїв своїх предків є важливим засобом зміцнення національної самосвідомості (Федорченко, 2016, с. 383). Л. М. Маєвська з цього приводу висловлюється так: «...пізнавши себе – пізнаєш іншого; не збагнувши себе – не збагнеш іншого; вивчаючи животоки буття свого роду-народу – ти пізнаєш закутки власної душі...» (Маєвська, 2007, с. 6-7).

Пріоритетними завданнями діяльності гуртків художньо-естетичного напрямку для дітей із інтелектуальними порушеннями на стадії індивідуалізації є: вивчення історії та традицій власної сім'ї, культури народу, що проживають у регіоні, країні; ідентифікація власної особистості, заснована на внесенні в зміст етнокультурного виховання знань про людину й суспільство; корекція морально-етичних норм; формування в дітей шанобливого ставлення до оточуючих, повагу до народних звичаїв; удосконалення навичок культури спілкування; формування навичок мовного етикету; сприяння здобуттю учнями знань, умінь та навичок оволодіння майстерністю народного мистецтва шляхом інтеграції навчальних дисциплін (освоєння декоративно-ужиткового мистецтва в єдності з вивченням пісень, музики, традицій, обрядів тощо); навчання планування та контролю трудового процесу; виховання адекватної самооцінки на основі аналізу результативності власної діяльності в гуртковій роботі.

Важливим засобом гармонізації процесу соціалізації на стадії ідентифікації вважаємо залучення школярів із інтелектуальними порушеннями до участі у виставках та конкурсах, які організовувалися в закладах позашкільної освіти та за їхніми межами. Це дозволяє виховати в дітей з інтелектуальними порушеннями віру у власні сили, наполегливість, також ці форми позашкільної роботи дають можливість для педагогічної корекції пізнавальних інтересів підлітків.

На третій стадії соціалізації (старший шкільний вік) – інтеграції, особливого значення набуває можливість дитини реалізувати власні здібності, нахили. І. В. Татьянчикова вказує, що на цій стадії більшість дітей із інтелектуальними порушеннями мають суттєві труднощі з організацією власного дозвілля, визначенням свого місця в колективі однолітків відповідно до власних індивідуальних здібностей (Татьянчикова, 2020). Ураховуючи вищезазначені модально-специфічні особливості соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями, значущість та сенситивність цього періоду для формування уявлень про соціальні ролі, розвитку соціально-психологічних якостей, необхідних для функціонування в соціальній групі, усвідомлення власних можливостей та здібностей із вимогами професій, якими вони хотіли б опанувати (Бистрова, 2013), вважаємо за доцільне залучати цих дітей у старшому шкільному віці до гуртків еколого-натуралістичного напрямку. У гуртковій роботі еколого-натуралістичного напрямку створюється середовище для саморозвитку, самореалізації, соціалізації та професійного самовизначення вихованців. З урахуванням потенційних можливостей дітей із інтелектуальними порушеннями вони мають можливість ознайомлюватися з особливостями професій діяльності флориста, фітодизайнера, фермера, садівника, лісника, тваринника, птахівника, скотаря, пакувальника, які є доступними для них (Бистрова, 2011, с. 31), відвідуючи гуртки «Юні рослинники», «Юні садівники», «Юні квітникарі», «Юні зоологи», «Юні акваріумісти» тощо. Відвідуючи гуртки еколого-натуралістичного профілю діти старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями поповнюють та розширюють свої знання про природу, її багатства, ознайомлюються з різними галузями сільськогосподарського виробництва, різноманітними професіями. Учні отримують відомості з природознавства, екології, ботаніки, землеробства, ґрунтознавства, лісництва, медицини тощо. Діти залучаються до догляду за рослинами та тваринами, природоохоронної діяльності, здійснюється формування оцінних суджень про роль природи в житті людини, виховання гуманного та відповідального ставлення до живої природи.

У гуртковій роботі на цій стадії дуже важливо створити «ситуацію успіху» для розвитку якостей та можливостей дітей, сприяти виконанню дітьми різноманітних соціальних ролей, необхідних для функціонування в соціальній групі, надати знання про професії та навчити співставляти свої індивідуальні особливості і можливості з вимогами до обраної (певної) професії.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Аналіз відповідних аспектів дає змогу зробити висновки про спрямованість позашкільної освіти України на формування соціальних якостей особистості, набуття соціальних знань, соціального досвіду. Ефективність процесу соціалізації особистості в гуртковій роботі закладів позашкільної освіти визначається розвитком інтегрального критерію соціальної компетентності особистості, що включає в себе соціальну адаптованість, соціальну автономізацію й соціальну активність, яка розглядається як готовність до соціальних дій у сфері соціальних стосунків і спрямовану на соціально значуще перетворення оточуючого середовища, самостійність і результативність дій. Досягти покращення процесу соціалізації та розвитку соціальної компетентності школярів із інтелектуальними порушеннями дозволяє соціальне виховання в гуртковій роботі, яке передбачає наступність корекційно-педагогічного впливу та врахування модально-специфічних закономірностей розвитку на стадіях соціалізації: адаптації (у гуртках соціально-реабілітаційного напрямку позашкільної освіти), індивідуалізації (у гуртках художньо-естетичного напрямку позашкільної освіти) та інтеграції (у гуртках еколого-натуралістичного напрямку) з урахуванням схильностей, потенційних можливостей та потреб дітей із інтелектуальними порушеннями на різних стадіях соціалізації у шкільному віці. У подальшому плануємо розробити авторські програми гуртів соціально-реабілітаційного, художньо-естетичного та еколого-натуралістичного напрямків позашкільної освіти для дітей із інтелектуальними порушеннями на етапах соціальної адаптації, індивідуалізації та соціальної інтеграції.

ЛІТЕРАТУРА

- Бабинская, П. (2003). *Практический курс методики преподавания иностранных языков*. Минск: Тетра-Системс (Babinskaia, P. (2003). *Practical course of teaching methods of foreign languages*. Minsk: Tetra-Systems).
- Бистрова, Ю. О. (2011). Готовність до вибору професії та професійної діяльності розумово відсталих учнів як компонент професійно-трудової соціалізації. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, XVII. Частина 2. Серія: соціально-педагогічна*, 25-31 (Bystrova, Yu. O. (2011). Readiness to choose a profession and professional activity of mentally retarded students as a component of vocational socialization. *Collection of scientific works of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, XVII. Part 2. Series: Socio-pedagogical*, 25-31).

- Божович, Л. И. (1995). *Проблемы формирования личности: избранные психологические труды*. Москва: Ин-т практической психологии. (Bozhovych, L. I. (1995). *Problems of personality formation: selected psychological works*. Moscow: Institute of Practical Psychology).
- Вербицький, В. В., Бондар, Л. М., Корнієнко, А. В. та ін. (2015). *Формування у вихованців позашкільних навчальних закладів базових компетентностей*. Харків: «Друкарня Мадрид» (Verbytskyi, V.V., Bondar, L. M., Korniienko, A. V. and others. (2015). *Formation of basic competences in pupils of out-of-school education institutions*. Kharkiv: Madrid Printing House).
- Дополнительное образование детей (2000). Москва: ВЛАДОС (Additional education for children (2000). Moscow: VLADOS).
- Закирова, В. Г., Камалова, Л. А. (2014). Социализация младшего школьника как педагогическая проблема. *Начальная школа сегодня: проблемы социализации, 1 (1)*, 4-11 (Zakirova, V. G., Kamalova, L. A. (2014). Socialization of a primary school student as a pedagogical problem. *Primary School Today: Socialization Challenges, 1 (1)*, 4-11).
- Карнаухов, В. А. (2003). *Педагогические условия социализации личности в учреждении дополнительного образования детей* (автореф. дис. ... к-та пед. наук 13.00.01). Ульяновск (Karnaukhov, V. A. (2003). *Pedagogical conditions of socialization of a personality in an institution of additional education for children* (DSc thesis abstract). Ulianovsk).
- Литовченко, Е. В. (2013). Социально-реабилитационное направление внешкольного образования Украины: состояние и перспективы программного обеспечения. *Дополнительное образование детей в изменяющемся мире: перспективы развития востребованности, привлекательности, результативности, 51-57* (Litovchenko, Ye. V. (2013). Social and rehabilitation direction of out-of-school education in Ukraine: state and prospects of software. *Additional education for children in a changing world: prospects for the development of demand, attractiveness, and efficiency, 51-57*).
- Маєвська, Л. М. (2007). *Етнокультурне виховання*. Житомир: ЖДУ (Maievskaya, L. M. (2007). *Ethnocultural education*. Zhytomyr: ZhDU).
- Москаленко, В. В. (2013). *Соціалізація особистості*. Київ: Фенікс (Moskalenko, V. V. (2013). *Socialization of personality*. Kyiv: Phoenix).
- Синьов, В. М., Матвеева, М. П., Хохліна, О. П. (2008). *Психологія розумово відсталої дитини*. Київ: Знання (Syniov, V. M., Matvieieva, M. P., Khokhlina, O. P. (2008). *Psychology of a mentally retarded child*. Kyiv).
- Соболева, С. (2019). Роль соціально-гуманітарної підготовки в процесі соціалізації студентів у сучасних умовах українського суспільства. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 1 (85)*, 83-94 (Soboleva, S. (2019). The role of social and humanitarian training in the process of socialization of students in modern conditions of Ukrainian society. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 1 (85)*, 83-94).
- Татьянчикова, І. В. (2020). *Соціалізація дитини з особливими освітніми потребами: поради педагогам та батькам, які виховують дитину з особливими освітніми потребами*. Слов'янськ (Tatianchykova, I. V. (2020). *Socialization of a child with special educational needs: advice for teachers and parents raising a child with special educational needs*. Sloviansk: Matorin Publishing House).
- Федорченко, Г. М. (2016). Формування національної самосвідомості учнів засобами фольклору. *Молодий вчений, 5 (32)*, 383-386 (Fedorchenko, G. M. (2016).

Formation of national self-consciousness of students by means of folklore. *Young scientist*, 5 (32), 383-386).

Штофф, В. А. (1966). Моделирование и философия. Ленинград: Наука (Shtoff, V. A. (1966). *Modeling and Philosophy*. Leningrad: Nauka).

РЕЗЮМЕ

Коваленко Виктория, Туренко Наталья. Кружковая работа как средство социализации детей с интеллектуальными нарушениями.

В статье рассматривается проблема социализации детей с интеллектуальными нарушениями школьного возраста в кружковой работе учреждений дополнительного образования. Цель статьи: теоретически обосновать модель обеспечения социализации детей школьного возраста с интеллектуальными нарушениями в кружковой работе дополнительного образования. Использовались следующие методы исследования: анализ общей и специальной психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; систематизация и обобщение теоретических подходов к решению проблемы социализации; теоретическое моделирование для создания гипотетической модели обеспечения социализации учащихся на разных ее стадиях. Установлено, что оптимизировать процесс социализации и развития социальной компетентности школьников с интеллектуальными нарушениями позволяет социальное воспитание в кружковой работе, которое предусматривает преемственность коррекционно-педагогического воздействия и учета модально-специфических закономерностей развития на стадиях социализации: адаптации (в кружках социально-реабилитационного направления), индивидуализации (в кружках художественно-эстетического направления) и интеграции (в кружках эколого-натуралистического направления) с учетом склонностей, потенциальных возможностей и потребностей детей с интеллектуальными нарушениями на различных стадиях социализации в школьном возрасте.

Ключевые слова: дети с интеллектуальными нарушениями, социализация, социальная компетентность, направления внешкольного образования, учреждение внешкольного образования, кружковая работа.

SUMMARY

Kovalenko Viktoriia, Turenko Nataliia. Hobby group work as a means of socialization of children with intellectual disabilities.

The article deals with the problem of school age children with intellectual disabilities' socialization in the hobby group work of institutions of additional education. The purpose of the article: to substantiate theoretically a model of ensuring the socialization of school-age children with intellectual disabilities in the hobby group work of additional education. The following research methods were used: analysis of general and special psychological and pedagogical literature on the research problem; systematization and generalization of theoretical approaches to solving the problem of socialization; theoretical modeling to create a hypothetical model of ensuring socialization of students at its different stages in the system of hobby group work.

Based on the structure of the socialization process, we believe that the process of socialization of children with intellectual disabilities in hobby group work should include, first, a cognitive focus, aimed at assimilation of the knowledge system of a certain direction of extracurricular work, the social relations' norms; a communicative orientation, focused on the ability to build relationships, self-realization in activities, taking into account the direction of additional education; emotional orientation necessary to express the attitude towards oneself as a subject of activity, towards one's own activity and other people as subjects of

joint activity. It has been established that social education in circle work, which provides for the continuity of correctional and pedagogical influence and taking into account modal-specific patterns of development at the stages of socialization, allows to optimize the process of socialization and development of schoolchildren with intellectual disabilities' social competence: adaptation (in hobby groups of social and rehabilitation direction), individualization (in hobby groups of artistic and aesthetic direction) and integration (in hobby group of ecological and naturalistic direction), taking into account the children with intellectual disabilities' inclinations, potential capabilities and needs at various stages of socialization at school age.

Key words: *children with intellectual disabilities, socialization, social competence, directions of out-of-school education, out-of-school education institution, hobby group work.*

UDC 376-065.2/.3"195/201"

Larysa Kozibroda

Lviv Polytechnic National University

ORCID ID 0000-0001-8232-425X

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/077-085

SEMANTIC ANALYSIS OF SCIENTIFIC DEFINITION "CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS"

The article aims at investigation of approaches towards the scientific definition of notion "children with special needs". The semantic analysis of scientific notions of "needs", "special educational needs", have revealed the essence and content of approaches of researchers to the interpretation of the notion "children with special educational needs"; information about inclusion and inclusive approach in the context of socialization has been systemized. It has been proved, that the notion "people with special educational needs" can be applied to those children, who need extra additional recourses in the process of being educated. This notion includes a great variety of children (gifted children, children with mental and physical disabilities, physically challenged children, homeless children, orphans).

Key words: *needs, special needs, special educational needs, children with special educational needs, inclusion, inclusive approach, socialization, semantic analysis.*

Introduction. Modern development of Ukrainian society presupposes active measures in the process of neglecting social inequality and reducing social stratification. Currently, the issue of ensuring the active socialization of people with special educational needs in secondary educational establishments is one of the current importance. Schoolchildren with special educational needs often witness some elements of discrimination, segregation, and stigmatization. It should be noted that despite all the innovations, socialization of this category of children with special educational needs is often only declarative, since they continue to have limited social contacts, and they are not able to obtain qualitative education.

The search of effective solutions to increase the quality of socialization of students with special educational needs in secondary education institutions, in our view, seems to be quite promising having been based on the study of historical

approaches and concepts, taking into consideration all the disadvantages, and obtaining the best results. In the methodological branch of study, the analysis, and the revision of the theoretical and methodological foundations of the educational process of schoolchildren with special educational needs will provide a qualitative reconsideration of traditional paradigm and implementation of innovations that eliminate social and organizational barriers.

Analysis of relevant research. Theoretical and methodological aspects of the organization of the process of socialization of children with special educational needs in the educational environment of secondary schools have been studied in philosophy, sociology, psychology, pedagogy, social pedagogy, defectology, special pedagogy. Hence, scientific ideas towards organization of inclusive process in the system of secondary educational establishments have been reflected in works of O. Bezpalko, G. Boiko, L. Danylenko, I. Demchenko, I. Zvereva, L. Zdanevych, O. Karaman, I. Martynenko, L. Miskyk, O. Proskurnyak, A. Ryzhanova, N. Chernukha and others. All the mentioned above scholars agree that socialization should be considered as a process based on which the transformation of social experience of the individual into own attitudes, orientations, values, norms, and skills. Active assimilation of social experience of children, their active involvement into the social relations in the group is predominantly realized through the education. Based on social interaction in school environment the first attempts of self-affirmation take place, personal aspirations and needs are formed.

The conducted analysis of scientific works has shown that methodological approaches to the analysis of the essence and content of special educational needs have been studied poorly. In this context, we suppose that a semantic consideration of the scientific definition “schoolchildren with special educational needs” will be useful for better understanding of the terminological field and will lead to the development of new innovative concepts and inclusive educational practices.

The aim of the study lies in investigation of approaches, which have been covered in psychological and pedagogical publications of the late XX – early XXI centuries to the analysis of the scientific definition “children with special educational needs” and description of characteristic features of the process of socialization of this category of children in general secondary educational establishments.

Research methods. In current research special accent has been laid on the analysis of scientific literature of late XX – early XXI century (sociological, philosophical, psychological, pedagogical), which made it possible to give

characteristics to the concept basis of educational needs; in the course of study, the systems, historical and logical methods have been applied, which allowed to substantiate the essence of key definitions such as needs, educational needs, special educational needs; systematization and generalization of information is used for semantic analysis of the definition “children with special educational needs”.

Results. First, it is worth noting that from a methodological point of view, for a balanced characterization of the definition “child with special educational needs”, it is necessary to analyse the terms “needs” and “special needs”. We suppose that such a review will be quite informative in the context of a better understanding of the terminological field of the investigated issues.

In 1968, K. Ushynskiy (Ushynskiy, 1968) stressed upon the fact, that only being aware of the whole range of needs of the child the teacher will get a real opportunity to draw from the very nature of the child necessary means for effective educational influence. In philosophical context needs are considered as “ability of all living beings that motivates to activity or causes other reactions due to the reflection of excess, insufficiency or absence of factors” (*Philosophical encyclopaedic dictionary*, 2002, p. 505). *Needs* reflect the dialectical contradiction of two opposites: the absence of something and the ideal formative that could fill in this absence. In social idea *needs* are understood as “the necessity for something that is necessary to support the life of the individual, social group, society as the whole, as a state that stimulates the activities of the subject of society, aimed at eliminating a certain shortage” (*Encyclopaedia*, 2013, p. 68).

It is worth indicating, that the term “special needs” is predominantly used in various normative legal documents of national and international levels which are directly connected with the projection onto the personality, especially on the child in educational activities. In particular, the defined term became widely used in the scientific literature and legislation acts after the proclamation of the Salamanca Declaration in 1994. The Declaration states that special needs are applied to children “whose needs depend on various physical or mental disabilities or learning difficulties. Many children have learning difficulties and thus have special educational needs at certain stages of their schooling” (*Salamanca Declaration*, 1994, p. 9).

It should also be noted that in the scientific literature, the term “special needs” is also associated with meeting the needs of the individual in terms of socialization. However, the attention of researchers focuses primarily on the development of personality during the organization of training and education in the educational process. Thus, special educational needs – “... have people

whose training requires additional resources. Additional resources may include staff (to assist in the learning process); materials (various teaching aids, including support and correction); financial (budget allocations for additional special services)" (*Osnovy*, 2013, p. 259).

From this respect, the analysis of the term "special needs" shows, that it is closely connected with such key categories as child/individual, and education.

Interpretation of the concept "child with special educational needs" is also important for our study. It was found that in Ukrainian legislation in the late XX – early XXI centuries there were different approaches to the definition of "people with special educational needs" depending on educational needs. Thus, in the Law of Ukraine "On Education" dated 23.05.1991, the legislator defined that a person with special educational needs is "a person who needs additional permanent or temporary support in the educational process in order to ensure the right for education, promote personal development, improving health and quality of life, increasing the level of participation in community life" (*Law*, 1991, p. 23). The new version of the Law of Ukraine "On Education" dated 05.09.2017 has been amended that a person with special educational needs – "a person who needs additional permanent or temporary support in the educational process to ensure his right to education" (*Law*, 2017, Article 1). Thus, as we see in the new version of the Law of Ukraine "On Education", changes have taken place, the definition has been significantly reduced and clarified and applies only to the educational process.

Psychological and pedagogical interpretation of the definition of "person with special educational needs" has been considered. While analysing the characteristics of a child through the prism of the pedagogical context, we start from a human being in general, and not from the norm, from a person with certain features that are unique. Feature implies difference, dissimilarity, perhaps uniqueness, individuality, uniqueness. The term "children with special educational needs" is used to refer to students whose education requires additional resources, as their educational needs go beyond normal capabilities.

It was generalized that special needs of a child in the educational process should be classified into four main groups: children with disabilities, children with mental and physical disabilities, children with social problems, gifted children. But it should be noted that such ideas are characteristic for humanistic paradigms of modern society, which aims in the educational field to consider all the features, interests of the child for its harmonious development and, at the same time, in which each person becomes his advantage and forms a variety of social groups.

Even at the beginning of the XXI century the readiness of education institutions to train people with special educational needs is quite low.

In the field of determined problem, it is worth to be noticed that in modern psychological and pedagogical research the term “children with special educational needs” is defined through the implementation of inclusive approach to the process of education in modern school. The key moment for Ukraine in implementation of inclusive education was the adoption of the Conception of development of inclusive education in 2010 (*Order of Ministry of Education and Science of Ukraine № 912 “About approval of the Concept of development of inclusive education”* dated from October 11, 2010), that regulates implementation of inclusive education into Ukrainian educational system and agrees the legal mechanisms of its implementation. Normative-legal documents towards organization of the educational process for students with special educational needs in Ukraine have been developed actively only at the beginning of the XXI century. One of the first documents was the Decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine “On Approval of the Plan of Measures according to the Inclusive and Integrated Education Implementation in Secondary Educational Establishments for the Period up to 2012” dated from September 11, 2009 № 855. It should be noted that since 2011 the Cabinet of Ministers has been approving a number of resolutions and bills, which concern the education of children with special educational needs, namely: “On Approval of the System of Inclusive Education in Secondary Educational Establishments” dated from August 15, 2011 № 872; “On Approval of the State Standard of Primary General education for Children with Special Educational Needs” dated from August 21, 2013 № 607.

It should be noted that inclusive education means qualitative education for all. However, it is not only aimed at meeting the educational needs of students with disabilities. Inclusive education benefits all participants in the educational process, regardless of their features, disabilities, origin, social status, as it is based on the needs of every child. “Inclusive education involves creation of an educational environment that would meet the needs and capabilities of every child, regardless of the peculiarities of its psychophysical development” (Anishchuk, 2016, p. 14).

Inclusion involves meeting the specific educational needs of gifted students through the differentiation of their study, by offering stimulating exercises and additional tasks. Thus, an inclusive education system is based on diversity, which in a broad sense includes not only understanding of the uniqueness of each child, but also involves the use of various forms, methods

and approaches to the educational process. At the same time, an inclusive approach aims to better consider the diversity of realities and needs of all students. Thus, we can state that inclusion in education at the beginning of the XXI century is based on the social model, which provides for the relationship of children with special educational needs with society, in our case – with the school community, on the principle of equal opportunities and equal access to education for all children, its priority roles in state policy.

We draw attention to the fact that disability of children differs significantly from the disability of adults, and a disabled person since very childhood differs greatly from a person who became a disabled in adulthood. Based on this, the childhood of a person with disabilities, the formation of his personality, his rehabilitation and adaptation in society are key to his fate, future life, formation of the inner world and his own “Self”. As F. Mustaeva proves, “a number of public interests depend on the level of socialization of these children. That is why the problem of learning, creating maximum opportunities for this category of citizens is very acute” (Mustaeva, 2003, p. 323). That is, we can state that until recently the problem of people with special educational needs, to some extent, concerned only the person with a disability and his family, and only in recent years, mainly since the XXI century. “Society is faced with the question: disability is a misfortune of one person or a social phenomenon” (*Technologies of socio-pedagogical work*, 2000, p. 147).

Thus, summarizing the information mentioned above, we can state that the term “people with special educational needs” is applied to those children whose educational process requires additional resources. From a psychological and pedagogical point of view, this concept includes a wide category of children, namely: “gifted children, children with mental and physical disabilities, children with disabilities, various socially vulnerable groups (homeless, orphans)” (Nahorna, 2016, p. 5). It can be seen from the above mentioned that socialization of children with special educational needs is an integrated part of an inclusive approach to the organization of education and upbringing in the school environment. We suppose that consideration of socialization of children with special educational needs only through the prism of an inclusive approach narrows its understanding. After all, the process of socialization is dynamic and lasts throughout the life of the individual.

Conclusions. As practice shows, in Ukraine the concept of “person with special educational needs” is significantly narrowed, and it is usually used in the process of implementation of inclusion for children with mental and physical disabilities. Hence, it is needless to prove that scientific definition of “special

educational needs” is directly related to the terms “inclusion” and “inclusive education”. Thus, socialization of children with special educational needs is a dynamic process of gradual entry of a child into the educational environment, during which the following phenomena occur: assimilation and reproduction of social norms, values, social culture, knowledge and skills through active communication with other participants in the educational process.

REFERENCES

- Аніщук, А. М. (2016). *Інклюзивна освіта: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів спеціальності «Дошкільна освіта»*. Ніжин, Україна: НДУ ім. М. Гоголя (Anishchuk, A. M. (2016). *Inclusive education: a textbook for students of higher education institutions majoring in “Preschool Education”*. Nizhyn, Ukraine: NDU named after M. Gogol).
- Енциклопедія для фахівців соціальної сфери (2013). Київ, Сімферополь: Універсум (Encyclopedia for social workers. (2013). Kyiv, Simferopol: Universum.).
- Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII (2017) (Law of Ukraine “On Education” of 05.09.2017 № 2145-VIII). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Закон України «Про освіту» від 23.05.1991 р. (1991). *Відомості Верховної ради УРСР*, 34, 452. (Law of Ukraine “On Education” of 23.05.1991 (1991). *Information of the Verkhovna Rada of the USSR*, 34, 452).
- Мустаева, Ф. А. (2003). *Социальная педагогика: учебник для вузов*. Москва: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга (Mustaieva, F. A. (2003). *Social pedagogy: a textbook for universities*. Moscow: Academic project; Ekaterinburg: Business book).
- Нагорна, О. Б. (2016). *Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник*. Рівне: Університет менеджменту освіти НАПН України. (Nahorna, O. B. (2016). *Features of correctional and educational work with children with special educational needs: a textbook*. Rivne: University of Education Management of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine).
- Наказ МОН України № 912 від 01.10.2010. «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» (2010) (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 912 of 01.10.2010 “On approval of the Concept for the development of inclusive education”). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>.
- Основи інклюзивної освіти (2012). Київ: «А. С. К.» (Fundamentals of inclusive education (2012). Kyiv: “A.S.K.”).
- Саламанкская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, приняты Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество (1994). Саламанка, Испания. 7-10 июня 1994 (Salamanca Declaration. Framework for action on the education of persons with disabilities adopted by the World Conference on the Education of Persons with Disabilities: access and quality (1994). Salamanca, Spain. June 7-10, 1994). Retrieved from: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf
- Технології соціально-педагогічної роботи (2000). Київ: УДЦССМ (Technologies of socio-pedagogical work (2000). Kyiv: UDTSSSM).

Ушинський, К. Д. (1968). *Избранные педагогические произведения*. Москва: Просвещение (Ushynskiy, K. D. (1968). *Selected pedagogical works*. Moscow: Enlightenment).

Філософський енциклопедичний словник (2002). Київ: Абрис (*Philosophical encyclopedic dictionary* (2002). Kyiv: Abris).

РЕЗЮМЕ

Козиброда Лариса. Семантический анализ научной дефиниции «дети с особыми образовательными потребностями».

Статья направлена на исследование подходов к научному определению понятия «дети с особыми потребностями». Семантический анализ научных понятий «потребности», «особые образовательные потребности» выявил сущность и содержание подходов исследователей к трактовке понятия «дети с особыми образовательными потребностями»; систематизирована информация об инклюзии и инклюзивном подходе в контексте социализации. Доказано, что понятие «люди с особыми образовательными потребностями» применимо к тем детям, которые нуждаются в дополнительных ресурсах в процессе обучения. Это понятие охватывает разных детей (одаренные дети, дети с нарушениями в умственном и физическом развитии, дети с ограниченными возможностями, бездомные дети, сироты).

Ключевые слова: потребности, особые потребности, особые образовательные потребности, дети с особыми образовательными потребностями, инклюзия, инклюзивный подход, социализация, семантический анализ.

РЕЗЮМЕ

Козиброда Лариса. Семантичний аналіз наукової дефініції «діти з особливими освітніми потребами».

Мета статті полягає в характеристиці підходів, що висвітлені у психолого-педагогічних публікаціях кінця XX – початку XXI ст. до аналізу наукової дефініції «діти з особливими освітніми потребами» та характеристиці процесу соціалізації дітей цієї категорії в закладах загальної середньої освіти.

Методи. Для досягнення поставленої мети виконано аналіз соціологічної, філософської, психологічної, педагогічної літератури кінця XX – початку XXI ст., що дозволило схарактеризувати концептуальні засади до розуміння особливих освітніх потреб людини. Системний метод та метод логіко-історичного аналізу дали змогу уточнити сутність таких ключових дефініцій, як «потреби», «освітні потреби», «особливі освітні потреби». На основі систематизації й узагальнення інформації виконано семантичний аналіз досліджуваної наукової категорії. Джерельна база охоплює українську та зарубіжну соціологічну, філософську, психологічну, педагогічну й методичну літературу з досліджуваної проблеми; міжнародні матеріали нормативного і рекомендаційного характеру щодо забезпечення ефективної соціалізації осіб із особливими потребами в освітньому середовищі.

Результати. На основі аналізу наукових публікацій проведено семантичний аналіз наукових дефініцій «потреби», «особливі освітні потреби», розкрито сутність та зміст підходів науковців до трактування поняття «діти з особливими освітніми потребами», а також систематизовано інформацію про інклюзію та інклюзивний підхід у контексті соціалізації учнів з особливими освітніми потребами.

Висновки. З'ясовано, що термін «особи з особливими освітніми потребами» застосовується до тих дітей, організація освітнього процесу яких потребує додаткових ресурсів. Це поняття охоплює широку категорію дітей (обдаровані діти, діти з порушеннями психічного та фізичного розвитку, діти з інвалідністю,

безпритульні діти, діти-сироти). У психолого-педагогічному контексті соціалізація дітей з особливими освітніми потребами складає інтегровану частину інклюзивного підходу до навчання й виховання у шкільному середовищі. Установлено, що наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. в Україні трактування наукової дефініції «особа з особливими освітніми потребами» було суттєво звужене, і, зазвичай, використовувалося під час упровадження інклюзії для дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Соціалізація дітей із особливими освітніми потребами передбачає поступове входження дитини в освітнє середовище, під час якого відбувається засвоєння й відтворення соціальних норм, цінностей, культури, знань та навичок через комунікативну взаємодію з учасниками освітнього процесу та участь у практичній діяльності.

Ключові слова: потреби, особливі потреби, особливі освітні потреби, діти з особливими освітніми потребами, інклюзія, інклюзивний підхід, соціалізація, семантичний аналіз.

УДК 371.3

Світлана Хоменко

Дніпровський національний

університет імені Олеся Гончара

ORCID ID 0000-0002-1443-8308

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/085-097

ЕТАПНІСТЬ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ РАННЬОЇ ДОПОМОГИ В УКРАЇНІ

У статті досліджено й визначено етапи розвитку системи ранньої допомоги в Україні на основі узагальнення законодавчого підґрунтя за роки незалежності України щодо розвитку системи освіти дітей із особливими потребами й міжнародної та вітчизняної практики ранньої допомоги дітям з народження. Проаналізовано основні положення, задекларовані в міжнародних і національних законодавчих нормативно-правових документах організації системи ранньої допомоги дітям із особливими освітніми потребами в різні часові періоди, описано існуючу практику організації ранньої допомоги на кожному етапі її становлення в Україні.

Ключові слова: діти раннього віку, рання реабілітація, державна політика, рання допомога, раннє втручання, діти з особливими освітніми потребами.

Постановка проблеми. Різні галузі сучасного наукового знання характеризуються інтересом до ранніх етапів розвитку людини. У спеціальній педагогіці й психології проблеми ранньої допомоги дітям із особливими освітніми потребами займають провідне місце (Л. Аксьонова, О. Мастюкова, Ю. Разєнкова, О. Стребєлєва, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.). З перших днів життя дитини відбувається становлення важливих рис особистості, задається напрям формування її життєвого маршруту. Діти до 18 років «з особливими освітніми потребами», за законодавчо (у 2010 р.) схваленим терміном, підростаючи, спричиняють надзвичайну проблему в галузі охорони здоров'я і освіти, бо потребують додаткової навчальної, медичної й соціальної підтримки з метою покращення здоров'я, розвитку, навчання, загальної якості життя та соціалізації, тобто ранньої комплексної допомоги з народження (сайт МОН України).

Це зумовило реорганізацію й оновлення системи спеціальної освіти, на основі принципів демократизації й гуманізації, визнання права кожної дитини на одержання освіти, адекватної її пізнавальним можливостям і вимогам часу. Реалізація цього завдання можлива, за висновками зарубіжних вчених (С. Барет, М. Гуральнік, Т. Мур, Н. Доброва-Крол та ін.) і міжнародного досвіду, організації системи ранньої допомоги дітям із раннього віку (Доброва-Крол, 2014).

Аналіз останніх досліджень. У теорії і практиці спеціальної педагогіки доведена значущість раннього виявлення й корекції порушень розвитку дітей з народження зарубіжними (В. Брутман, Г. Філіппова, Е. Ляксо, М. Гуслова, Т. Стурета та ін.) і вітчизняними (О. Архіпова, Л. Виготський, Ю. Разенкова, О. Стребелева, В. Ремажевська, Т. Панченко, А. Заплатинська та ін.) вченими. Тому практичне надання ранньої допомоги дітям із особливими освітніми потребами в Україні стало найважливішим пріоритетом розвитку сучасної системи спеціальної освіти. Така позиція базується на культурно-історичній теорії Л. Виготського і його наукової школи, представники якої (Л. Божович, О. Запорожець, О. Леонтьєв, Д. Ельконін та ін.) довели унікальність перших років життя дитини для її розвитку. Ранню допомогу розглядають (С. Миронова, В. Рагозіна, Г. Кукуруза, М. Кропівницька та ін.) як новий напрям у вітчизняній спеціальній освіті, який розвивається на основі мультидисциплінарного підходу, реалізуючи ідеї гуманістичної й особистісно-орієнтованої освіти. Саме організація ранньої допомоги від народження до 3-х років, коли відбувається стрімке та інтенсивне первинне формування якостей і властивостей особистості (Л. Виготський, Л. Венгер, О. Запорожець, Д. Ельконін та ін.), дозволяє створювати умови для ефективного психофізичного розвитку й особистісного розвитку, забезпечує в подальшому рівні права на отримання освіти всіх дітей, у тому числі дітей із особливими освітніми потребами та інших соціально вразливих груп.

Мета статті – визначити етапи становлення системи ранньої допомоги в Україні на основі аналізу й узагальнення законодавчого підґрунтя міжнародної та вітчизняної практики.

Для досягнення мети дослідження були **визначені завдання** – на основі аналізу спеціальної вітчизняної і зарубіжної літератури, законодавчих документів визначити й коротко схарактеризувати етапи становлення системи ранньої допомоги в галузі освіти та потенційні ресурси подальшого розвитку.

Методи та методики дослідження. У написанні статті було використано такі методи: аналіз, синтез та узагальнення нормативно-правових

документів, різних текстових тематичних матеріалів, наведених у бібліографії з проблем ранньої допомоги дітям із особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу. Право на освіту всіх людей, які могли би стати корисними членами суспільства при одержанні належної освіти було проголошено на 23-й Женевській міжнародній конференції з народної освіти (1960). Це право було закріплено «Конвенцією про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти» (1960), «Міжнародною конвенцією про ліквідацію всіх форм расової дискримінації», що в подальшому послужило впровадженню концепцій «Відкритого громадського суспільства» і «безперешкодного доступу до освіти» та спричинило розвинені країни Європи (США, Німеччина, Англія, Франція, Швеція, Данія, Нідерланди, Фінляндія та ін.) обґрунтувати необхідність створення умов для розвитку й виховання для дітей із народження. Раннє втручання як система надання ранньої допомоги дітям із особливими освітніми потребами за дослідженням О. Ємеліної (2013 р.) розвивається в Європі та США з 50–60-х років і охоплює періоди: перший – з 60-х до 80-х років ХХ-го ст., що характеризується новими ідеями цінного впливу соціума і сім'ї на розвиток дитини з народження; другий – з 1990-х рр. і донині характеризується пріоритетом цілісного соціально-педагогічного підходу до особистості дитини (Krauss & Jacobs, 1990) й задоволення особливих потреб в освіті та соціалізації дітей раннього віку (Ємеліна, 2013).

Порівняно з Європою і США в 60-х рр. Україна була у складі СРСР, де існувала державна система громадського виховання дітей раннього віку в закладах – ясла, ясла-садок, що мають певну історію розвитку. Система виховання дітей раннього віку будувалася на основі наукових досліджень Інституту педіатрії АМН СРСР, Центрального інституту удосконалення лікарів (1950), кафедри фізіології розвитку і виховання дітей, керованою М. Щеловановим та Н. Аксаріною (1967) та ін. Раннє виявлення та корекція відхилень у розвитку є основоположним принципом української спеціальної педагогіки, що визначалося провідною роллю виховання й навчання в розвитку дітей у дослідженнях Л. Виготського. На думку європейських учених (Дж. Джонсона, В. Міллера та В. Мілса), культурно-історична теорія розвитку вищих психічних функцій Л. Виготського співзвучна з ідеями соціального включення, що є теоретичною основою програм ранньої допомоги та слугували підґрунтям для розвитку теорії інтеграції. Ці теорії й організаційні форми соціально-педагогічної діяльності набули значного поширення і законодавчої підтримки в країнах Заходу (Peters, 2003; Lipsky, 1996; Вигоцький, 2003).

У сфері охорони здоров'я робота, що спрямовувалася на корекцію здоров'я та порушень дітей від народження до 3-х років, була доступною й більш розгалуженою (пологові будинки, поліклініки, стаціонари лікарень, санаторії, дитячі будинки) порівняно з системою освіти, бо за домінуютьною медичною моделлю дитину вважали хворою, яка потребує певного лікування.

У 70-ті роки становлення теорії і практики допомоги дітям раннього віку здійснювалися фахівцями медичної й педагогічної галузей (Н. Аксаріна, М. Кістяковська, М. Кольцова, Н. Ладигіна, М. Лісіна, Г. Ляміна, Н. Фігурін, Ф. Фрадкіна, М. Щелованов та ін.), а розроблені зміст, форми і методи й нині є теоретико-методичною основою для роботи з дітьми раннього віку. З кінця 80-х років в Україні Міністерством охорони здоров'я вперше розроблено єдину систему раннього виявлення дітей із порушенням слухом, яку впроваджено в країні як обов'язкову (Е. Леонгард, Т. Пелимська, Н. Шматко).

Отже, до 90-х років політика радянської держави була орієнтована на допомогу дітям раннього віку, переважно, за медичною моделлю. Проте, накопичений теоретичний і практичний досвід розвитку дітей раннього віку став базовим у становленні ранньої допомоги в сучасних умовах.

З прийняттям Верховною Радою УРСР Декларації про державний суверенітет України (від 16 липня 1990 р.) та Акту проголошення незалежності України (від 24 серпня 1991 р.) у розвитку системи спеціальної освіти окреслюються кілька етапів, часові межі яких визначаються суспільно-політичними та соціокультурними процесами. У перший рік своєї самостійності було ратифіковано міжнародний документ «Конвенцію про права дитини» (1991 р.), на базі якої почали розробляти власну законодавчу базу, у першу чергу – національного освітнього законодавства. Конвенція стала частиною національного законодавства та сприяла *започаткуванню першого етапу розвитку ранньої допомоги в системі спеціальної освіти* (1990-2000 рр.). Розпочалося впровадження нової стратегії розвитку освіти на концептуальних засадах «суспільство для всіх», «освіта для всіх».

Для утвердження розуміння того, що спеціальна освіта повинна орієнтуватися на формування гармонійно розвиненої особистості на основі реалізації соціальної моделі допомоги був створений Інститут спеціальної педагогіки (1993 р.). Колективом Інституту спеціальної педагогіки були розроблені Концепція спеціальної освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку на найближчі роки і перспективу (1996), Концепція реабілітації дітей з обмеженими фізичними чи розумовими

можливостями (1998), Концепція державного стандарту спеціальної освіти (1999) та ін. Розвитку системи спеціальної освіти й системи ранньої допомоги дітям раннього віку в тому числі, були присвячені дослідження В. Бондаря, Л. Борщевської, Л. Вавіної, О. Гаврилова, В. Засенка, А. Колупаєвої, С. Миронової, В. Липи, В. Синьова, М. Супруна, В. Тарасун, Л. Федорович, А. Шевцова, М. Шеремет та ін. Реалії розвитку спеціальної освіти поставили перед педагогічною наукою і практикою завдання (В. Бондарь, В. Синьов та ін.) пошуку оптимальних умов навчання й виховання дітей раннього віку з різними освітніми потребами.

Був започаткований спільний українсько-німецький проєкт у галузі охорони здоров'я – Український медичний центр реабілітації дітей з органічним ураженням нервової системи МОЗ України (1996 р.), схвалено Концепцію вдосконалення неврологічної допомоги дітям України (1998 р.), запроваджено модель медико-соціальної реабілітації дітей з органічним ураженням нервової системи «Тандем-партнерство», «Дитина-сім'я-фахівець», в основі діяльності якої гармонійно поєднано медичні та психолого-педагогічні аспекти реабілітації (мультидисциплінарна команда) (Мартинюк, 2011).

Паралельно при Міністерстві соціального захисту України була організаційно створена система дитячих центрів соціальної реабілітації дітей-інвалідів, які за своєю сутністю функціонують у фаховому полі центрів соціальної педіатрії.

За сприяння волонтерів з Канади й ініціативи батьків дітей з церебральним паралічем товариства «Надія» була заснована в 1993 році благодійна установа Навчально-реабілітаційний центр «Джерело» як перший прояв початку організації раннього втручання (сайт навчально-реабілітаційного центру «Джерело»).

З ініціативи Фонду соціального захисту інвалідів та за підтримки Міністерства праці та соціальної політики України був відкритий Центр ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів у Миколаєві (Миколаївська модель раннього втручання, 1996 р.). Протягом двох років співробітництва з американською стороною (Інститутом Елвіна) українські фахівці освоїли методику «Раннього втручання».

Запровадження програми раннього втручання почалося в м. Харкові (1998 р.) в межах дослідницького проєкту, основною метою якого було вивчення світового досвіду раннього втручання та створення моделі, яка базувалася на міжнародному досвіді та враховувала українські реалії.

Отже, зміна державного устрою й розбудова незалежної України зумовили ратифікацію міжнародних документів стосовно дітей із особливими

освітніми потребами, що сприяли організації окремих практик ранньої допомоги як першого етапу (1990-2000 рр.) започаткування ранньої допомоги.

Другий (2001-2010 рр.) етап розвитку ранньої допомоги ознаменувався новим методологічним і соціально-економічним контекстом, зумовлених процесами європейської інтеграції та світової глобалізації й ініціативами батьківської спільноти, громадськими організаціями, які базувалися на переконанні, що всі діти можуть навчатися, здобувати якісну освіту, реалізувати свій потенціал та інтегруватися в суспільство.

Після прийняття Постанови «Про схвалення Концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів» (2000 р.), законів «Про дошкільну освіту» (2001р.) й «Про охорону дитинства» (2001р.), рання допомога дітям була активізована, почали створюватися центри раннього втручання, як система міждисциплінарної сімейно-центрованої допомоги. Першим було створено Центр раннього втручання під керівництвом Г. Кукурузи (м. Харків, 2000), де отримували міждисциплінарну допомогу сім'ї з дітьми із особливими освітніми потребами, викликані медичними, біологічними і соціальними чинниками (Кукуруза, 2013).

У 2003 році, за сприяння посольства США в межах реалізації проєкту «Правовий захист дітей-інвалідів» (м. Рівне) була створена обласна асоціація батьків дітей із особливими потребами. Асоціація батьків у партнерстві з ОМНІ-Мережею, за підтримки місцевої влади ініціювала під егідою управління освіти створення Центру ранньої педагогічної реабілітації і соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами «Пагінець» – першого державного закладу в Україні (Бастун, 2005).

На виконання законів «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії» (2000 р.) й «Про соціальні послуги» (2003 р) був розроблений проєкт Державного стандарту якості послуг раннього втручання (у 2006 р.) для дітей віком від 0 до 6 років з порушеннями розвитку та їх сімей. Розробники – «Інститут раннього втручання» (Росія), Український фонд соціальних інвестицій і робоча група в складі фахівців з різних міст України, що працюють у сфері допомоги маленьким дітям. Після, практично, повного знищення ясельної системи виховання розпочалося реформування дошкільної освіти дітей з особливими потребами (2008 р.). Набула поширення нова модель ранньої допомоги дитині з особливими потребами із залученням батьків у корекційно-розвивальний процес у створюваних «Центрах розвитку дитини» (Кукуруза, 2013).

У м. Луцьку за зверненням батьків до органів державної влади ініційовано створення обласного Центру раннього втручання (2006 р.) в

структурі існуючого Будинку дитини. У м. Хмельницькому спільно з Українським фондом соціальних інвестицій (УФІ), Шведським Агентством з міжнародного розвитку (SIDA), органами місцевої (міської) влади та OMNI-Мережею розпочато створення Інформаційно-консультативного центру для родин, що мають дітей із особливими потребами. До роботи в центрі залучена мультидисциплінарна команда спеціалістів (педіатр, лікар-генетик, психолог, логопед, соціальний працівник (Бастун, 2005).

На базі міського центру реабілітації «Джерело» запрацювала Львівська модель раннього втручання (2008 р.) як комплексна система послуг сім'ї, у якій народилася дитина з неповносправністю чи ризиком розвитку такої. Система послуг для дітей віком від 0 до 4 років скерована на раннє виявлення, терапію та профілактику порушень розвитку дитини та функціонування її сім'ї й забезпечується мультидисциплінарною командою фахівців (Ремажевська, 2007).

У системі охорони здоров'я реалізувався Національний проєкт «Нове життя – нова якість охорони материнства і дитинства», відповідно до Указу Президента України від 8 вересня 2010 року, що сприяє подоланню негативних демографічних тенденцій. Це відкриття регіональної мережі перинатальних центрів і реорганізація системи надання медичної допомоги вагітним і новонародженим, забезпечення нормальної якості медичних послуг для новонароджених, зниження дитячої та материнської смертності. У таких центрах виходжують недоношених немовлят та надають їм вузькоспеціалізовану допомогу з використанням найсучасніших медичних технологій.

Отже, зміна державної політики у сфері освіти стимулювала локальне створення мережі перинатальних, навчально-реабілітаційних центрів державного і комунального підпорядкування й організації ранньої допомоги дітям завдяки поширення руху батьків та підтримці міжнародних організацій і запозичення досвіду причетних до розвитку системи раннього втручання.

Прийняття «Концепції розвитку інклюзивної освіти» (2010 р.) й введення до законодавчого поля визначення інклюзивного навчання як комплексного процесу забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання в закладах загальної середньої освіти. Уперше було введено термін спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами (Федоренко, 2013). Це потребувало створення системи раннього виявлення й ранньої комплексної допомоги дітям із особливими освітніми потребами, тобто добудову нового структурного елементу в системі спеціальної освіти (Колупаєва, 2009).

Саме необхідність розвитку ранньої допомоги як системи й побудова структурного елементу, що забезпечить поступовий перехід до інклюзивної освіти та збільшення числа «шкіл для усіх» спричинили *третій (з 2011 р. – донині)* етап розвитку системи ранньої допомоги в Україні й реалізацію права на освіту і охорону здоров'я дітей із особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності. Розроблена «Концепція становлення і розвитку особистості дитини переддошкільного віку з обмеженими можливостями здоров'я» В. Тарасун (2011) мала особливу значущість для педагогічної практики, основні напрями якої визначалися державною політикою у сфері дошкільної освіти: Концепцією розвитку дошкільної освіти, законом України «Про дошкільну освіту» (2001 р.), наказом «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні» (2008 р.), відповідно до яких дошкільна освіта є обов'язковою первинною ланкою системи освіти.

Сучасна спеціальна освіта в Україні являє собою складну, розгалужену й диференційовану систему, що має вертикально-горизонтальну структуру. Вертикальна структура базується на вікових особливостях учнів і рівнях загальноосвітніх програм. Вертикальна структура визначається віковими періодами: раннього дитинства (від 0 до 3 років); дошкільного періоду (з 3 до 6–7 років); періоду шкільного та професійного навчання (з 6–7 до 16–21 років). Горизонтальна структура враховує психофізичний розвиток дитини, особливості її пізнавальної діяльності та характер порушення. Основними державними закладами освіти для дітей з особливими потребами дошкільного та шкільного віку є: спеціальні дошкільні та загальноосвітні школи-інтернати, навчально-реабілітаційні центри, навчально-виховні комплекси та інклюзивні групи і класи в закладах загальної середньої освіти масового типу тощо (Колупаєва, 2014).

Завдання розвитку системи раннього втручання в Україні були зафіксовані в Рекомендаціях парламентських слухань на тему: «Освіта, охорона здоров'я та соціальне забезпечення дітей з порушеннями психофізичного розвитку: проблеми та шляхи їх вирішення» (2015 р.). Основою для цього вважалося наявне наукове, практичне й методичне підґрунтя, що зафіксоване в постанові «Про створення в Україні системи раннього втручання для реабілітації дітей перших років життя» (2012 р.) Президією Національної академії медичних наук України. На виконання Загальнодержавної програми «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» (2015 р.) на період до 2016 року доручено пілотне впровадження в медичну практику надання послуг раннього

втручання й надання підтримки родинам, які виховують дітей із порушеннями розвитку. У 2016 році підписано меморандум між Міністерством охорони здоров'я України, Міністерством освіти і науки України, Міністерством соціальної України, Європейською асоціацією раннього втручання, а також ВГО «Національна Асамблея людей з інвалідністю», БФ «Інститут раннього втручання», фундацією SOFT Tulip (Нідерланди) та іншими щодо запровадження національної платформи раннього втручання. У Меморандумі передбачено об'єднання зусиль усіх інституцій, які підписали документ, та створення єдиної національної платформи раннього втручання, яка координуватиме роботу різних органів влади, міжнародних і національних організацій у функціонуванні системи раннього втручання в Україні. Для практичного впровадження Кабінет Міністрів України видав Розпорядження «Деякі питання реалізації пілотного проєкту «Створення системи надання послуг раннього втручання» для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя» (2016 р.) та затвердив план заходів. Практика надання послуг раннього втручання дітям із порушенням здоров'я та розвитку і ризиком їх виникнення та сім'ям, що їх виховують, упроваджується на рівні адміністративно-територіальних одиниць Закарпатської, Львівської, Одеської та Харківської областей (Панченко та Заплатинська, 2018).

Нині вже започатковано надання таких послуг у комунальних закладах охорони здоров'я, освіти, соціального захисту населення та недержавних організаціях. Згідно розпорядження Кабінету Міністрів України «Про визначення національного координатора» (2019 р.), національним координатором із питань упровадження послуги раннього втручання в межах пілотного проєкту визначено Міністерство соціальної політики України. Разом із тим, з 2016 року в межах проєкту UNICEF «Підготовка команд раннього втручання і фахівців у громаді» здійснюється навчання фахівців технології надання цієї послуги. Навчання команд проводиться Благодійним Фондом «Інститут раннього втручання» міста Харкова за підтримки таких організацій: УРЦ «Джерело» (м. Львів), ДУ «Інститут охорони здоров'я дітей та підлітків НАМН України», Харківський обласний спеціалізований будинок дитини №1 (сайт Верховної Ради України).

Останньою інституційною трансформацією в Україні щодо розвитку системи ранньої допомоги стало реформування з 1 вересня 2017 року психолого-медико-педагогічних консультацій на Інклюзивно-ресурсні центри, які повноцінно запрацювали з 1 вересня 2018 року на основі постанов Кабінету Міністрів України: «Про затвердження Положення про інклюзивно-

ресурсний центр» (2017 р.), «Про деякі питання використання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами у 2018 р.» тощо. Нині система раннього втручання вирішує такі завдання: раннє виявлення дітей з проблемами розвитку; забезпечення міждисциплінарної комплексної оцінки стану здоров'я і розвитку дитини, психолого-педагогічних здібностей і можливостей батьків та інших членів сім'ї; визначення потреб дитини і сім'ї на основі виявлених діагностичних показників та розробка індивідуальної програми їх корекції; організація процесу надання ранньої допомоги дитині й підтримки членам сім'ї; забезпечення наступності між установами охорони здоров'я і освіти та сім'єю.

Отже, на третьому (з 2011 р. – донині) етапі розвитку системи ранньої допомоги розроблені й затверджені нормативно-правові документи, науково-теоретична база щодо створення системи раннього втручання в Україні.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

Досліджуваний процес становлення української системи ранньої допомоги дітям із особливими освітніми потребами відбувався впродовж трьох етапів: перший (1990-2000 рр.) етап розвитку ранньої допомоги розпочався з набуттям державної самостійності й розробкою власних та ратифікацією міжнародних документів; другий (2001-2010 рр.) етап розвитку ранньої допомоги характеризується активізацією нових методологічних засад і запозиченням міжнародного досвіду раннього втручання та впровадження локальної практики ранньої допомоги в системі охорони здоров'я, освіти та соціального забезпечення; третій (з 2011 року – донині) етап розвитку системи ранньої допомоги розпочався із введення до законодавчого поля «Концепції розвитку інклюзивної освіти» (2010 р.) й визначення інклюзивного навчання як комплексного процесу, що включає систему ранньої допомоги дітям із особливими освітніми потребами як базову.

Перспективи подальшого вивчення системи ранньої допомоги вбачаємо в розробці комплексних програм і методик для роботи в єдиній державній системі раннього виявлення та спеціальної допомоги дітям раннього віку з особливими освітніми потребами та їхнім сім'ям.

ЛІТЕРАТУРА

- Бастун, Н. А. (2005). *Служби раннього втручання в Україні: шлях до інтеграції*. К., ІКЦ «Леста» (Bastun, N. A. (2005). *Early intervention services in Ukraine: the path to integration*. K., ICC «Lesta»).
- Выготский, Л. С. (2003). *Принципы воспитания физически дефективных детей. Основы дефектологии*. С-П, М. Изд-во «Лань» (Vygotsky, L. S. (2003). *Principles of raising*

- physically defective children. *Fundamentals of defectology*. SP, M. Publishing House «Lan»).
- Доброва-Крол, Н. (2014) Раннее вмешательство: ключевые аспекты и международный опыт. *Международный детский фонд ООН (ЮНИСЕФ)*. Киев (Dobrova-Krol, N. (2014). Early Intervention: Key Aspects and International Experience. *UN International Children's Fund (UNICEF)*. Kyiv).
- Емелина, О. И. (2013). Становление системы помощи детям раннего возраста за рубежом. *Специальное образование*, 3, 49-55 (Emelina, O. I. (2013). Establishment of a system of assistance to young children abroad. *Special education*, 3, 49-55).
- Інклюзивне навчання. Міністерство освіти і науки України. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya> (Inclusive education. Ministry of Education and Science of Ukraine). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>
- Колупаева, А. А. (2014). Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 3, 7-11 (Kolupaieva, A. A. (2014). Special education in Ukraine and modernization of the educational branch. *Special child: education and upbringing*, 3, 7-11).
- Колупаева, А. А. (2009). *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи*. К.: «Самміт-Книга» (Kolupaieva, A. A. (2009). *Inclusive education: realities and prospects: Monograph*. K.: «Summit Book»).
- Кропивницька, М. Е. (2019). Впровадження послуги раннього втручання на рівні пілотних областей в Україні. *Інвестиції: практика та досвід*, 6, 132-137. Режим доступу: <http://www.investplan.com.ua/?op=1&z=6596&i=23> (Kropivnytska, M. (2019). Early intervention service implementation at the level of the pilot areas in Ukraine. *Investment: practice and experience*, 6, 132-137. Retrieved from: <http://www.investplan.com.ua/?op=1&z=6596&i=23>).
- Кукуруза, А. В. (2013). Раннее вмешательство – семейно-центрированная модель помощи семьям, воспитывающим детей раннего возраста с нарушениями развития. *Психология*, 9, 99-102 (Kukuruza, A. V. (2013). Early intervention is a family-centered model of care for families raising young children with developmental disabilities. *Psychology*, 9, 99-102).
- Мартинюк, В. Ю. (2011). Соціальна педіатрія в Україні: концепція, завдання, перспективи. *Медична газета «Здоров'я України». Педіатрія*, 1, 1-4 (Martyniuk, V. Yu. (2011). Social pediatrics in Ukraine: concept, tasks, prospects. *Medical newspaper «Health of Ukraine». Pediatrics*, 1, 1-4).
- Назарова, Н. М., Моргачева, Е. Н., Фуряева, Т. В. (2011). *Сравнительная специальная педагогика*. М.: Издательский центр «Академия» (Nazarova, N. M., Morgacheva, E. N., Furiaieva, T. V. (2011). *Comparative special pedagogy*. M., Publishing Center «Academy»).
- Панченко, Т. Л., Заплатинська, А. Б. (2018). Раннє втручання як система комплексної допомоги дітям раннього та дошкільного віку. *Народна освіта*, 3 (36). Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5463 (Panchenko, T. L., Zaplatinskaya, A. B. (2018). Early intervention as a system of comprehensive care for children of early and preschool age. *Public education*, 3 (36). Retrieved from: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5463).
- Ремажєвська, В. М. (2007). Науково-організаційні основи створення системи ранньої комплексної допомоги дітям з вадами зору. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. Збірник наукових праць*, 4 (6). Режим доступу: <http://ap.uu.edu.ua/article/289> (Remazhevskaya, V. M. (2007).

Scientific and organizational bases of creating a system of early comprehensive care for children with visual impairments. *Current problems of education and upbringing of people with special needs. Collection of scientific works*, 4 (6)).

Сайт навчально-реабілітаційного центру «Джерело». Режим доступу: <http://www.dzherelocentre.org.ua/> (The site of the training and rehabilitation center «Source». Retrieved from: <http://www.dzherelocentre.org.ua/>).

Шевченко, В. (2019). Підготовка фахівців до роботи з дітьми з особливими потребами в сучасних умовах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (88), 340-350 (Shevchenko, V. (2019). *Training of specialists for work with children with special needs in modern conditions*, 4 (88), 340-350).

Lipsky, D. & Gartner, A. (1996). *School Reform and Inclusive Education*. Baltimore: Paul H/Brooks.

Peters, G. (2003). *Inclusive Education: Achieving Education for All by Including Those with Disabilities and Special Education Needs*. World Bank, April 30.

РЕЗЮМЕ

Хоменко Светлана. Этапность развития системы ранней помощи в Украине.

В статье исследованы и определены этапы развития системы ранней помощи в Украине на основе обобщения законодательной основы за годы независимости Украины по развитию системы образования детей с особыми потребностями и международной, отечественной практики ранней помощи детям с рождения. Проанализированы основные положения, задекларированные в международных и национальных законодательных нормативно-правовых документах организации системы ранней помощи детям с особыми образовательными потребностями в разные временные периоды, описано существующую практику организации ранней помощи на каждом этапе ее становления в Украине.

Ключевые слова: дети раннего возраста, ранняя реабилитация, государственная политика, ранняя помощь, раннее вмешательство, дети с особыми образовательными потребностями.

SUMMARY

Khomenko Svitlana. The developmental stages of the early assistance system in Ukraine.

The article examines the development of the early assistance system for young children, as an integral part of the implementation of the Ukrainian state policy in the field of education that ensures children's rights defined by the international and national legislation, and the stages of its formation. Early assistance is viewed as an interdisciplinary family-centred system of comprehensive care for young children with developmental disabilities and children from biological and social risk groups, aimed at children's better development and better quality of life in their families. We have reviewed, synthesized and generalized regulatory documents, methodological manuals and other reference thematic materials given in the bibliography, analyzed the main provisions declared in international and national legislative documents for organization of the early assistance system for children with special educational needs in different time periods, described the existing practices of early assistance at each stage of its development.

The author has found out that formation of the Ukrainian system of early assistance for children with special educational needs took place in three stages: the first (1990-2000) stage began with the acquired state independence and ratification of international documents; the second (2001-2010) stage included development of new methodological foundations basing on the international experience of early intervention and introduction of early assistance into local practices applied in health care, education and social security; the

third (from 2011 – to the present) stage began with introduction of the Concept for the Development of Inclusive Education (2010) into the national legislative field and the definition of inclusive education as an integrated process, including the early assistance system for children with special educational needs.

Key words: *young children, early rehabilitation, public policy, early care, early intervention, children with special educational needs.*

РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

UDC 378/1:37.013

Nataliia Bakhmat

Kamianets-Podilsky National University

named after Ivan Ohienko

ORCID ID 0000-0001-6248-8468

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/098-109

STUDENTS SOCIAL HEALTH FORMATION IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

The article analyzes the theoretical aspects of the students' social health formation in terms of distance learning, substantiates the issues covered in the scientific literature on improving the level of social health of students.

It is established that formation of students' social health in the conditions of distance learning depends on their readiness to fully realize themselves in society, the ability to unleash their potential in all areas of the social environment, the ability to apply modern technologies for learning and the ability to overcome psychological barriers to communication with a teacher, peers and self-organization.

Key words: health, social health, distance education, distance learning, higher education, students, social environment factors.

Introduction. Unfortunately, the rapid socio-economic changes taking place in our country today are not conducive to improving the health of its people. Each of us is a participant in a complex and continuous process of social reproduction of generations. Note that the biological essence of a man is unchangeable and depends on the function of biological reproduction, and the social function changes with the development of cultures, it is accepted and passed on to descendants. "The sociality of the individual can be represented by the integration (unity and complementarity) of such aspects as: self-awareness as a member of society, the subject of interaction with it, with other people, with groups; conscious fulfillment of the norms of social life adopted by this society; ability to make personal efforts to join social values both for assimilation and for creation; realization of cognitive, labor, family, leisure functions on the basis of humanism and spirituality" (Bondarenko, 2016). Thus, human education is the result of its social reflection.

"Modern youth functions in an extremely complex and dynamic society, which is not just an environment for their existence, but appears before them in the form of various socially significant socio-moral tasks that must be more or less successfully solved by each member of society. Therefore, now it is necessary to clearly find out which of these tasks the society sets for young people" (Bondarenko, 2016, p. 6-7).

Nowadays, “the number of students with certain diseases often complicated by a chronic course is increasing. The problem includes not only the deterioration of somatic health, but also the other components of health – mental and social ones” (*Concept of the project “Distance learning of schoolchildren”, 2009*).

Thus, “the number of students leading a healthy lifestyle is declining today, and the health deteriorating limits their academic success and social activity. There is a maladaptation of a part of young people in the society, a decrease in the desire for self-realization; the increase in offenses; decline of sexual culture. All this indicates a decrease in the level of social health of the young generation” (Abashkina, 2016, p. 64-66).

In the conditions of the COVID-2020 pandemic, the countries became hostages to work on the Internet, and education institutions had to actively implement distance learning, which in turn affected the social health of young people. Obtaining high results of distance learning and formation of social health of higher education seekers is impossible without certain conditions: the availability of a modern computer base with Internet access, research and teaching staff must develop digital educational resources, the availability of high distance learning courses and systematic organization of distance learning, etc.

Distance learning has a number of advantages, among which the researchers highlight the following: a higher education seeker can study at a convenient time, in a familiar environment and at a relatively autonomous pace; low cost of training; mobility; individual approach (Babich, 2012).

But along with the advantages, the distance learning system has a number of disadvantages that negatively affect the social health of students. “First, for successful correction of training and adequate assessment it is important to have a direct contact with the student. In addition, it is impossible to accurately verify whether that person is working, performing a task, or someone else does it. Therefore, the final quality control of knowledge is still carried out in a face-to-face session. Also, not all settlements have an access to the Internet. And the most important is the fact that in distance learning the direct contact between a teacher and a student is lost” (Klokar, 2009). From our own practical experience, we can state that in long-term online learning it is quite difficult for a higher education applicant to speak on a particular issue being studied, to be included in the consideration of controversial issues. However, students must be sufficiently motivated in the context of distance learning. A certain asynchrony of learning can turn not into a systematic learning, but into a certain chaos, tasks performing without inspiration and lack of interest in learning and the social environment in general.

As a result, there is a growing interest in the problem of forming the social health of students in the context of distance learning, because distance education, which requires constant use of the Internet, restricts students in live communication and affects their social health.

Analysis of relevant research. In the process of solving this problem we relied on foreign and domestic experience, namely: socio-pedagogical technologies for the formation of a healthy lifestyle of young people, especially education of the younger generation and acquisition of professional skills while studying in HEI (S. Arkhipova, Z. Bondarenko, N. Volkova, P. Husak, I. Zvereva, S. Omelchenko, S. Savchenko, I. Trubavina, S. Kharchenko, etc.); computerization of education (V. Bykov, V. Vasiliev, B. Hershunsky, L. Karpenko, N. Kasianova, E. Mashbits, O. Spirin); formation of information culture of higher education seekers and features of information technologies using in the educational process of HEI (V. Bykov, S. Hunko, N. Bakhmat, O. Dubinina, L. Kartashova, V. Liubarets, I. Smirnova, O. Spirin, A. Stoliarevskaya, and others), etc.

The above results of scientific research are of indisputable value and contribute to the need for information technology and learning tools in the educational process, in particular, introduction of distance learning, but also provide an opportunity to think about ways to maintain physical health in active and socially important activities.

The aim of the article is to theoretically study the scientific achievements in forming the social health of students in the context of distance learning.

In accordance with the purpose, the following **tasks** of the article are defined: to analyze the theoretical aspects of the researched problem; to substantiate the issues on improving the social health of students covered in the scientific literature.

Research methods: general scientific methods of analysis of theoretical aspects of the researched problem: analysis, comparison, generalization.

Presentation of the main research material. Today the problem of social health of young people has become relevant in domestic and foreign research. At the same time, it should be noted that interest in this problem is gaining relevance in Ukraine, as solving of the problem of the modern Ukrainian youth social health forming is more important than in other developed countries.

“Today, the concept of “social health” is considered in the context of understanding the health of the population as a whole (medical aspect). Educators, psychologists, sociologists and valeologists consider “social health” to be “individual social health”. Considering the purpose of the article, we will focus on the analysis of the concept of “social health of students” (Babich, 2012).

“Social health” is considered by scientists as “the functioning of the individual as a full member of society, its conflict-free interaction with the outside world, friendly relationships with peers, family, society, etc.” (Prystupa, 2008); multifaceted and multifunctional factor of a healthy lifestyle, which is a leading link in interpersonal relationships: the individual with society, the adolescent with parents, the adolescent with the environment, etc.” (Goryana, 2009) and others.

In some studies, the concept of “social health” of the individual is considered as a component of mental health rather than social. This is mainly due to the fact that the optimal relationships (with peers, with those around) in terms of social health should be considered more acceptable in society” (Korniichuk, 2013, p. 323).

“Social health is characterized by the level of socialization of the individual, the attitude to the norms and rules adopted in society, social ties with people and social institutions, the acquired social status and the desire to improve it within current laws and moral traditions, sources and income and costs, etc. The social orientation of the individual finds its expression in relation to: other people (kindness, sensitivity, respect, friendship, sympathy, etc.); to their activities (honesty, discipline, diligence, responsibility); to his homeland (patriotism, heroism, devotion to ideals); in relation to oneself (dignity, pride, modesty, selfishness); to nature, things, various phenomena (thrift, accuracy)” (Horiana, 2009).

Thus, “social health is seen as a factor in a healthy lifestyle. This view is valuable to us because such an approach allows us to consider social health as one that encourages young people to strengthen and maintain other aspects of health. Taking into account that today a healthy lifestyle is seen as one that provides not only physical but also mental and spiritual health, in this context, social health can be considered one of the most important components of health, because it depends in some way on the state of formation of its other components” (Babich, 2012).

Social health is characterized by individual characteristics and “social situation: the relationship of the social subject with the social environment at the micro, meso and macro levels, which is expressed in the subjective and objective sufficiency of his social status to meet their own needs, goals and values in accordance with social needs. That is, social health in general determines the positivity of the state or the effectiveness of human functioning as a social object” (Datsenko & Suzanska, 2017).

The normative model of social health of the individual is “a set of parameters that reflects the actual ability of the individual to reproduce his existence through social connections and relationships – this is a passive social

adaptation. It is important to reveal oneself in these social relations (self-realization), to optimize one's personal relationships, to form social creativity, to realize one's social purpose in different social spheres (according to different aspects of the social status)" (Kolpina, 2009).

"Adolescent's social health is a state of a forming personality, which is determined by harmonious relationships with peers, other people, society, culture, which contribute to its effective development, as well as the positive impact that active adolescent personality has on peers, others people, society, and culture in general" (Korniichuk, 2013). This definition reflects only one aspect of the social health of the individual, which focuses on the importance of harmonious and friendly relationships of the individual in society.

Basing on the analysis of these definitions, we will try to define the concept of "social health of students". Thus, *the social health of students is the readiness of the individual to fully realize himself in society, the ability to interact with the micro, meso and macro environment, a high level of social and legal responsibility, the ability to use their potential in all areas of social environment.*

Let's try to structure all the above definitions into interrelated components that will contribute to the formation of social health of students (Fig. 1, adapted from (Babich, 2012).

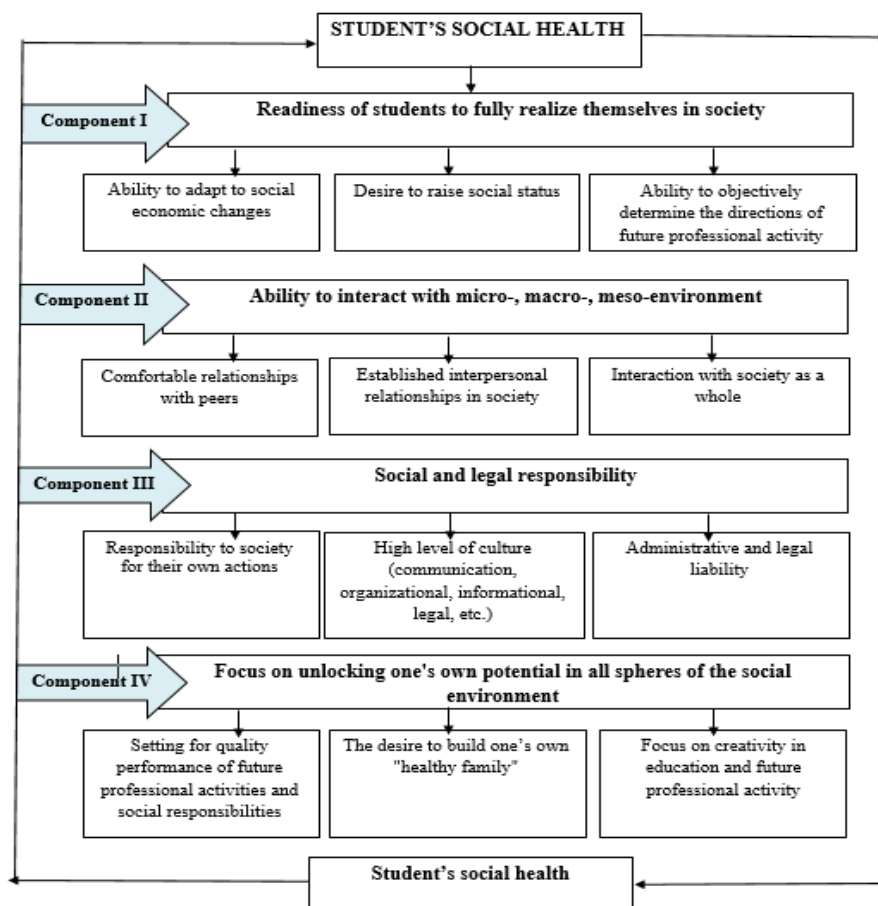


Fig.1. Structural components of the concept of "social health of students"

Fig. 1 shows that each of the components of the studied concept implies the presence of meaningful parts that characterize the essence of each of the components of social health of students.

Thus, given the above, we can say that the social health of students is an integrated concept, which is a set of components that include the ability to realize their potential in all areas of the social environment, interaction with relatives and society, legal responsibility, the desire for continuous self-improvement and other.

“An important task of modern education is ensure that students know and rationally use the potential of their body; were able to regulate their emotions; were environmentally literate and eager to acquire knowledge, skills and abilities to maintain and strengthen their own health. Practice shows that acquisition and consolidation of guidelines for a healthy lifestyle form a spiritually, physically and socially healthy person” (Korniichuk, 2013).

From the point of view of the introduction of distance learning in the educational process of HEI, social and physical health is an important component in the formation of students’ professional qualities. In the context of such training, an active role is assigned to the teacher, because he must determine the level of knowledge of the applicant and decide to adjust the curriculum in order to achieve the best mastery of the material studied.

If necessary, the student can get the teacher’s advice by communicating with him online, directly using the Internet as a means of communication (web-chat, IRC, ICQ, interactive TV, web-telephony, Telnet). The MOODLE system is successfully used for successful distance learning (Bondarenko, 2016, p.12).

According to L. Voloshko, “distance learning should be holistic, synthetic, integrated, flexible, with widespread use of new information technologies used in three main areas: to deliver educational information, organization of productive independent educational and cognitive activities, control of academic achievements of the students with limited health functions” (Vlasenko, 2017).

Among the basic principles of distance learning, scientists identify the following:

- 1) “computerization – the first fundamentally necessary condition for the implementation of distance learning. The use of computer telecommunications makes it possible to: remotely transmit information of various types and volumes, store it at the right time, edit, print in the required volume, provide access to various sources of information via the Internet at any time, work with controlled dynamic illustrations and models;

2) learning without obstacles – the distance “student – education institution” cannot be an obstacle to the educational process. A single information computer network provides an opportunity to expand communication skills between a teacher and a student;

3) flexibility of the educational process – the ability to choose a convenient learning schedule and an adequate pace of material processing;

4) modularity – each discipline is divided into a number of meaningful modules; the order of their study meets the individual needs of the student. The training course should have the following blocks: entrance testing, thematic plan according to the individual schedule of attendance, lecture notes with glossary, reference data with comments and tips, control tasks, including assessment and self-assessment of educational activities;

5) parallelism – training, if necessary, may coincide with professional activities.

6) active feedback – the possibility of constant communication with the teacher, the exchange of information in order to timely correct the acquired knowledge. The student must constantly receive information about the correctness of “their movement” in learning;

7) dynamism – the disclosure of students’ abilities for self-determination in future professional activities; development of personal, worldview qualities, their enrichment with specific opportunities for a particular discipline” (Vlasenko, 2017).

Thus, organizing the educational process in HEI on the specified starting points of distance learning, students are given the opportunity to realize their abilities, ensuring the integration of existing professional competence in the social environment.

“In March 2020, the Department of Political, Social and Cultural Studies of the Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University conducted an online survey among Ukrainian students and teachers of the HEI to address socio-economic issues during the coronavirus pandemic.

The results of this survey gave the authors of the study the opportunity to identify the difficulties and advantages of the implemented distance learning, among the disadvantages of which were found:

– *technical issues*. Reality has shown that not all higher education institutions are technically prepared, so lectures and seminars were conducted using Google Classroom, knowledge was assessed through text tests, preparation and presentation of projects was conducted via Skype, new platforms, resources and social networks (Moodle, Zoom, Skype, Viber,

Telegram and Messenger). Teachers began to use external distance learning systems, such as the Prometheus platform, as additional material;

– *psychological problems*, where students noted the lack of live communication, the inability to retake missed practical classes, a significant increase in tasks, lack of time to complete tasks, the obligation to fulfill their family responsibilities for control/care of younger brothers/sisters while schools are closed for the period conducting online classes, limited access to a computer, as family members are also transferred to remote work” (*Covid-19 and distance learning in higher education*).

Researchers also identified among the main disadvantages of distance learning the impossibility of individual counseling of students, increased time for correspondence with students, as online courses provide a more detailed description of homework than usual in the classroom.

But along with the negative aspects, S. Berezhna and I. Prokopenko note in their study that «among the positive aspects of the use of distance learning, Ukrainian teachers and students (according to the survey) note that the quality of distance education is not inferior to the quality of face-to-face learning. Students note the development of discipline and self-organization, which makes it possible to receive education at a convenient time and place and equal access to education, regardless of place of residence, health status or social status. Teachers point to the renewed role of the teacher, who becomes a mentor-consultant who coordinates the learning process, constantly improving their own courses and skills” (Berezhna & Prokopenko, 2020).

Thus, comparing the components of the concept of “social health of students” and research by scientists concerning determining the advantages and disadvantages of distance learning, we can say that introduction of distance learning in the educational process of free learning greatly affects the formation of social health.

Summarizing, it should be noted that during the introduction of distance learning the role of the teacher changes significantly. It is entrusted with such functions as coordinating the cognitive process, adjusting the course being studied, advising students in organizing an individual curriculum, managing their educational projects, and so on. The teacher acts as a facilitator, he helps students in their professional self-determination.

From the point of view of communication between a teacher and a student, a student and his peers, the following characteristics can be identified:

- self-education as a basis for distance learning, which involves the student's self-motivation for their own learning, as well as a certain level of self-organization of the individual;

- communication between the teacher and the student on the principle of "one to one", which corresponds to the form and content of individual counseling;

- communication and interaction "one to one" does not preclude the interaction of "one to many", because the teacher, in accordance with a pre-arranged schedule, works immediately with a group of students" (*Concept of the project "Distance learning of schoolchildren"*, 2009).

This form of communication during the introduction of distance learning resembles learning in the traditional form (offline).

Communication in the form of "many to many" means that it is possible to simultaneously communicate with many students who share experiences and impressions. This is how the communicative competence of the student is formed and the socialization of the individual takes place, which in the future should be manifested in professional activities.

The use of e-learning courses for distance learning expands the possibilities of traditional learning, makes the educational process more diverse, increases the efficiency of independent work of students, the level of motivation to learn, stimulates the development of their intellectual potential, automates the process of monitoring and evaluating achievements.

Thus, distance learning has a number of advantages over traditional learning: advanced educational technologies, availability of information sources, individualization of learning, convenient counseling system for higher education, democratic relations between the subjects of the educational process, convenient schedule and place of work.

Revealing the structural components of the concept of "social health of students" and comparing with the content, forms and methods of introducing distance learning in the educational process of HEI, we can say that formation of social health of students in distance learning depends on students' readiness to fully realize themselves in society, the ability to reveal their potential in all areas of the social environment, the ability to apply modern technologies for learning and the ability to overcome psychological barriers in communication with teachers, peers and self-organization.

Conclusions and prospects for further research. From the above we can draw the following conclusions:

– introduction of distance learning in the educational process of HEI is aimed at a deeper understanding of the educational material; formation of such personal qualities of students as: the ability to communicate (direct communication with the help of IT tools), critical thinking, self-organization and the ability to learn independently. In addition, distance learning performs an educational function – contributes to the formation of leading qualities of students: activity, independence, self-improvement, creativity;

– among the advantages of distance learning, we highlight: the ability to learn at any time (the student builds an individual study schedule); an opportunity to study at your own pace (you can always return to the study of more complex issues, watch video lectures several times, reread correspondence with the teacher, and already known topics can be skipped. The main thing – to successfully pass intermediate and final certifications); the opportunity to study anywhere (students can study without leaving home or office, being anywhere in the world); high learning outcomes (as shown by studies of American scientists, the results of distance learning are not inferior or even superior to the results of traditional forms of learning. Most of the study material is studied independently. This improves memorization and understanding of topics, and the ability to immediately apply knowledge in practice. In addition, the use of the latest technologies in the learning process makes it more interesting); mobility (communication with teachers is carried out in different ways: both on-line and off-line. Consulting a tutor by e-mail is sometimes more efficient and faster than making a face-to-face meeting in person or by correspondence); availability of educational materials (access to all necessary literature is opened to the student after registration on the site of the education institution, or he receives educational materials by mail); distance education is cheaper (the student does not have to pay for travel, accommodation, and in the case of foreign HEI do not need to spend on a visa and passport); convenience for the teacher (teachers engaged in pedagogical activities remotely can pay attention to more students and work while, for example, on maternity leave); individual approach (the student chooses the pace of study, he can quickly get the teacher answers to all questions);

– introduction of distance learning in the educational process of HEI allows students to realize their creative abilities, to ensure the integration of existing professional competence in the social environment;

– formation of social health of students in distance learning depends on the willingness of students to fully realize themselves in society, the ability to unleash their potential in all areas of the social environment, the ability to apply

modern technologies for learning and the ability to overcome psychological barriers in communication with teachers, peers and self-organization.

Prospects for further research. Prospects for further research on the formation of social health of students in the context of distance learning is to develop an appropriate model and justify the method of its implementation.

REFERENCES

- Abashkina, R. A. (2016). The attitude of students to physical culture and sports as a way of forming a healthy lifestyle. *Proceedings of the 1V All-Russian with international participation scientific-practical conference «Current issues of physical culture, sports, tourism and recreation»*, 64–66.
- Babich, V. I. (2012). Contents and structure of the concept of “social health of adolescents”. *Public education: electron. specialties type*, 1 (16). Retrieved from: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/16/index16.htm>.
- Bykov, V. Y. (2015). Distance learning in Europe and the United States and prospects for Ukraine. *Information support of the educational process: innovative tools and technologies*, (pp. 77-140).
- Bondarenko, Z. (2016). Modern approaches to the education of student youth in a higher education institution, *Pedagogy of higher and secondary school*, 3 (49), 3-17.
- Vlasenko, I. H. (2017). Implementation of distance learning – a requirement of modernity. *Distance learning as a modern educational technology: materials of the interuniversity Webinar* (Vinnytsia, March 31, 2017). Vinnytsia: VTEI KNTEU, (pp. 12-14).
- Voloshko, L. (2004). Distance education as a form of education for students with special needs. *Current problems of education and upbringing of people with special needs*, 1 (3). Retrieved from: <http://ap.uu.edu.ua/article/441>.
- Horian, L. (2009). Social health as an indicator of communication culture. *Native School*, 4, 36-41.
- Datsenko, H. V., Suzanska, Z. V. (2017). Distance learning as a means of stimulating self-education. *Distance learning as a modern educational technology* (Vinnytsia, March 31, 2017). Vinnytsia: VTEI KNTEU, (pp. 17-20).
- Experimental study of the positive attitude of pupils and students to a healthy lifestyle* (2009).
- Klokar, N. (2012). Methodological bases of introduction of distance learning in the system of advanced training. *The way of education*, 4 (46), 38-41.
- Kolpina, L. V. (2009). Social health: normative model and reality. *Middle Russian Bulletin of Social Sciences*, 3, 53-59.
- Concept of the project “Distance learning of schoolchildren” (2009). *Information technologies and teaching aids*, 5 (13). Retrieved from: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>.
- Korniichuk, O. P. (2013). Social dimension of health development indicators. *Family Medicine*, 2, 6-9.
- Maltseva, O.V., Melega, K.P., Dub, M.M. (2018). Raising the level of social health of university students by means of physical education. *Scientific Bulletin of Uzhgorod National University. Series: Pedagogy. Social work*, 1, 323-327. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2018_1_73/.
- Prystupa, E. N. (2008). *Socio-pedagogical prevention of deviations of social health of the schoolboy* (DSc thesis abstract).
- Svyrydenko, S. (2007). *We teach to be healthy: extracurricular activities: 5-9 classes*.
- Berezhna, S., Prokopenko, I. (2020). Higher Education Institutions in Ukraine during the Coronavirus, or COVID-19. Outbreak: New Challenges vs. New Opportunities. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, Vol. 12, Is. 1, Sup. 2, 130-135.

Covid-19 and distance learning in higher education: an analytical review of scientific publications in international journals. Retrieved from: <https://nubip.edu.ua/node/79877>.

РЕЗЮМЕ

Бахмат Наталья. Формирование социального здоровья студентов в условиях дистанционного обучения.

В статье осуществлен анализ теоретических аспектов формирования социального здоровья студентов в условиях дистанционного обучения, аргументированы освещенные в научной литературе вопросы о повышении уровня социального здоровья студентов. Установлено, что формирование социального здоровья студентов в условиях дистанционного обучения зависит от их готовности к полной реализации себя в обществе, умения раскрыть свой потенциал во всех сферах социальной среды, умения применять современные технологии для обучения и умения преодолевать психологические барьеры при коммуникации с преподавателем, сверстниками и самоорганизации.

Ключевые слова: здоровье, социальное здоровье, дистанционное образование, дистанционное обучение, высшее образование, студенты, факторы социальной среды.

АНОТАЦІЯ

Бахмат Наталія. Формування соціального здоров'я студентів в умовах дистанційного навчання.

У статті здійснено аналіз теоретичних аспектів формування соціального здоров'я студентів в умовах дистанційного навчання. Обґрунтовано висвітлені в науковій літературі питання щодо підвищення рівня соціального здоров'я студентів.

Уточнено поняття «соціальне здоров'я студентів», яке включає в себе такі ключові дефініції, як готовність особистості до повної реалізації себе в суспільстві, уміння взаємодіяти з мікро-, мезо- та макросередовищем, високий рівень соціальної і правової відповідальності, уміння використання власного потенціалу в усіх сферах соціального середовища.

Установлено, що формування соціального здоров'я студентів в умовах дистанційного навчання залежить від готовності студентів до повної реалізації себе в суспільстві, уміння розкрити власний потенціал у всіх сферах соціального середовища, уміння застосовувати сучасні технології для навчання та вміння долати психологічні бар'єри під час комунікації з викладачем, однолітками та самоорганізації.

З'ясовано, що впровадження дистанційного навчання в освітній процес ЗВО спрямоване на глибше розуміння навчального матеріалу; формування таких особистісних якостей студентів, як: уміння здійснювати комунікацію (безпосереднє спілкування за допомогою ІТ засобів), критичне мислення, самоорганізація та вміння навчатись самостійно. Окрім того, дистанційне навчання виконує й виховну функцію – сприяє формуванню провідних якостей студентів: активність, самостійність, самовдосконалення, творчість.

Визначено, що серед переваг дистанційного навчання виділяють: можливість навчатися в будь-який час; можливість навчатися у власному темпі; можливість навчатися в будь-якому місці; високі результати навчання; мобільність; доступність навчальних матеріалів; дистанційна освіта дешевше; зручність для викладача; індивідуальний підхід.

Ключові слова: здоров'я, соціальне здоров'я, дистанційна освіта, дистанційне навчання, вища освіта, студенти, фактори соціального середовища.

УДК 378:005.73

Роман Білик

Кам'янець-Подільський національний

університет імені Івана Огієнка

ORCID ID 0000-0003-3745-5810

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/110-120

РОЗРОБКА ТА ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ОХОРОНИ ПРАЦІ

У статті розглянуто систему професійної підготовки майбутніх фахівців працезахоронної галузі в закладах професійної освіти, під якою ми розуміємо відношення заданих процесів, засобів і методів їх реалізації, що необхідні для забезпечення прогнозованого впливу на освітній процес підготовки майбутніх фахівців працезахоронної галузі з високим рівнем професійних та загальнолюдських якостей. Основними характеристиками цієї системи є: структурність, ієрархічність, цілісність, ідеологічна цілісність, взаємозв'язок з оточуючим середовищем, спроможність адаптуватися в умовах змінних зовнішніх факторів. Побудовано модель системи професійної підготовки майбутніх фахівців з охорони праці в закладах професійної освіти та обґрунтовано основні її компоненти, зокрема: цільового, змістового, операційного, процесуального, результативного блоків.

Ключові слова: охорона праці, професійна освіта, система професійної підготовки, освітнє середовище, професійна компетентність.

Постановка проблеми. Проєвропейський напрям сучасної освіти, на який сьогодні орієнтується академічна спільнота України, рівень її доступності та якості обумовлюють постійне реформування освітньої галузі, складовою якої є інженерно-педагогічна освіта, що реалізується закладами вищої освіти професійного та інженерно-педагогічного спрямування, факультетами інженерно-педагогічної підготовки й відповідними кафедрами інших закладів вищої освіти. Вона є показником ефективності праці, рівня розвитку суспільно значущих та професійних якостей майбутніх фахівців професійної освіти робітників, бакалаврів та магістрів, підготовка яких реалізується у професійно-технічних закладах освіти, закладах вищої освіти III-IV рівнів акредитації.

Потреба в оновленні відчутна не лише в змісті і технологіях підготовки цих кадрів, а й у концепціях, підходах, програмах. Однак наукові розв'язки цих задач мають бути такими, які разом зі збереженням специфіки професійної освіти будуть забезпечувати закономірності її розвитку та прогресу.

Аналіз актуальних досліджень свідчить про те, що завдяки дослідженням змісту освіти сучасне суспільство накопичило багатий теоретичний та практичний досвід. Так, положенням теорії змісту освіти, його структури, видів і засобів засвоєння присвячені дослідження цілої низки

науковців: В. Краєвського, В. Лєдньова, І. Лернера, М. Скаткіна, А. Хуторського. Зміст підготовки інженерів-педагогів розглядається у працях: С. Батишевої, В. Бажутіна, В. Безрукової, Е. Зеєра, а вітчизняні вчені Н. Брюханова, І. Васильєв, Т. Волкова, Р. Гуревич, О. Кириченко, О. Коваленко, Т. Яковенко продовжують дослідження в цьому аспекті. Разом із тим, в умовах інтеграції України до Європейського Союзу, підтримки положень Болонської декларації питання змісту освіти потребує глибокого вивчення, модернізації й удосконалення.

Метою статті є теоретичне обґрунтування процедури формування системи професійної підготовки майбутніх фахівців з охорони праці.

Методи дослідження: для вирішення поставлених завдань на різних етапах дослідження нами використовувалися такі методи: *теоретичні* (аналіз і синтез філософських, психолого-педагогічних, техніко-технологічних понять; навчально-методичних видань; програм та нормативних актів з проблем професійної підготовки майбутніх фахівців охорони праці; узагальнення) – для розкриття змісту основних положень дослідження, виявлення в теорії та практиці сучасного стану професійної підготовки майбутніх фахівців з охорони праці; обґрунтування концепції і розробки моделі методичної системи формування фахових компетентностей фахівця працезахоронної галузі; визначення організаційних та педагогічних передумов; відбір змісту, форм, методів і засобів для ефективного формування професійного кредо майбутнього фахівця охорони праці; *емпіричні* (анкетування, тестування, контрольні роботи, педагогічне спостереження, педагогічний експеримент – з метою перевірки ефективності системи практичної підготовки майбутніх фахівців охорони праці; вивчення рівня сформованості найвищих рівнів професійних компетентностей (уміння, навички, переконання, готовність до вчинку, звичка, авторське педагогічне кредо) майбутнього фахівця працезахоронної галузі, у напрямі організації їх результативної діяльності впродовж активних педагогічних та виробничих практик, професійної діяльності в умовах реального виробничого середовища; *математичної статистики* (аналіз результатів наукових досліджень з використанням методів математичних статистики і визначення їх значущості) – для здійснення якісного й кількісного аналізу параметрів, які отримані в ході експериментальної роботи.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до Болонської декларації, під якістю освіти розуміють систему компетентностей, які дають змогу встановлювати відповідну збалансованість між запитом суспільства в майбутніх фахівцях працезахоронної галузі і пропозицією кваліфікованих

кадрів на ринку праці. Разом із тим, головним завданням, що постає перед професійною освітою на етапі інтенсивного розвитку сучасного суспільства, є заміна викладацької парадигми (тобто передачі інформації) на парадигму навчання (формування компетентності) (Янчева, 2010, с. 3). Зважаючи на це, у системі сучасної освіти України відбувається поступова трансформація моделі підготовки фахівця (від кваліфікаційної до компетентнісної), яка надає більшу мобільність випускникам, оскільки не так жорстко прив'язана до конкретного об'єкта і предмета праці (Лук'янова, 2011, с. 18-20).

Професійна підготовка кваліфікованого фахівця з вищою освітою є багатогранною системою, головним призначенням якої є:

- ✓ генерування знань – проведення наукових досліджень та їх упровадження в практичну діяльність; розроблення нових освітніх програм, навчальних дисциплін та їх науково-методичний супровід;
- ✓ поширювання знань – підготовка та друк навчально-методичних посібників, монографій, наукових статей; участь у наукових конференціях, навчально-методичних семінарах та інших заходах з пропагування здорових та безпечних методів праці;
- ✓ освоєння знань – освітній процес із урахуванням рівня засвоєння знань залежно від методів, форм, засобів та освітніх технологій;
- ✓ формування в суб'єктів освітнього процесу вмінь, переконань та потреб до самовдосконалення й самонавчання протягом усього життя (Кузьмінський, 2005, с. 139).

Під терміном «система професійної підготовки» ми розуміємо відношення заданих процесів, засобів і методів їх реалізації, що необхідні для забезпечення прогнозованого впливу на освітній процес підготовки майбутніх фахівців працеворотної галузі з високим рівнем професійних та загальнолюдських якостей. Система професійної підготовки – це кластер усіх факторів, що сприяє самовдосконаленню та реалізації поставлених цілей особистості.

Основними характеристиками системи є:

- ✓ структурність – існування взаємозв'язку та залежності між усіма компонентами системи (поєднання теоретичної підготовки фахівця з усіма видами практик);
- ✓ ієрархічність – усі компоненти підсистеми підпорядковуються системі загалом (розробка робочих навчальних програм відбувається відповідно до навчальних планів, які, у свою чергу, мають відповідати освітньо-професійним програмам);

✓ цілісність – систему можна розглядати як інтегральний результат взаємодії всіх її компонентів (гармонійне поєднання лекційних, практичних, лабораторних занять);

✓ ідеологічна цілісність – наявність провідної ідеї, що пронизує та об'єднує всі компоненти (кожна навчальна дисципліна має забезпечувати формування заданого прогнозованого результату навчання (компетентності));

✓ взаємозв'язок з оточуючим середовищем – з системами вищого рівня (вимоги суспільства та науково-технічного прогресу до професійного рівня фахівця з охорони праці);

✓ спроможність адаптуватися в умовах змінних зовнішніх чинників (здатність адаптації майбутнього фахівця до специфіки виробничого середовища, тобто його здатність працювати в різних сферах народного господарства (Безрукова, 1999, с. 94-98).

На підставі теоретико-аналітичного аналізу та практичних результатів теми досліджень виявлено, що підготовка кваліфікованого фахівця працеворонного напрямку в умовах багаторівневої освіти є ефективною, якщо в різнорівневих професійних закладах вищої освіти працеворонного спрямування впроваджуватиметься система професійної підготовки, яка:

✓ ґрунтуватиметься на теоретичних принципах, що враховують як передовий вітчизняний педагогічний досвід професійної освіти, так і сучасні світові тенденції в освітньому просторі;

✓ має чітко визначену структуру, компоненти якої мають інтегровані зв'язки як по горизонталі через комплекс міждисциплінарних зв'язків, так і по вертикалі (коледж – заклад вищої професійної освіти);

✓ неперервна протягом усієї професійної діяльності та спрямована на збільшення кола професійних компетентностей, формування переконань та світогляду;

✓ застосовує передові педагогічні методи навчання, які здатні забезпечити мотивацію освітнього процесу, сформувавши ключові, предметні та професійні компетентності.

Для відображення логіко-функціональної взаємодії багатопланових та численних факторів навчання ми побудували модель, яка відображає «процес навчання як систему, компоненти якої є відображенням різних сторін (аспектів, характеристик) цілісного процесу навчання» (Підласий, 1996, с. 275): дидактична складова – об'єктивує процесуальні та змістовні компоненти освітнього процесу (зміст, форми, методи, засоби й цілі навчання тощо); гносеологічна складова – характеризує навчальний процес із позицій

пізнання студентами власного «Я», об'єктивної реальності, явищ природи та закономірностей розвитку суспільства; психологічна складова – належить до внутрішньої пізнавальної (психічної) діяльності учасників освітнього процесу; кібернетичний компонент – є відображенням усього різноманіття зв'язків навчального процесу, циркуляції потоків інформації й управління процесом її засвоєння; соціологічна складова – є відображенням відношень між усіма учасниками освітнього процесу, соціального значення процесу навчання; організаційний аспект – віддзеркалює освітній процес у плані інтелектуальної діяльності (організація процесу навчання та викладання, їх матеріальне забезпечення та стимулювання тощо).

У наших дослідженнях ми розглядаємо систему професійної підготовки майбутніх фахівців охорони праці як взаємообумовлену сукупність визначених компонентів (блоків), кожному з яких характерні інтегральні властивості та які формують між собою стійку єдність в організації педагогічного процесу формуванні професійних компетентностей майбутніх фахівців охорони праці в закладах професійної освіти (Гулай, 2013, с. 181-190). У власному розумінні сучасну професійну підготовку майбутніх фахівців з охорони праці ми трактуємо як складну педагогічну систему, для якої характерні конкретний зміст, ієрархія структурних компонентів, форми взаємовідносин, які є відображенням причинно-наслідкових зв'язків та об'єднують форми й методи організації освітнього процесу і способи розв'язку актуальних суперечностей, що постають під час професійної підготовки фахівця рівня вищої освіти «бакалавр» та «магістр».

Представлена нами система професійної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти є відображенням формальної складової процесу формування професійних компетентностей у закладах професійної освіти. Вона складається з наступних структурних блоків: цільового (освітня мета та завдання); змістового (професійний стандарт підготовки фахівця спеціальності 015 Професійна освіта (Охорона праці), Освітньо-професійна програма (ОПП), навчальний та робочі плани підготовки фахівця за даним напрямом, зміст дисциплін загальної та професійної підготовки, модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище (MOODLE); фактори, що впливають на формування змісту підготовки – вимоги стейкхолдерів до кваліфікації фахівця й особисті інтереси та прагнення); операційного (практичні компоненти організації процесу фахової підготовки майбутніх фахівців з охорони праці, блоку педагогічних умов, які позначаються на формуванні професійних компетентностей майбутніх фахівців працезохоронної галузі); процесуального (концептуальні методологічні

підходи, принципи та особливості організації освітнього процесу в ЗВО професійного спрямування); результативного (ґрунтується на визначенні рівня засвоєних знань шляхом проведення контролю показників результативності навчання, розробки еталонних критеріїв оцінювання). Модель системи професійної підготовки майбутніх фахівців з охорони праці в закладах професійної освіти (рис. 1) побудуємо за визначеною нами тріадою: вимоги ринку праці (вимоги стейкхолдерів) – фундаментальна підготовка – професійна компетентність, здобуття яких відбувається максимальний педагогічний вплив, а майбутній фахівець має змогу реалізувати свої можливості, розвинути всі власні потенційні можливості та досягнути найвищого рівня професійної компетентності. Розглянемо основні компоненти моделі системи професійної підготовки майбутніх фахівців з охорони праці в закладах професійної освіти.

Цільовий блок визначає мету та цілі системи професійної підготовки майбутніх фахівців з охорони праці, що полягають у забезпеченні формування професійної компетентності майбутніх фахівців напряму підготовки «Охорона праці», що поєднує в собі глибокі фахові знання, уміння та навички, переконання, готовність до вчинку, звичка, авторське професійне кредо, об'єднані потребою в отриманні нових знань та використанні їх у професійній діяльності.

Змістовий блок визначає механізми та методи проектування освітнього середовища підготовки фахівця спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня вищої освіти. Разом із тим, зміст навчання визначається також вимогами стейкхолдерів і соціальним замовленням на підготовку високоосвіченого фахівця працевохоронної галузі.

Операційний блок визначає підходи, методи, форми організації та засоби організації освітнього процесу, які позитивно впливають на формування нестандартного, креативного мислення, виявлення власних потенційних можливостей та перспектив особистісного розвитку. Їх застосування дає змогу майбутньому фахівцю з охорони праці сформувати активну усвідомлену життєву позицію (переконання), обирати й досягати життєві і професійні цілі (готовність до вчинку), оцінювати власну діяльність і впливати на стратегію свого розвитку та самореалізації.

Важливе значення в інтерпретованій нами графічній моделі системи професійної підготовки майбутніх фахівців з охорони праці посідає підсистема педагогічних умов. До підсистеми педагогічних умов ми відносимо:

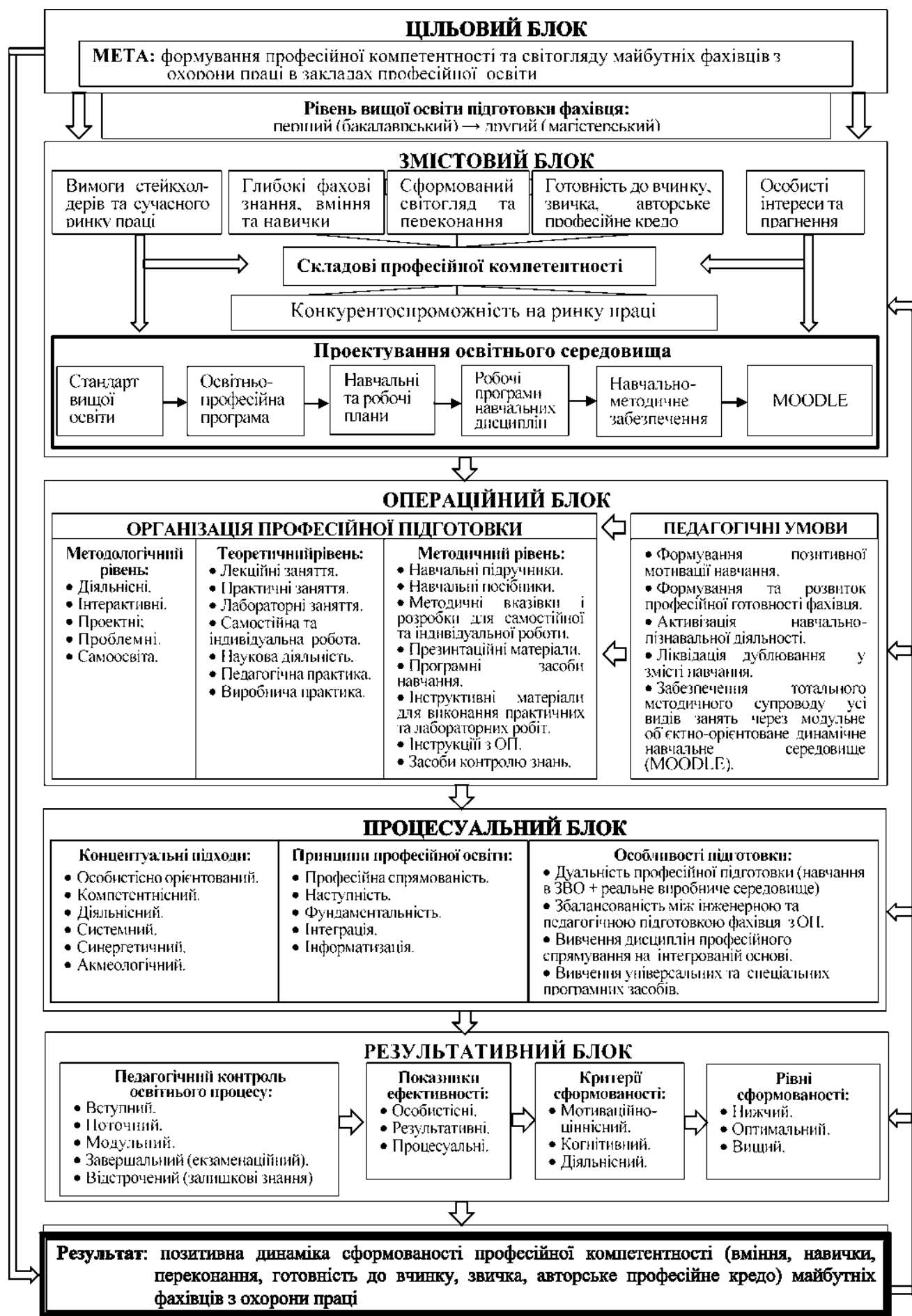


Рис. 1 Модель системи професійної підготовки майбутніх фахівців з охорони праці в закладах професійної освіти

- ✓ формування позитивної мотивації в навчанні;
- ✓ формування та розвиток професійної готовності фахівця;
- ✓ активізація навчально-пізнавальної діяльності відповідно до форми навчальної діяльності та індивідуальних особливостей студентів;
- ✓ ліквідація дублювання у змісті навчання;
- ✓ забезпечення тотального методичного супроводу всіх видів занять.

Процесуальний блок передбачає застосування концептуальних підходів (особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, системного, синергетичного, акмеологічного), принципів професійної освіти (професійна спрямованість, наступність, фундаментальність, інтеграція, інформатизація), що дає змогу організувати освітній процес як детерміновану діяльність майбутніх фахівців працевохоронної галузі з метою досягнення результату (формування професійних компетентностей) з урахуванням усіх особливостей їх фахової підготовки.

Результативний блок дає змогу ранжувати рівень освітніх досягнень студентів за кількістю отриманих балів за кожну навчальну тему чи змістовий модуль дисципліни, яка зумовлює необхідність в оцінюванні кожного виду діяльності студента. Цей блок включає педагогічний контроль: вступний, поточний, модульний, завершальний та відстрочений.

Одним із головних елементів результативного блоку є показники ефективності діяльності майбутнього фахівця. Умовно ці показники поділяють на особистісні, результативні і процесуальні.

Переміщення між рівнями відбувається за такими векторами: у межах конкретних дисциплін; у межах певного рівня вищої освіти («бакалавр» чи «магістр»); у ході практичної професійної діяльності.

Результатом системи професійної підготовки майбутніх фахівців з охорони праці в закладах професійної освіти є позитивна динаміка сформованості професійної компетентності (уміння, навички, переконання, готовність до вчинку, звичка, авторське професійне кредо) майбутніх фахівців з охорони праці, які мають схильність до саморозвитку та самоорганізації, творчого креативного мислення, проектування ефективної високопродуктивної професійної діяльності.

Упровадження моделі системи професійної підготовки майбутніх фахівців з охорони праці сприяє поліпшенню ефективності їх підготовки на різних рівнях вищої освіти (на першому (бакалаврському) та другому (магістерському)) за рахунок розробки та впровадження узгоджених різнорівневих освітньо-професійних програм та навчальних планів, які враховують запити стейкхолдерів та студентів, а також вимоги сучасного

виробництва до компетентності майбутнього фахівця. Упровадження в освітній процес сучасних інноваційних технологій навчання, поєднання теоретичної і практичної підготовки з реаліями та перспективами сучасного виробництва збільшує показник ефективності фундаментальної підготовки майбутніх фахівців працевохоронної галузі, задовольняє потребу студентів у повноцінній високоякісній підготовці під час навчання до майбутнього професійного становлення.

Упровадження зазначеної системи передбачає розробку комплексу методичного забезпечення, яке збільшить показник ефективності формування діяльнісних та когнітивних компонентів компетентності здобувачів за різними формами підготовки (стаціонарна, заочна, дистанційна).

Загалом, системи професійної підготовки майбутніх фахівців з охорони праці націлена на усунення протиріч, що й досі існують між теоретичними та практичними компонентами освітньої діяльності майбутніх фахівців працевохоронної галузі незалежно від рівня вищої освіти, який вони здобувають.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Удосконалення навчально-методичного забезпечення, методик навчання дисциплін професійного спрямування, оптимізація процесу проведення аудиторних занять, організація самостійної роботи студентів і педагогічний контроль підвищує показник рівня сформованості компетентності майбутнього фахівця. Застосування інновацій на всіх етапах освітнього процесу сприяють поліпшенню мотивації майбутніх фахівців, розвитку їх критичного мислення.

Аналізуючи категоріальні характеристики системи професійної підготовки майбутніх фахівців з охорони праці, доходимо до висновку відносно її властивостей – рефлексивності, інтегрованості, технологічності:

- ✓ дослідження системи професійної підготовки майбутніх фахівців з охорони праці як багатоаспектного об'єкта варто здійснювати на основі оцінки функціональної повноти парадигм, зокрема знаннєвої, компетентнісної, управлінської;

- ✓ наукові підходи до вивчення системи професійної підготовки майбутніх фахівців з охорони праці реалізовується шляхом аналізу статистичних даних і динаміки функціонування системи, процесів, що відбуваються в ній;

- ✓ системи професійної підготовки як науковий об'єкт забезпечує зв'язки педагогічної теорії та практики, визначає головні цінності для своїх основних компонентів (цілі, принципи, зміст, методи та форми діяльності) та технології процесу навчання, виховання, розвитку й адаптації людини в соціумі;

✓ багаторівнева сутність системи професійної підготовки визначає інтеграцію рівнів ієрархії (індивідуальної системи, групи суб'єктів, колективу тощо), а також організацію, управління підсистем, спілкування між суб'єктами освітнього процесу

ЛІТЕРАТУРА

- Безрукова, В. С. (1999). *Педагогика. Проективная педагогика*. Екатеринбург (Bezrukova, V. S. (1999). *Pedagogy. Project pedagogy*. Yekaterinburg).
- Гулай, О. І. (2013). *Методичні основи формування фундаментальної складової професійної компетентності фахівців будівельного профілю*. Луцьк (Hulai, O. I. (2013). *Methodological basis for the formation of the fundamental component of the professional competence of construction professionals*. Lutsk).
- Кузьмінський, А. І. (2005). *Педагогіка вищої школи*. Київ (Kuzminskyi, A. I. (2005). *Pedagogy of Higher Education*. Kyiv).
- Лук'янова, Л. (2011). Методологічні аспекти розроблення стандартів, заснованих на компетенціях. *Професійно-технічна освіта*, 1, 18-20 (Lukianova, L. (2011). *Methodological aspects of developing competency-based standards*. *Vocational education*, 1, 18-20).
- Пидласый, И. П. (1996). *Педагогика*. Москва: Просвещение, ВЛАДОС (Pidlasyi, I. P. (1996). *Pedagogy*. Moscow: Prosveshchenye, VLADOS).
- Янчева, Л. М., Кухарьонук, О. К., Левченко, А. В. (2010). Комунікативно-інтегрована система організації та управління навчальним процесом в умовах ступеневої освіти. *Модернізація вищої освіти та проблеми управління якістю підготовки фахівців. Теоретико-методологічні та практичні проблеми підготовки фахівців за ступеневою системою освіти: матеріали VIII Всеукраїнської науково-методичної конференції, Україна, Харків: Харківський державний університет харчування та торгівлі* (Yancheva, L. M., Kukharonok, O. K., Levchenko, A. V. (2010). *Modernization of Higher Education and Problems of Quality Management in Specialist Training. Theoretical and methodological and practical problems of training specialists in the staggered system of education. Materials of the 8-rd All-Ukrainian Scientific and Methodological Conference, Ukraine. Kharkiv: Kharkov State University of Food and Trade*).

РЕЗЮМЕ

Билык Роман. Разработка и теоретическое обоснование системы профессиональной подготовки будущих специалистов по охране труда.

В статье рассмотрена система профессиональной подготовки будущих специалистов трудовой области в учреждениях профессионального образования, под которой мы понимаем отношение заданных процессов, средств и методов их реализации, необходимых для обеспечения прогнозируемого воздействия на образовательный процесс подготовки будущих специалистов трудовой отрасли с высоким уровнем профессиональных и общечеловеческих качеств. Основными характеристиками этой системы являются: структурность, иерархичность, целостность, способность адаптироваться в условиях изменяющихся внешних факторов. Нами построена модель системы профессиональной подготовки будущих специалистов с охраны труда в учреждениях высшего профессионального образования, обоснованы главные ее компоненты.

Ключевые слова: охрана труда, профессиональное образование, система профессиональной подготовки, образовательная среда, профессиональная компетентность.

SUMMARY

Bilyk Roman. Development and theoretical substantiation of the system of professional training of future specialists in labor protection.

In the article the system of professional training of future specialists of labour protection area in institutions of professional education is considered, under which we understand the relation of the given processes, means and methods of their realization, necessary for maintenance of predicted influence on educational process of training of future specialists of labour protection area with high level of professional and universal qualities. The main characteristics of this system are: structure, hierarchy, integrity, ideological integrity, relationship with the environment, ability to adapt to changing external factors. The model of the system of professional training of future specialists in labor protection in the institutions of professional education has been constructed and its main components have been substantiated, in particular: target content, operational, procedural, resultative blocks.

It is defined, that improvement of educational and methodological maintenance, methods of teaching disciplines of a professional direction, optimization of the process of conducting lessons, organization of independent work of students and the pedagogical control raises an indicator of the level of formation of competence of the future expert.

In our studies we consider the system of professional training of future occupational safety specialists as an interdependent totality of certain components (blocks), each of which is characterized by integral properties and forming a stable unity between themselves in the organization of pedagogical process of forming professional competences of future occupational safety specialists in vocational education institutions. In the proper sense, the modern professional training of future occupational safety specialists we interpret as a complex pedagogical system, which is characterized by a specific content, hierarchy of structural components, forms of relations, which are a reflection of cause-and-effect relations and unite forms and methods of educational process organization and ways to solve urgent contradictions arising during professional training of specialist of «Bachelor» and «Master» levels of higher education.

Key words: labor protection, professional education, professional training system, educational environment, professional competence.

УДК 378:504.06

Світлана Бондарчук

Льотна академія Національного авіаційного університету

ORCID ID 0000-0001-5636-328X

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/120-130

ДО ПИТАННЯ ПРО ФОРМУВАННЯ ДБАЙЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДОВКІЛЛЯ МАЙБУТНІХ АВІАЦІЙНИХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглянуто шляхи формування дбайливого ставлення до довкілля майбутніх авіаційних фахівців у процесі професійної підготовки. Розглянуто місце вищої школи в сталому розвитку. Проаналізовано роботи сучасних науковців, які займалися дослідженням зазначеної тематики. На прикладі Льотної академії Національного авіаційного університету запропоновано розглянути становлення дбайливого, небайдужого відношення до довкілля шляхом екологізації освіти та

проведення різноманітних екологічних заходів через активне залучення курсантів/студентів до цього процесу. Запропоновані шляхи вирішення проблеми.

Ключові слова: навколишнє середовище, сталий розвиток, освітній процес, екологізація освіти, авіаційні фахівці, екологічна культура, екологічна свідомість.

Постановка проблеми. Відомо, що сучасне українське суспільство розвивається відповідно до сталого розвитку, але специфікою нашої держави є неузгодженість між великими планами та реаліями. І ми можемо спостерігати, що в умовах надзвичайного зростання зовнішніх впливів на економічне, соціальне, культурне й політичне життя нашого суспільства, проблема розвитку глобальних процесів стає центральним питанням виживання. І найголовніші серед них, на відміну від світової тенденції, – сучасні екологічні проблеми України, які переважно спричинені неузгодженістю процесів освітнього, економічного та природно-ресурсного розвитку.

Сталий розвиток передбачає збалансованість розвитку економічної, екологічної та соціальної систем і одночасну їх здатність до саморегуляції та відтворення. А освіта, на наш погляд, повинна стати зв'язком між усіма компонентами сталого розвитку. І саме освітній процес вищої школи, коли мова йде про підготовку висококваліфікованих фахівців, повинен стати форвардом у напрямку дбайливого ставлення до довкілля у своїй майбутній професії.

Аналіз актуальних досліджень. Питанням екологізації освіти, формування екологічної свідомості, вивчення компетентнісного підходу до проблеми екологічної освіти у ЗВО, формування професійної екологічної компетентності студентів університету в контексті завдань сталого розвитку, становлення екологічної культури та екологічної компетентності висвітлені у працях сучасних українських науковців Г. Білявського, Л. Большака, О. Варго, М. Кісельова, Ю. Саунової, М. Складановської, О. Матеюка, Ю. Туниці, Г. Пухальської та інших. Незважаючи на досить велику кількість наукових публікацій, на практиці залишаються невирішеними питання екологізації освіти, а саме практичного втілення ідеї формування екологічної культури, мислення, свідомості під час навчально-виховного процесу у вищій школі.

Мета статті. Ураховуючи актуальність і недостатнє розкриття проблеми, ми пропонуємо адаптовано до Льотної академії НАУ розглянути становлення дбайливого, небайдужого ставлення до довкілля. Одним із важливих чинників для збереження й відтворення довкілля є відношення людини до навколишнього середовища, не в широкому розумінні, а на більш локальному рівні. І саме низький рівень екологічної свідомості, екологічної культури суспільства, призвели до значної деградації довкілля

України, надмірного забруднення поверхневих і підземних вод, атмосферного повітря і ґрунтів, нагромадження в дуже великих кількостях шкідливих, у тому числі високотоксичних, відходів виробництва. Такі процеси тривали десятиріччями і призвели до різкого погіршення стану здоров'я людей, зменшення народжуваності та збільшення смертності, збільшення еміграції, а це загрожує існуванню народу України.

Тому метою роботи стало визначення шляхів формування дбайливого ставлення до довкілля майбутніх авіаційних фахівців Льотної академії НАУ (ЛА НАУ) у процесі професійної підготовки.

Для реалізації поставленої мети необхідно було вирішити такі завдання:

- проаналізувати сучасний стан дослідження тематики;
- проаналізувати рівень екологічних знань студентів/курсантів ЗВО м. Кропивницький;
- описати досвід роботи ЛА НАУ в напрямі розвитку екологічної свідомості;
- окреслити шляхи розвитку ЛА НАУ в напрямі дбайливого ставлення до довкілля.

Методи дослідження. Для досягнення мети в роботі використовували такі наукові методи, як аналізу, синтезу, емпіричний метод.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо декілька напрямів розвитку ЛА НАУ в напрямі дбайливого ставлення до довкілля в процесі підготовки авіаційних спеціалістів.

Одним із напрямів є екологізація освіти. Протягом останніх 10 років нами було проведено дослідження рівня екологічних знань серед студентів та курсантів закладів освіти Кропивницького, який показав, що молодь не має ґрунтовних, системних знань про закони природи, про зв'язки в навколишньому середовищі. Програма «Екологія», для профільного навчання в 10-11 класах, повинна завершувати шкільну екологічну освіту, основою якої є визначення місця України в сучасному світовому сталому розвитку за ступенем екологізації природокористування. Запропонований курс мав би дати не тільки уявлення, а й сформувати усвідомлення сучасних екологічних тенденцій: нового ставлення до природи; нової стратегії взаємодії з природою. Але, на жаль, випускники шкіл через вікові особливості не можуть повною мірою адаптувати екологічні знання, не мають сформованих екологічних уявлень про екологічні закони.

Дисципліна «Основи екології» на сьогодні практично знищена в непрофільних закладах освіти. Бачимо нині бажання керівництва ЛА НАУ

звести екологію разом з географією та метеорологією, що є доцільно. Безумовно, підґрунтям для вивчення екології є як географія, так і метеорологія, а також багато інших дисциплін. І тут ми простежуємо міждисциплінарні зв'язки, що є важливими для цілісної, ґрунтовної підготовки сучасного фахівця. Але зводити три дисципліни в один навчальний предмет є помилкою, тому що недоотримавши базові знання з екології в школі, молодь приходить у заклади вищої освіти неготовою в повному обсязі доповнити (отримати) ту базу знань, яка необхідна майбутньому спеціалісту в його професійній діяльності. Навчальний курс у вищій школі має адаптувати та інтегрувати теоретичні знання і практичний досвід, що стане в майбутньому основою гармонійного та сталого функціонування суспільства. Можна відмітити досягнення кафедри пошуку, рятування, авіаційної безпеки та спеціальної підготовки ЛА НАУ, яка ввела до навчального плану спеціальності 272 «Авіаційний транспорт» спеціалізації «Аварійне обслуговування та безпека на авіаційному транспорті» навчальну дисципліну «Екологічна безпека цивільної авіації». Мета цієї навчальної дисципліни є вивчення впливу потенційно небезпечних факторів авіаційного комплексу, на основі чіткого розуміння основних закономірностей формування екологічної безпеки й управління безпекою. Але, на превеликий жаль, дана дисципліна викладається тільки для однієї спеціалізації.

Тому, ми вважаємо, що вирішення проблеми дбайливого ставлення до довкілля майбутніх авіаційних фахівців у процесі професійної підготовки можливе, серед іншого, через:

1) проведення «екологізації» всіх навчальних дисциплін, використовуючи міжпредметні зв'язки, а це можливо зробити коли і сам викладач буде мати екологічне мислення, пройшовши підготовку (перепідготовку) в дусі екологічного компонента сталого розвитку;

2) повернення «Основ екології» до обов'язкових дисциплін для вивчення у ЗВО;

3) введення дисципліни «Екологічна безпека цивільної авіації» в навчальні плани всіх спеціалізацій ЛА НАУ;

4) розробку програм дисципліни з максимальним наближенням екологічних знань до специфіки професійної діяльності студента/курсанта;

5) створення у ЗВО екологозабезпечуючий менеджмент освітніх інновацій;

6) розробку й запровадження в закладах освіти концепції сталого екологічного розвитку, остаточною метою якої може стати отримання звання «Зеленого університету». Таке визначення використовується для

визначення екологічного рівня ЗВО в ЄС («sustainability» (сталий розвиток) або «greencampus» (зелений університет)).

Таким чином, підготовка громадян із високим рівнем екологічних знань, екологічної свідомості й культури на основі нових критеріїв оцінки взаємовідносин людського суспільства та природи (не насильство, а гармонійне співіснування з нею!), повинна стати одним із головних важелів у вирішенні надзвичайно гострих екологічних і соціально-економічних проблем сучасної України. Екологічна освіта, як цілісне культурологічне явище, що включає процеси навчання, виховання, розвитку особистості, повинна спрямовуватися на формування екологічної культури як складової системи національного і громадянського виховання всіх верств населення України (у тому числі через екологічне просвітництво за допомогою громадських екологічних організацій), екологізацію навчальних дисциплін та програм підготовки, а також на професійну екологічну підготовку через базову екологічну освіту (*Про концепцію екологічної освіти в Україні, 2001*).

На прикладі ЛА НАУ розглянемо досвід формування дбайливого ставлення до довкілля майбутніх авіаційних фахівців у процесі професійної підготовки формування в напрямі дбайливого ставлення до довкілля.

Розуміючи відповідальність вищої освіти за формування екологічної свідомості серед молоді, ЛА НАУ з 2014 року розпочала планомірну роботу зі створення іміджу академії як «Академії екологічної». У 2015 році співробітниками та курсантами створена ГО «Еко-Альянс 4.0». У 2016 році Волонтерський центр спільно зі студентським самоврядуванням розробили флаєра та плакати, де пояснювалося, як сортувати сміття. За фінансової підтримки Міжнародного фонду соціальної адаптації (м. Київ) були замовлені та виготовлені урни для роздільного збору сміття, які були розставлені по навчальним корпусам ЛА НАУ з інформативними плакатами. Проведена пояснювальна робота з курсантами та співробітниками академії стосовно сортування. З того ж року, з ініціативи начальника Академії, на території 2-го навчального корпусу закладається Норвезький екологічний сквер, де висаджуються дерева, кущі та проводяться роботи зі створення водозабірної системи. Також варто відмітити, що, починаючи з 2011 року, щорічно в Академії у квітні місяці відбувається виставки: «Чорнобильська трагедія очима молоді», де курсанти виставляють свої малюнки.

У 2016 році у ЛА НАУ відбулося багато екологічних заходів. Серед іншого в квітні відбувся Еко-фест. Свої досягнення продемонстрували співробітники Кіровоградського обласного центру еколого-натуралістичної творчості учнівської молоді та Кіровоградського обласного центру туризму,

краєзнавства та екскурсій учнівської молоді. Свою продукцію показали представники Кіровоградського навчально-виробничого підприємства Української громади глухих. Представники Кіровоградського обласного художнього музею, ГО «Сонячний зайчик», Кіровоградського обласного центру дитячої та юнацької творчості провели майстер-класи хенд-мейду. Вироби гончарства представила ГО «Високі Байраки Козацькі».

Також у квітні відбувся науковий екологічний семінар, на якому були присутні заступник голови ОДА, директор департаменту екології та природних ресурсів Кіровоградської ОДА, представники державної екологічної інспекції та Всеукраїнської громадської організації «Е-Екологія» та ін. На семінарі підняли питання важливості вирішення екологічних проблем громадою разом із органами влади, створення та функціонування Web-системи управління охороною навколишнього природного середовища, значення екологічного виховання з дитячого віку тощо.

28 вересня 2016 року в ЛА НАУ відбувся екологічний семінар «Екологічні проблеми водних ресурсів Кіровоградщини». Метою екологічного семінару було об'єднання зусиль працівників екослужб, науковців і практиків у дослідженні стану водних ресурсів Кіровоградщини та розробці рекомендацій щодо покращення й формування екологічної свідомості людей шляхом практичної і просвітницької роботи. На семінарі були присутні: заступник директора департаменту екології та природних ресурсів Кіровоградської ОДА; заступник начальника Кіровоградського обласного управління водних ресурсів; голова Кіровоградського обласного осередку громадської організації «Всеукраїнська екологічна ліга»; координатор української природоохоронної громадської організації «е-Екологія» з питань організації громадського контролю в Кіровоградському регіоні; громадський інспектор з охорони навколишнього середовища Державної екологічної інспекції в Кіровоградській області; начальник відділу гідрометеорологічного забезпечення Кіровоградського Центру з гідрометеорології; начальник лабораторії Кіровоградського центру гідрометеорології та інші. Виступи учасників семінару були узагальнені й покладені в основу резолюції, серед яких було звернутися до органів влади Кіровоградщини з рекомендаціями щодо посилення контролю за вмістом радіонуклідів у складі питної води, якою забезпечуються жителі регіону, та створення регіональної екологічної лабораторії, оснащеної сучасним обладнанням для оцінки якості питної води та інших компонентів довкілля. Також рекомендувати законодавчій та виконавчій владі розробити й затвердити єдину державну методику оцінки якості водних ресурсів із

урахуванням міжнародного досвіду та критеріїв впливу (громадського, адміністративного, кримінального) на забруднювачів довкілля.

У тому ж 2016 році спільно на базі Академії представники Google Україна, ГО «е-Екологія» та ГО «Еко-Альянс 4.0» провели навчальний семінар-тренінг у режимі питання/відповідь для природоохоронців міста та області.

Співробітники ЛА НАУ спільно з курсантською та студентською молоддю щорічно проводять суботники, на яких прибирають академічний парк, насаджують нові рослини.

Варто відмітити, що в навчальних планах ЛА НАУ є такі дисципліни, як «Екологія», «Екологія авіаційного транспорту», «Екологічна безпека цивільної авіації». Викладачі щороку публікують наукові доробки, проводять виховну роботу та беруть активну участь в екологічних заходах як в Академії, так і за її межами.

Ще одним кроком до покращення стану навколишнього середовища в регіоні та залучення ЗВО до цього процесу є написання та реалізація проєктів, створених співробітниками Академії:

➤ «Створення лабораторії комплексних екологічних досліджень (R & D) на базі Льотної академії Національного авіаційного університету для потреб регіону», метою якого є досягнення належного рівня інформаційного забезпечення контролю щодо радіоекологічного стану в Кіровоградській області, розробка рекомендацій та впровадження заходів, що забезпечать мінімізацію впливу іонізуючого випромінювання та максимальний захист здоров'я людини та довкілля;

➤ «Регіональна система моніторингу шкідливих викидів техногенно-небезпечних об'єктів із використанням безпілотних літальних апаратів», метою якого є створення сучасної інформаційно-аналітичної системи моніторингу забруднення атмосферного повітря техногенними чинниками діяльності видобування та переробки уранових руд в області.

На наше глибоке переконання, формування в молоді дбайливого ставлення до довкілля – ознака цивілізованого суспільства, тому формування екологічної свідомості та культури є вирішальним фактором у гармонізації відносин людини та природи. Упевнені, що тільки спільна праця в екологічній сфері під час розбудови України сприятиме об'єднанню зусиль управлінських інституцій, місцевого самоврядування, науки, освіти, бізнесу та громадськості заради ефективного й комплексного вирішення екологічних проблем нашої країни.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, у ході роботи ми проаналізували рівень екологічних знань студентів/курсантів ЗВО м. Кропивницького, описали діяльність Льотної академії НАУ в напрямі формування в молоді, викладачів та співробітників Льотної академії НАУ екологічної свідомості та культури, дбайливого ставлення до довкілля.

Маючи великий досвід, співробітники та керівництво Льотної академії НАУ спрямовують усі свої зусилля на збереження довкілля та формування дбайливого ставлення до нього в освітнього процесі в контексті сталого розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

- Білявський, Г. О. (2006). Роль інноваційного потенціалу екологічної освіти і науки в збалансованому розвитку України. *Перший Всеукраїнський з'їзд екологів (ECOLOGY–2006): збірник матеріалів Міжнародної науково–практичної конференції, Вінниця: УНІВЕРСУМ*, (с. 289) (Biliavskyi, H. O. (2006). Role of innovative capacity of environmental education and science in sustainable development of Ukraine. *First Ukrainian meeting of ecologists (ECOLOGY–2006): proceedings of the International scientific-practical conference, Vinnytsia, 4-7 October, 2006, Vinnytsia: UNIVERSUM*, (p. 289)).
- Большак, Л. І. (2012). *Екологізація освіти як соціальна потреба сучасного суспільства* (автореф. дис. ... канд. філософ. наук: 09.00.10). Київ (Bolshak, L. I. (2012). *Greening of education as a social need of modern society* (PhD thesis abstract). Kyiv).
- Бондарчук, С. В. (2015). Дослідження стану екологічної культури курсантів Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету *Управління високошвидкісними рухомими об'єктами та професійна підготовка операторів складних систем: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції. Кіровоград. Вид-во КЛА НАУ*, (с. 1) (Bondarchuk, S. V. (2015). *Research of ecological culture state of cadets in Management of high-speed moving objects and professional training of operators of complex systems: materials of the III International scientific-practical conference. Kirovograd. Published by KLA NAU*, (p. 1)).
- Бондарчук, С. В., Мазур, О. Л. (2009). Дослідження екологічної культури студентів. *Интродукция и селекция ароматических и лекарственных растений: международная научно-практическая конференция, посвященной 200-летию Никитского ботанического сада, Ялта*, (сс. 25-26) (Bondarchuk, S. V., Mazur, O. L. (2009). *Research of ecological culture of students. Introduction and selection of aromatic and medicinal plants: International scientific-practical conference dedicated to the 200th anniversary of the Nikitsky Botanical Garden, Yalta*, (pp. 25-26)).
- Варго, О. М. (2006). *Екологічна свідомість як умова становлення екологічного суспільства* (автореф. дис. ... канд. філософ. наук: 09.00.03). Харків (Varho, O. M. (2006). *Ecological consciousness as a condition for the ecological society formation* (PhD thesis abstract). Kharkiv).
- Киселев, Н. Н. (2008). Экологическая компонента в образовании XXI века. *Наука и образование: современные трансформации*, (сс. 189-203). Киев: ПАРАПАН (Kiselev, N. N. (2008). *Ecological component in the education of XXI century. Science and Education: Modern Transformations*, (pp. 189-203). Kyiv: PARAPAN).

- Матеюк, О. П. (2011). Формування професійної екологічної компетентності студентів університету у контексті завдань сталого розвитку. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*, 1, 91-103 (Mateiuk, O. P. (2011). Formation of professional ecological competence of university students in the context of sustainable development tasks. *Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogical Sciences*, 1, 91-103).
- Про концепцію екологічної освіти в Україні: рішення колегії Міністерства освіти і науки України № 13/6-19 від 20.12.2001 (On the concept of environmental education in Ukraine: the decision of the board of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 13 / 6-19 from 20.12.2001).*
- Пухальська, Г. А., Дмитрієв, А. О. (2017). Екологічна свідомість і важливість її формування у майбутніх авіаційних фахівців як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки*, 2, 83-88 (Pukhalska, H. A., Dmitriiev, A. O. Ecological conciousness and the importance of its formation for future aviation specialists as a psychological-pedagogical challenge. *Scientific Bulletin of the Flight Academy. Series: Pedagogical Sciences*, 2, 83-88).
- Саунова, Ю. О. (2005). Формування екологічної свідомості майбутніх учителів (психолого-педагогічний аспект). *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, (25), 209-212 (Saunova, Yu. O. (2005). Environmental awareness-building of future teachers (psychological and pedagogical aspect). *Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan Franko*, (25), 209-212).
- Семитківська, Т., Пухальська, Г., Бондарчук, С. (2017). Технопарк льотної академії Національного авіаційного університету і впровадження інноваційних технологій у сфері екологічної освіти. *Екологія /Ecology-2017: матеріали шостого Всеукраїнського з'їзду екологів з міжнародною участю. Вінниця: ВНТУ, 2017*, (с. 244) (Semytkivska, T., Pukhalska, H., Bondarchuk, S. (2017). Technological cluster of Flight Academy of the National Aviation University for introduction of innovative solutions in the area of environmental education. *Ecology-2017: Proceedings of the Sixth All-Ukrainian Congress of Ecologists with International Participation. Vinnytsia: VNTU, 2017*, (p. 244)).
- Складановська, М. Г. (2008). Компетентнісний підхід до вивчення проблем екологічної освіти у вищій школі. *Вісник СевДТУ, Вип. 90*, 52-56 (Skladanovska, M. H. (2008). Competence-based approach to the study of a problem on environmental education in higher education institutions. *Bulletin of SevSTU, Issue 90*, 52-56.)
- Туніця, Ю. Ю. (2015). Про екологізацію вищої освіти України з метою підготовки фахівців для сталого розвитку: доповідна зап. колегії М-ва освіти і науки України, 10.11.2015 р. *Науковий вісник НЛТУ України, Вип. 25.10*, 9-14 (Tunysia, Yu. Yu. (2015). On ecologization of higher education in Ukraine towards specialist training for sustainable development, 10.11.2015 r. Scientific bulletin of NLTU of Ukraine, Issue 25.10, 9-14).
- Льотна академія Національного авіаційного університету (Flight Academy of National Aviation University)*. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/go/v6-19290-01>
- Громадська організація «Еко Альянс 4.0» (Civic Organization «Eco-Alliance 4.0»). Retrieved from: <https://www.facebook.com/groups/1485482475114698/>.

РЕЗЮМЕ

Бондарчук Светлана. К вопросу о формировании бережного отношения к окружающей среде будущих авиационных специалистов в процессе профессиональной подготовки.

В статье рассмотрены пути формирования бережного отношения к окружающей среде будущих авиационных специалистов в процессе профессиональной подготовки. Рассмотрено место высшей школы в устойчивом развитии. Проанализированы работы современных ученых, занимавшихся исследованием указанной тематики. На примере Летной академии Национального авиационного университета предложено рассмотреть становление бережного, равнодушного отношения к окружающей среде путем экологизации образования и проведения различных экологических мероприятий через активное привлечение курсантов/студентов к этому процессу. Предложены пути решения проблемы.

Ключевые слова, окружающая среда, устойчивое развитие, образовательный процесс, экологизация образования, авиационные специалисты, экологическая культура, экологическое сознание.

SUMMARY

Bondarchuk Svitlana. On the issue of forming environmental friendliness of future aviation specialists in the process of their professional training.

Introduction, *It is obvious that modern Ukrainian society is developing in accordance with sustainable development, but the specificity of our state is the inconsistency between great plans and reality. Because of this, in our opinion, environmental problems occur and the most important among them, in contrast to the global trend, are current environmental problems of Ukraine which are mainly caused by the inconsistency in the processes of educational, economic and natural resource development.*

Analysis of relevant research, *A lot of modern Ukrainian scientists have dealt with the issues of education greening, formation of ecological consciousness, studying the competence approach to the problem of ecological education in higher education institutions, formation of professional ecological competence of university students in the context of sustainable development tasks, formation of ecological culture and ecological competence. But in practice, the issues of education greening remain unresolved, namely the practical implementation of the forming environmental culture idea, thinking, consciousness during the educational process in higher education institutions.*

Aim of the Study. *The aim of the research is to determine the ways of forming a caring attitude to the future aviation specialists' environment at Flight Academy of the National Aviation University in the professional training process.*

Research Methods. *To achieve the goal such scientific methods as analysis, synthesis, the empirical method have been used in the research.*

Results. *Over the past 10 years, we have conducted an analysis of the environmental knowledge level among students and cadets of education institutions in Kropyvnytskyi, which showed that young people do not have a thorough, systematic knowledge of the nature laws, the environment connections.*

We believe that solving the problem of caring for environment by the future aviation professionals in the training process is possible, among other things, with the help of:

1) conducting "greening" of all subjects, using intersubject connections, and this can be done when the teacher himself will have environmental thinking, trained (retrained) in the spirit of the environmental component of sustainable development;

2) returning "Environmental Safety of Civil Aviation" to the obligatory subjects for studying in higher education institutions;

3) *introduction of the subject "Environmental Safety of Civil Aviation" into the curricula of all specializations of Flight Academy of the National Aviation University;*

4) *development of subject programs with the maximum approximation of ecological knowledge to the specifics of the student/cadet's professional activity;*

5) *creation of ecological management of educational innovations in higher education institutions;*

6) *development and implementation of the sustainable environmental concept development in education institutions, the ultimate goal of which may be to obtain the title of "Green University".*

This definition is used to determine the environmental level of higher education institutions in the EU ("sustainability" or "greencampus").

To our deep conviction, it is a sign of a civilized society existence when we form a careful attitude to environment among young people, so environmental awareness-building and culture is instrumental in harmonizing of a man and nature relationship. We are confident that only a collaborative work in the environmental sphere in Ukraine development will help to unite efforts of administrative institutions, municipal government, science, education, business and public for the benefit of effective and comprehensive decision of environmental problems of this country.

Conclusions. *Summing up in the course of our research we analyzed the level of students and cadets' ecological knowledge in Kropyvnytskyi, we described the activities of Flight Academy of the National Aviation University in the process of environmental awareness and culture formation for youth, teachers and staff of Flight Academy of the National Aviation University.*

Having a great experience, staff and authorities of Flight Academy are focusing all their efforts on environment preserving and forming a careful attitude towards it in the educational process.

Key words: *environment, sustainable development, educational process, greening education, aviation specialists, ecological culture, ecological consciousness.*

УДК 378.018.8:373.5.011.3-051]:159.923.5

Тетяна Григоренко

Уманський державного педагогічний
університет імені Павла Тичини

ORCID ID 0000-0002-4616-6853

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/130-140

ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА В УМОВАХ ОСВІТНЬО-КОМУНІКАТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗВО

У статті виявлено недооцінювання потенціалу ЗВО щодо забезпечення можливостей формування професійної компетентності студентів-філологів в умовах освітньо-комунікативного середовища. Визначено напрями формування майбутнього вчителя-філолога в умовах освітньо-комунікативного середовища ЗВО. Акцентовано увагу на міждисциплінарному аспекті професійної підготовки вчителя-філолога, адже складовими змісту такої підготовки є творче поєднання філологічної й педагогічної освіти. Обґрунтовано створення комунікативно-освітнього середовища, що забезпечує максимальний ступінь індивідуалізації, формування стійких пізнавальних інтересів і мотивів у студентів, скорочення часу на освоєння

матеріалу, зняття напруженості, стимулювання пізнавальної активності й самостійності, розвитку творчих здібностей.

Ключові слова: професійна підготовка вчителів-філологів, освітньо-комунікативне середовище ЗВО, філологічна освіта, філолог, професійно-педагогічна діяльність, лінгвістична компетентність, мовна компетенція, інформаційні технології.

Постановка проблеми. Сучасним напрямом розвитку педагогічної освіти є докорінне оновлення її змісту відповідно до вимог чинних академічних і професійних стандартів, орієнтованих на підвищення якості підготовки вчителів-філологів, які повинні мати ґрунтовні професійні знання, уміти поповнювати їх самостійно і бути конкурентоздатними в умовах реалізації концепції нової української школи. Відповідно, реформування вищої педагогічної освіти потребує вдосконалення змістового та інформаційно-технологічного забезпечення. Виявлено недооцінювання потенціалу ЗВО щодо забезпечення можливостей формування професійної компетентності в умовах освітньо-комунікативного середовища.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми професійної підготовки вчителів-філологів охоплюють широке коло питань, які є актуальними для вітчизняних та зарубіжних дослідників. З метою детального аналізу сучасного наукового дискурсу порушеної проблеми дослідження нами здійснено систематизацію наукових праць дослідників за окремими напрямками:

- особливості професійної підготовки вчителів-філологів, у зарубіжному досвіді (Н. Бідюк, О. Зіноватна, С. Калашнікова, О. Матвієнко, Н. Мукан, Л. Черній, М. Левринц та ін.);

- загальнопсихологічні аспекти формування вчителя-філолога як професіонала та творчої мовної особистості, учасника суспільних відносин (С. Аверинцев, Г. Андреева, М. Арнаудов, Л. Бабенко, Л. Виготський, Н. Гальскова, О. Куцевол, В. Маслова, С. Рубінштейн, Н. Хомський та ін.);

- лінгводидактичні, методичні та соціолінгвістичні засади професійної підготовки вчителів-філологів (О. Бігич, М. Вашуленко, М. Вовк, Т. Ганічева, С. Данилюк, Г. Лозанов, В. Коваль, Л. Мацько, Л. Морська, С. Ніколаєва, Н. Остапенко, О. Семенов, Т. Симоненко, Л. Щерба, М. Ячменик та ін.).

Мета статті – обґрунтувати напрями формування майбутнього вчителя-філолога в умовах освітньо-комунікативного середовища ЗВО.

Методи дослідження. Досягнення мети передбачало застосування низки методів: загальнонаукових – аналіз, синтез, абстрагування й узагальнення, що уможливили формування майбутнього вчителя-філолога в умовах освітньо-комунікативного середовища ЗВО; структурно-логічний

аналіз – дозволив окреслити проблему формування майбутнього вчителя-філолога в умовах освітньо-комунікативного середовища ЗВО.

Виклад основного матеріалу. У контексті порушеної проблеми вважаємо за доцільне наголосити на міждисциплінарному аспекті професійної підготовки вчителя-філолога. Складовими змісту такої підготовки є творче поєднання філологічної і педагогічної освіти. Філологічна освіта безпосередньо пов'язана з вивченням мови і літератури. Термін «філологія» походить від грецького *φιλολογία* – «любов до слова». Уперше у другій половині XVIII ст. до наукового обігу його ввів засновник німецької класичної філології Ф. Вольф зі значенням вивчення культури, мови та діянь греків і римлян. Класична філологія вивчала давні мови та літератури, згодом, у XIX ст., предмет філології розширився, зорієнтувавшись на національні мови й літератури. Предметом філології науковець називав сукупність відомостей і повідомлень, які ознайомлюють з діями і долями, політичним, науковим і домашнім становищем греків і римлян, їх культурою, мовами, мистецтвом і науками, звичаями, релігіями, національним характером і способом думок (Кремінь, 2008). У словнику В. Даля дається визначення філології як науки, що вивчає мертві чи живі мови (Даль, 2008).

Сучасна філологія розкривається як сукупність гуманітарних наук, які вивчають культуру народу, виражену в мові та літературній творчості. Вона є інструментом порозуміння, що допомагає виконанню одного з головних людських завдань – зрозуміти іншу людину, іншу епоху та іншу культуру, а також як моральність, оскільки філологія відучує людину від духовного егоцентризму через залучення до культури інших (Гаспаров, 2001).

Предметом філології С. Аверинцев обґрунтував сукупність відомостей і повідомлень, які ознайомлюють із діями і долями, політичним, науковим і домашнім становищем греків та римлян, їх культурою, мовами, мистецтвом і науками, звичаями, релігіями, національним характером і способом думок. Науковець досить переконливо сформулював філологічний простір як співдружність гуманітарних дисциплін – лінгвістичної, літературознавчої, історичної та інших, що вивчають історію і сутність духовної культури людства через мовний і стилістичний аналіз писемних текстів. Дослідник указував, що «філологія вбирає у свій кругозір всю ширину і глибину людського буття, перш за все, буття духовного, допомагає зрозуміти іншу людину (іншу культуру, іншу епоху)» (Аверинцев; Аверинцев, 1972).

Російська дослідниця О. Ковтун визначає філологію як навчання створення, інтерпретації й поширення різних типів текстів, тобто здійснення

міжособистісної, масової, зокрема крос-культурної і міжнаціональної комунікації. У такій інтерпретації сутність цього терміну зводиться до терміну «*філологічна освіта*». Термін «філологічна освіта» науковці тлумачать як систему підготовки фахівців з мов та літератур – лінгвістів, літературознавців, викладачів, учителів, перекладачів, її мета – озброєння студентів систематичними спеціальними знаннями, практичними навичками й уміннями роботи з текстом (Ковтун, 2007). З огляду на функціональні характеристики *філолог* може реалізовувати свої знання та вміння в науковій, літературно-видавничій та освітній галузях, засобах масової інформації, PR-технологіях, у різноманітних фондах, спілках, фундаціях гуманітарного спрямування, музеях, мистецьких і культурних центрах тощо.

Філологічна освіта має на меті формування наукового філологічного світогляду та філологічної компетентності, що містить систему обов'язкових лінгвістичних і літературознавчих знань, знання мови, історії та типології літературних текстів, навички і вміння лінгвістичного та літературознавчого аналізу творів, перекладу, філологічну ерудицію й інтуїцію, належне мовне виховання та інтелігентну мовну поведінку (Кремінь, 2008, с. 958). Професійна філологічна освіта потрібна вчителям-словесникам, викладачам мов і літератур, журналістам, перекладачам. Як напрям підготовки, вона містить предметні поля перекладу, редагування художніх текстів, прикладної лінгвістики тощо.

Об'єктами вивчення та професійної діяльності філологів є мови (у теоретичному, практичному, синхронному, діяхронному, діалектологічному, стилістичному, соціокультурному аспектах), українська і зарубіжна художня література, усна народна творчість, стилістика, переклад, прикладна лінгвістика, міжкультурна комунікація в усній і письмовій формі. Професійні функції майбутніх філологів полягають в аналізі, творенні, перекладі, трансформації, оцінюванні письмових та усних текстів різних жанрів і стилів (як із науково-дослідною, критично-аналітичною, так і з прикладною метою), майстерному оперуванні комунікативними стратегіями і тактиками, кваліфікованому використанні мови в розробці комп'ютерних програм, стандартизації та уніфікації науково-технічної термінології, розробленні методів і технологій автоматичного анотування, реферування, організації успішної комунікації різними мовами. З урахуванням цього зміст професійної підготовки філологів становить система базових наукових теорій, концепцій, принципів, категорій, методів і понять філології.

У зв'язку з педагогічним освітнім компонентом у підготовці вчителів-філологів вагоме значення має психолого-педагогічна складова, орієнтація змісту освіти на *педагогічну* площину.

Багатогранною, сформованою особистістю бачив учителя-філолога видатний український педагог В. Сухомлинський. У час, коли «словесному вихованню» приділяли другорядну роль, у його книзі «Серце віддаю дітям» висвітлюються форми роботи в педагогічному колективі, спрямовані саме на формування філологічної освіти. «У руках вихователя слово, – наголошував великий педагог-гуманіст, – такий могутній засіб, як музичний інструмент у руках музиканта, як фарби в руках живописця, як різець і мармур у руках скульптора... без живого, трепетного, хвилюючого слова немає школи, педагогіки. Слово – це нібито той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність» (Сухомлинський, 1976).

Підготовка вчителів філологічних спеціальностей, на думку М. Пентилюк, потребує нових підходів і стратегій, що відповідають запитам сучасного суспільства. Виховати в молодого покоління повагу й любов до української мови як рідної і державної, забезпечити якісне володіння нею в усіх сферах суспільного життя – завдання, що потребує нових підходів до сприйняття й розуміння ролі мови в суспільстві, оновлення та розбудови методики її навчання в усіх типах закладів освіти. Завдання вищої школи – надання можливості саморозвитку особистості, сприяння пошуку власної індивідуальності, самореалізації, що є головним у мовній освіті і професійній підготовці педагогічних кадрів. Сучасний навчально-виховний процес у середній та вищій школі ставить за мету опанувати вербальне спілкування, а предметна методика прагне визначити орієнтири, підходи, установити закономірності, методи, прийоми й засоби навчання мови. У лінгводидактиці розробляються технології, методи і прийоми навчання основних аспектів мови (особистісно орієнтованого, компетентнісного, когнітивно-комунікативного, діяльнісного) та видів мовленнєвої діяльності (рецептивного й продуктивного мовлення) тощо (Пентилюк, 2014).

Специфіка професійної діяльності, а відтак компетентності вчителя-філолога полягає в тісному переплетінні педагогічної компетентності й ключових компетентностей власне філолога. З огляду на це зазначимо, що майбутній учитель-філолог як фахівець має вміти аналізувати й готувати навчальний матеріал, який потребує від нього лінгвістичної компетентності (формування знань про лінгвістику як науку, загальних відомостей про мову тощо); культурологічної компетентності, що включає відомості про мову як національно-культурний феномен; педагогічної компетентності

(усвідомлення ролі вчителя, конструювання власного педагогічного досвіду); психологічної компетентності, яка охоплює вміння оцінювати здібності, можливості, психологічні особливості; комунікативної компетентності (уміння правильно користуватися вербальними й невербальними засобами в процесі спілкування); методичної компетентності (володіння дидактичними методами й прийомами та вміння застосовувати їх у процесі навчання); інформаційної компетентності (робота з інформацією в професійно-педагогічній діяльності).

Заслужують на увагу дослідження учених щодо формування методичної компетентності вчителя-філолога. Поняття «методичної компетентності» можна визначити як: знання змісту навчання (нормативно-законодавча база, програми, навчальні плани, підручники), досконале володіння методикою викладання, глибокі знання з дидактики, сучасних тенденцій та методичних особливостей вивчення філологічних дисциплін, мотивація педагога-філолога на підвищення професійного рівня, здатність планувати, аналізувати свою діяльність, ставити мету, визначати проблеми й шляхи їх подолання, вибирати традиційні та інтерактивні форми, методи, прийоми навчання, запроваджувати інноваційні, інформаційно-комунікаційні технології, уміння прогнозувати, узагальнювати, популяризувати свій досвід, проєктувати, створювати новий методичний продукт). Українська вчена В. Коваль переконана в тому, що методична компетентність є сукупністю методичних знань, навичок, умінь та індивідуальних, суб'єктивних і особистісних якостей. Ця сукупність функціонує як здатність проєктувати, адаптувати, організовувати, вмотивовувати, досліджувати й контролювати навчання, освіту, розвиток школярів засобами навчального предмету (Коваль, 2013). Методична компетентність передбачає також і сукупність педагогічних компетенцій. Наприклад, для вчителя української мови йдеться про зокрема загальнопедагогічні вміння (пов'язані з самореалізацією у сфері педагогічної творчості, оригінальним моделюванням навчально-виховного процесу, творчим мисленням, нестандартним розв'язанням педагогічних ситуацій, проведенням і аналізом уроків, позакласних заходів), спеціальні (які впливають зі специфіки курсу методики української мови, зокрема вміння працювати з навчально-методичною літературою, аналізувати труднощі в засвоєнні учнями мови і добирати шляхи їх подолання, розробляти на основі власного фахового й особистісного досвіду інноваційні методи, технології навчання мови, складати систему мовно-мовленнєвих вправ і завдань, організовувати підготовку до переказів і творів, аналізувати текст із погляду функціонування в ньому мовних одиниць, проєктувати та проводити роботу над різними видами

мовних помилок) і комунікативні (пов'язані з культурою мовлення, технікою виразного мовлення, ефективністю і щирістю спілкування залежно від комунікативної педагогічної ситуації) (Кучерук, Грибан, 2008; Остапенко, 2008).

Досліджуючи лінгвістичну компетентність учителя-філолога, науковці переконані, що її сутність означає володіння знаннями з мови як суспільного феномена і знакової системи, її розвиток, будову та функціонування; застосування мови на основі літературних норм; збагачення лексичного запасу; формування здібностей щодо аналізу мовних фактів із фонетики, лексикології, фразеології, морфології, синтаксису, стилістики; осмислення зв'язків між різними лінгвістичними науками. Високий рівень сформованості згаданої компетентності забезпечить студентам-філологам володіння сумою теоретико-лінгвістичних знань про основні закономірності розвитку системи мови. Це загально-філологічний рівень володіння мовою, який забезпечується, насамперед, *мовною компетенцією*. Практичний рівень володіння мовою, відповідно, передбачає сформованість таких компетенцій: *мовленнєвої* (здатність до адекватної рецепції і продукції мовлення), *дискурсивної* (здатність будувати цілісні, зв'язні й логічні повідомлення різних функціональних стилів), *прагматичної* (володіння стратегією спілкування), *соціолінгвістичної* (здатність до автентичного використання мови в різних соціальних контекстах). Лінгвокраїнознавчий рівень володіння мовою передбачає сформованість *соціокультурної компетенції* (знання про культуру країни виучуваної мови, володіння особливостями вербальної й невербальної семіотики). Теоретичний аналіз наукової літератури, положень сучасних концепцій розвитку педагогічної освіти засвідчив, що у професійній підготовці майбутніх учителів-філологів важливе значення має *самоосвітня компетентність*, яка характеризується здатністю і готовністю до неперервної освіти та самоосвіти у процесі навчання і майбутньої професійної діяльності.

Як бачимо, компетентнісний підхід актуальний для визначення структурних компонентів професійної компетентності та пріоритетності окремих складових. Наукові розвідки учених свідчать про актуальність та багатоаспектність проблеми професійної підготовки учителів-філологів.

Варто зазначити, що традиційна система навчання має низку недоліків, серед яких – домінування словесних методів навчання, активність викладача й пасивність студента, орієнтованість навчальної програми на середнього студента, перенавантаження на пам'ять студентів, представлення інформації в абстрактно-логічній формі; переважання репродуктивних методів навчання, усталена структура заняття, нераціональне використання часу на організацію

продуктивної діяльності студентів, брак застосування інноваційних технологій навчання, інтерактивних методів, відсутність методичних і методологічних підходів та принципів, які б оптимізували формування цілісності й системності знань на заняттях тощо.

Висновки з дослідження та перспективи подальшої розробки. Розв'язання цієї проблеми вбачаємо у створенні комунікативно-освітнього середовища, що забезпечує максимальний ступінь індивідуалізації завдяки широкому використанню інформаційних і комунікаційних технологій, які відкривають не бачені досі перспективи в розв'язанні важливих завдань підвищення ефективності освітнього процесу, формування стійких пізнавальних інтересів і мотивів у студентів, скорочення часу на освоєння матеріалу, зняття напруженості, стимулювання пізнавальної активності й самостійності, розвитку творчих здібностей. Саме інформаційні технології слугують базою для реструктурування навчального матеріалу, в умовах модульної системи навчання, створюють нові можливості, водночас висувають нові вимоги щодо їх ефективного використання в освітньому середовищі ЗВО. До основних дидактичних принципів створення комунікативно-освітнього середовища відносимо: свідомість; наочність; комунікативність; активність; науковість; доступність; міцність; послідовність; систематичність; урахування індивідуальності студента; урахування рідної мови; мінімізація; комплексність і диференційованість; концентричність організації матеріалу, розподіленість навчального матеріалу; інтерактивність навчального матеріалу; мультимедійність надання навчальної інформації; адаптивність до особистісних особливостей майбутніх учителів-філологів; інваріативність щодо різних ІКТ; інтегрованість (взаємопов'язаність) і модульність; демонстраційність прикладів; дискурсивність; подієвість; резервність навчальної інформації; оновлюваність навчальної інформації; оволодіння мовленнєвою поведінкою в сценарних обставинах спілкування.

Феномен освітньо-комунікативного середовища ЗВО настільки складний, що на даному етапі його вивчення маємо безліч підходів і інтерпретацій, що описують його в різних аспектах. Для нашого дослідження важливими є такі положення:

1) відповідно до мети нашого дослідження, будемо розглядати освітньо-комунікативне середовище як умову навчання, виховання та розвитку, тобто сукупність можливостей для прояву здібностей студента-філолога;

2) на підставі психолого-педагогічного аналізу уявлень про освітнє середовище виділяємо три структурні компоненти: соціальний, просторово-предметний та психодидактичний;

3) освітньо-комунікативне середовище не має остаточного, застиглому варіанту; воно передбачає функціонування, а, отже, постійне зміну та розвиток, саме у властивостях, зв'язках, функціях і їх взаємодії полягає розвиток освітнього середовища як цілісної системи;

4) освітнє середовище належить до розряду керованих систем, оскільки всі її зв'язки є інформаційними і обумовлені конкретними обставинами навчально-пізнавального процесу;

5) самоорганізація і ступінь свободи роблять систему відкритою, джерело саморозвитку й перетворення існує безпосередньо в системі;

6) результатом і метою діяльності суб'єктів освітньо-комунікативного середовища є формування інформаційно-комунікаційної компетентності, яка має «надпредметний», загальнонавчальний, загальноінтелектуальний характер.

На підставі аналізу наукового дискурсу трактуємо підготовку майбутніх учителів-філологів в умовах комунікаційно-освітнього середовища ЗВО як системний, неперервний, інтерактивний освітній процес, спрямований на формування їхньої готовності до професійної діяльності й успішного виконання розширеного спектру функцій професійної діяльності, що представлені такими компонентами: навчальним, освітнім, комунікативно-діяльнісним, мотиваційним, соціокультурним, інформаційно-аналітичним, креативним, контрольно-коригувальним, розвивальним, виховним, гностичним, конструктивно-планувальним, організаційним, партнерським.

Перспективи подальшої розробки цього тематичного напрямку вбачаємо в удосконаленні професійної підготовки майбутніх учителів-філологів в умовах створеного освітньо-комунікативного середовища, зокрема, інформаційний обмін, інтерактивний діалог, реалізація внутрішньо- та зовнішньосистемної комунікації, координація комунікативно-педагогічних дій, фіксування та коригування навчальних результатів.

ЛІТЕРАТУРА

- Кремін, В. Г. (ред.) (2008). Філологічна освіта. *Енциклопедія освіти*. К.: Юрінком Інтер (Kremin, V. H. (2008). *Philological education*. In *Encyclopaedia of Education*. K.: Yurinkom Inter).
- Даль, В. И. *Толковый словарь живого великорусского языка*. Режим доступа: <http://slovardalya.ru/description/filologiya/42051> (Dal, V. I. *Explanatory dictionary of the living great Russian language*. Retrieved from: <http://slovardalya.ru/description/filologiya/42051>).
- Гаспаров, М. Л. (2001). Филология как нравственность. *Записки и выпуски*, (сс. 98-100) (Hasparov, M. L. (2001). *Philology as morality. Notes and statements*, (pp. 98-100)).
- Аверинцев, С. «Похвальное слово филологии»: филология и философия / С. Аверинцев. Режим доступа: <http://ru-philosophy.livejournal.com/1506151.html> (Averintsev, S.

- "A word of praise for philology": *philology and philosophy*. Retrieved from: <http://ru-philosophy.livejournal.com/1506151.html>).
- Аверинцев, С. (1972) *Филология. Краткая литературная энциклопедия*, Т. 7, 973-979. Москва (Averintsev, S. (1979). *Philology. Brief literature encyclopedia*, Vol. 7, 973-979).
- Ковтун, Е., Родионова, С. (2007). *Зачем быть филологом сегодня? Презентационная привлекательность филологического образования в России*. Режим доступа: <http://www.philol.msu.ru/~umo/include.php?url=FILE195.htm> (Kovtun, Ye. N. (2007). *Why be a philologist today? Presentational attractiveness of philological education in Russia*. Retrieved from: <http://www.philol.msu.ru/~umo/include.php?url=FILE195.htm>).
- Сухомлинський, В. О. (1976). *Вибрані твори: в 5 т.* Київ: Рад. школа (Sukhomlynskyi, V. O. (1976). *Selected works: in 5 vol.* K.: Soviet school).
- Пентиліук, М. І. (2014) Стратегічні орієнтири підготовки майбутнього вчителя-словесника. *Дивослово*, 11, 2-6 (Pentyliuk, M. I. (2014). Strategic guidelines for training future teachers of teacher of language. *Dyvoslovo*, 11, 2-6).
- Коваль, В. О. (2013). *Теоретичні й методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах*. Умань: ПП Жовтий О. О. (Koval, V. O. (2013). *Theoretical and methodological foundations of professional competence formation of future teachers-philologists in higher pedagogical educational institutions*. Uman: PP Zhovtyi O. O.)
- Кучерук, О., Грибан, Г. *Розвиток креативності у структурі методичної компетентності майбутнього вчителя української мови*. Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2008_03/kutcheruk.pdf (Kucheruk, O., Hryban, H. (2008). *Development of creativity in the structure of methodical competence of the future teacher of the Ukrainian language*. Retrieved from: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2008_03/kutcheruk.pdf).
- Остапенко, Н. М. (2008). *Теорія і практика формування лінгводидактичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ*. Черкаси: видавець Чабаненко Ю. (Ostapenko, N. M. (2008). *Theory and practice of formation of linguodidactic competences in students of philological faculties of universities*. Cherkasy : Chabanenko Yu).

РЕЗЮМЕ

Григоренко Татьяна. Формирование будущего учителя-филолога в условиях образовательно-коммуникативной среды УВО.

В статье выявлено недооценивание потенциала УВО по обеспечению возможностей формирования профессиональной компетентности студентов-филологов в условиях образовательно-коммуникативной среды. Определены направления формирования будущего учителя-филолога в условиях образовательно-коммуникативной среды УВО. Акцентировано внимание на междисциплинарном аспекте профессиональной подготовки учителя-филолога, ведь составляющими содержания такой подготовки является творческое сочетание филологического и педагогического образования. Обосновано создание коммуникативно-образовательной среды, обеспечивающей максимальную степень индивидуализации, формирования устойчивых познавательных интересов и мотивов у студентов, сокращение времени на освоение материала, снятие напряженности, стимулирования познавательной активности и самостоятельности, развития творческих способностей.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителей-филологов, образовательно-коммуникативная среда УВО, филологическое образование, филолог, профессионально-педагогическая деятельность, лингвистическая компетентность, языковая компетенция, информационные технологии.

SUMMARY

Hryhorenko Tetiana. Formation of the future teacher-philologist in the conditions of the educational and communicative environment of higher education institutions.

The article reveals an underestimation of the potential of higher education institutions to provide opportunities for the formation of professional competence of students of philology in an education and communicative environment. The directions of formation of the future teacher-philologist in the conditions of the educational and communicative environment of higher education institutions are defined. Emphasis is placed on the interdisciplinary aspect of professional training of teachers of philology, because the components of the content of such training are a creative combination of philological and pedagogical education, because the professional functions of future philologists are analysis, creation, translation, transformation, evaluation of written and oral texts (for research, critical-analytical and applied purposes), masterful operation of communicative strategies and tactics, skilled use of language in the development of computer programs, standardization and unification of scientific and technical terminology, development of methods and technologies of automatic annotation, abstracting, organization of successful communication in different languages. With this in mind, the content of professional training of philologists is a system of basic scientific theories, concepts, principles, categories, methods and concepts of philology.

The article states that the future teacher-philologist as a specialist must be able to analyze and prepare educational material that requires linguistic competence (formation of knowledge about linguistics as a science, general information about language, etc.); culturological competence, which includes information about language as a national-cultural phenomenon; pedagogical competence (awareness of the role of the teacher, construction of own pedagogical experience); psychological competence, which includes the ability to assess skills, capabilities, psychological characteristics; communicative competence (ability to use verbal and nonverbal means correctly in the process of communication); methodological competence (mastery of didactic methods and techniques and the ability to apply them in the learning process); information competence (work with information in professional and pedagogical activities).

Creation of a communicative-educational environment is substantiated, which provides the maximum degree of individualization, formation of stable cognitive interests and motives in students, reduction of time for mastering the material, relieving tension, stimulating cognitive activity and independence, development of creative abilities. It is emphasized that training of future teachers of philology in the educational and communicative environment of higher education institutions as a systematic, continuous, interactive educational process aimed at forming their readiness for professional activity and successful performance of an expanded range of professional functions represented by such components as teaching, educational, communicative-activity, motivational, socio-cultural, information-analytical, creative, control-corrective, developmental, educational, gnostic, constructive-planning, organizational, partnership.

Key words: professional training of teachers-philologists, educational and communicative environment of higher education institutions, philological education, philologist, professional-pedagogical activity, linguistic competence, language competence, information technologies.

УДК 378.016

Катерина Дополик

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

ORCID ID 0000-0001-5636-5701

Андрея Певсе

Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II,

ORCID ID 0000-0001-8572-032X

Ірина Смирнова

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

ORCID ID 0000-0003-2085-5391

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/141-156

ДОСВІД ІЗМАЇЛЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ГУМАНІТАРНОГО УНІВЕРСИТЕТУ В ГАЛУЗІ ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ

Відображений досвід Ізмаїльського державного гуманітарного університету в галузі впровадження освітніх інновацій і, особливо, у їх застосуванні з метою підвищення мотивації здобувачів вищої освіти сприймати знання та генерувати нові. Описане впровадження освітніх інновацій в освітній процес здобувачів вищої освіти освітньо-професійної програми «Середня освіта: трудове навчання та технології. Інформатика», першого рівня вищої освіти на здобуття освітнього ступеня бакалавр за спеціальністю 014 Середня освіта, предметна спеціальність 014.10 Трудове навчання та технології, галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, кваліфікація: Бакалавр освіти з трудового навчання та технологій. Учитель трудового навчання, технологій та інформатики.

Ключові слова: освітні інновації, електронні освітні ресурси, інформаційне освітнє середовище, цифрове покоління, хмарні технології, SMART-комплекси, віртуальна реальність, учитель трудового навчання та технологій.

Постановка проблеми. На думку деяких прогностиків, трансформації, які відбудуться в найближчі декілька років в освіті України, будуть більшими, ніж зміни за останні 10 століть. Суттєвим зрушенням передують як грандіозні зміни в оновленні форм та методів впровадження інформаційних технологій (ІТ), так і не з'ясовані, донині, умови страшної пандемії COVID-2020. Ми порадили б не поспішати з оцінюванням майбутнього – те саме вважали сучасні науковці В. Биков, Р. Гуревич, А. Гуржій, М. Корець, Л. Карташова, С. Литвинова, Л. Макаренко, М. Пригодій, В. Слабко, О. Спірін, С. Яшанов та ін. на початку цього століття, коли ми почали працювати в галузі електронного навчання, і зараз немає університету без сформованого інформаційно-освітнього середовища з можливостями дистанційного навчання на рівні бакалаврських та магістерських освітньо-професійних програм.

Майбутнє покаже, чи є правильним це передбачення, але певно, що відбудуться зміни, і вони будуть визначальними. Питання в тому, як повинна освітня система слідувати їм, діяти паралельно, чи передбачати їх?

Аналіз актуальних досліджень. Питаннями проблематики впровадження освітніх інновацій у заклади освіти займаються такі науковці сучасності: І. Андрощук, Т. Алексеєнко, Г. Апалат, В. Биков, С. Вернигора, А. Гуржій, С. Дзус, С. Ільченко, О. Івлієва, А. Кононенко, Л. Макаренко, Т. Метіль, В. Могилевська, М. Мусоріна, Л. Новохатько, Ю. Пивненко, М. Пригодій, Л. Сорока, В. Слабко, І. Смирнова, О. Спірін, Р. Шевченко-Перепьолкіна, М. Шишкіна, С. Яшанов, S. Kavanagh, A. Luxton-Reilly, B. Wuensche, Plimmer та ін.

Проблематикою впровадження освітніх інновацій у галузі IT-технологій у роботу Ізмаїльського державного гуманітарного університету займаються науковці: Я. Воробйов, О. Дущенко, О. Івлієва, В. Мізюк, І. Смирнова та ін.

Мета статті – відобразити досвід Ізмаїльського державного гуманітарного університету в галузі впровадження освітніх інновацій і, особливо, у їх застосуванні з метою підвищення мотивації здобувачів вищої освіти сприймати знання та генерувати нові. Надати опису впровадження освітніх інновацій в освітній процес здобувачів вищої освіти освітньо-професійної програми «Середня освіта: трудове навчання та технології. Інформатика», першого рівня вищої освіти на здобуття освітнього ступеня бакалавр за спеціальністю 014 Середня освіта, предметна спеціальність 014.10 Трудове навчання та технології, галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, кваліфікація: Бакалавр освіти з трудового навчання та технологій. Вчитель трудового навчання, технологій та інформатики.

Методи дослідження. Нами були використані такі теоретичні методи, як, аналіз наукових досліджень професійної педагогіки і методики професійного навчання для визначення суті, змісту і структури професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій, а також учителів інформатики; синтез і узагальнення – для обґрунтування основ дослідження. Також були використані такі прогностичні методи, як експертне оцінювання, узагальнення незалежних характеристик для прогностичного обґрунтування перспектив підготовки здобувачів вищої освіти за ОПП «Середня освіта: трудове навчання та технології. Інформатика».

Виклад основного матеріалу. Наразі, ми спостерігаємо конфлікт в освіті: особистостей цифрового покоління 21 століття навчають аналогові вчителі 20 століття, часто використовуючи методи 19-го! Студенти сьогодні є наочними мудрецами та віртуальними виконавцями – справжніми IT-героями. Світ переживає жахливу цифрову трансформацію, і ніхто не заздрить вчителям, якщо вони не захочуть ізолювати себе від сучасного технічного прогресу! І, якщо особистість, навіть, не належить до славної гільдії

вчителів, але, як батьки та близькі учнів та студентів, вони мають бути добре знайомі з проблемами цифрового покоління. Протягом навчання, ми можемо досліджувати, як повільно, але впевнено розгортається розрив між системою освіти та поколінням сучасних студентів, у тому сенсі, що освіта відстає від очікувань щодо використання цифрових технологій.

Вище зазначені питання проблематики впровадження освітніх інновацій у заклади освіти займаються такі науковці сучасності: І. Андрощук, Т. Алексеєнко, Г. Апалат, В. Биков, С. Вернигора, А. Гуржій, С. Дзус, С. Ільченко, О. Івлієва, А. Кононенко, Л. Макаренко, Т. Метіль, В. Могилевська, М. Мусоріна, Л. Новохатько, Ю. Пивненко, М. Пригодій, Л. Сорока, В. Слабко, І. Смирнова, О. Спірін, Р. Шевченко-Перепьолкіна, М. Шишкіна, С. Яшанов, S. Kavanagh, A. Luxton-Reilly, B. Wuensche, Plimmer та ін.

Освіта – це не хобі, але це може бути інформаційна розвага. Оскільки навчання є найефективнішим, коли воно включає позитивні (віртуальні) емоції. Особливо з сучасною цифровою генерацією. Цифровому поколінню, яке також називають «генерацією із семи екранів» – на телевізорі, комп'ютері, ноутбукі, планшеті, фаблеті, смартфоні та розумних годинниках – не можна і не слід навчати так, як навчали його батьків. Дане цифрове покоління не може і не буде писати на дошці крейдою. Заміна звичайної дошки білою, а крейди – маркером має лише один позитивний ефект – учитель перестає вдихати крейдяний пил і заплямовує свій «фірмовий» костюм. Тобто це не спосіб мотивувати сучасних студентів накопичувати знання й розвивати навички для їх практичного застосування, адже це покоління звикло отримувати мультимедійну інформацію з Інтернету через перераховані вище пристрої, більшість із яких інтерактивні, і воно очікує побачити щось більше, ніж у звичайному закладі (Makarenko, 2020).

В умовах сьогодення, на допомогу викладачеві надані такі комплексні інтерактивні можливості впровадження освітніх інновацій, як:

- Пакети прикладних програм із різним цільовим призначенням (Microsoft Office, Lotus Smart Suite, Adobe FineReader, Adobe Page Maker, AutoCAD, Компас);
- Сервіси для створення інтерактивних завдань та групової роботи (LearningApps, Umaigra, Google Jamboard, Mindmeister);
- Сервіси для організації та проведення online-занять (Zoom, Google Meet);
- Відкриті освітні електронні ресурси та курси (Prometeus, EdEra, Coursera);

- Середовища управління навчанням (Google Classroom, Moodle, Blackboard);
- Сервіси для контролю знань (Google Forms, classtime);
- Електронні бібліотеки (УкрЛіб, Libruk, Електронна бібліотека Національної бібліотеки України);
- Інформаційно-динамічні системи методичного спрямування (SMART-комплекси, Onlinetestpad);
- Месенджери для спілкування з учнями (Viber, Telegram, WhatsApp);
- Прикладні програми та сервіси для створення мультимедійного контенту (Довгополик, Бражнікова, 2019).

Тому надзвичайно важливо шляхом масового та ефективного використання інноваційних освітніх технологій та дидактичних моделей, заснованих на ІТ, адаптувати освітню систему до цифрового покоління, тобто виконати цифрове перетворення цієї системи. Роль викладача в закладі вищої освіти та майбутнього вчителя закладу загальної середньої освіти також повинна змінюватися. З передавача готових знань він повинен стати наставником, який заохочує учнів шукати потрібну їм інформацію у всесвітній павутині, аналізувати, переосмислювати та використовувати ІТ, і навіть синтезувати нові знання (Makarenko, 2015).

Наразі підкреслимо, що інформаційні технології – це не панацея від усіх проблем системи освіти, а лише інструмент, завдяки якому можна оновити форми та методи освітнього процесу, лекції та завдання можна зробити більш інформативними та привабливими для цифрового покоління.

Майбутній учитель-бакалавр освіти з трудового навчання та технологій, вчитель трудового навчання, технологій та інформатики має зберігати свою ключову роль у процесі інтерактивного навчання – створення привабливого інформаційно-освітнього середовища закладу освіти, орієнтованого на потреби учнів закладів загальної середньої освіти.

Упровадженню даних ІТ-можливостей та, як результат, можливостей розроблення SMART-комплексів, передуює вивчення таких спеціальних предметів: Інформаційно-комунікаційні технології за професійним спрямуванням; Методика навчання інформатики; Теоретичні основи інформатики та інформаційно-комунікаційні технології; Основи алгоритмізації та мови програмування; Комп'ютерні мережі та Інтернет; Архітектура та базове програмне забезпечення комп'ютера; Комп'ютерна графіка; Комп'ютерне моделювання; Бази даних та інформаційні системи.

Слід підкреслити, що авторитет викладача, його імідж та ефект від його роботи все більше залежатимуть не тільки від того, наскільки добре він

опановує предмет своєї дисципліни, використовує сучасну інформацію та спілкування, технології збору, обробки й викладання відповідного навчального матеріалу, а його самоосвітні та педагогічні здібності й харизма, що формуються в період 1-2 курсів навчання на педагогічній спеціальності, завдяки реалізації професійно-педагогічного циклу дисциплін в освітньо-професійній програмі: Педагогіка; Психологія; Методика трудового навчання, технологій і креслення; Методика навчання інформатики; Інклюзивна освіта.

У сучасній педагогіці ми маємо справу з «Цифровим поколінням» або як його називають Z, NET – це молоді люди, народжені після 1999 року. Так, поколінням NET (у мережі) або (завжди на зв'язку) вважається молодь, яка народилася під час великого Інтернет-буму.

Цифрове покоління – перше в історії, яке не уявляє повсякденного життя без ІТ. Вони виростили з комп'ютерною мишкою в руці, легко засвоюють та використовують нові цифрові технології. В освітній діяльності ми маємо їм запропонувати такі технології, які би сприяли їх «цифровому життю», які би реалізовували їх потреби. На рис. 1 унаочнено систематизовані науковцями сучасності потреби цифрового покоління (О. Буров та ін., 2020).

Перед системою вищої освіти стоїть головний виклик – забезпечити належне навчання для «цифрових» здобувачів, чий спосіб мислення та стиль навчання кардинально відрізняються від попереднього, «паперового» покоління здобувачів, а особливо – від викладачів, частина з яких народилася і закінчила свою формальну освіту до того, як комп'ютери набули поширення в офісах та будинках були народжені до масового поширення комп'ютерів.



Рис. 1. Потреби цифрового покоління

Розпочате нами експериментальне дослідження «Підготовка майбутніх учителів трудового навчання та технологій до використання SMART-комплексів в освітній діяльності» є передумовою для адаптації студентів цифрового покоління до системи оновленої вищої освіти держави. Запропонована нами адаптація є складною проблемою, у вирішенні якої повинні брати участь усі залучені: адміністрація, викладачі інформатики, самі здобувачі вищої освіти-майбутні викладачі технології, звичайно, необхідно залучати найкращі людські ресурси.

Ми вважаємо за потрібне запропонувати такі педагогічні умови реалізації нашого експериментального дослідження:

- перехід від паперових підручників до ноутбуків та планшетів;
- використання хмарних технологій, які значно полегшать доступ до навчальної інформації, доповнюючи мультимедійні навчальні матеріали, що зберігаються в пам'яті гаджетів, планшетів та комп'ютерів;
- запровадження технологій віртуальної та доповненої реальності;
- дидактичне використання SMART-комплексів.

Перехід від паперових підручників до ноутбуків та планшетів

Швидкі зміни з точки зору очікувань студентів щодо «ефективності» навчання та викладання, а також постійний вплив нових технологій, представляють значні фактори для більшої інноваційності у вищій освіті. На нашу думку, викладачі повинні наполегливо дізнатися більше про технологічні процеси навчання, щоб упровадити інновації у своїй освітній діяльності. Викладання дає чудову можливість освіти впродовж життя і ми маємо щастя бути частиною спільноти здобувачів, що навчаються в нашому університеті, який відкритий для інновацій та дистанційного навчання за допомогою регулярних сесій обміну знаннями.

Метою освітньої діяльності викладача є забезпечення кожного студента приємним навчальним досвідом за допомогою залучення, самовідкриття за допомогою Інтернет-інструментів, індивідуальних роздумів, разом із участю в аудиторії та поза нею. Вважаємо, що використання мультимедійних засобів навчання залучає як здобувачів, так і викладачів до навчання й постійного вдосконалення в області інновацій за допомогою освітніх технологій із метою підвищення якості освіти (Смирнова, 2018).

Ретельне вивчення попиту та порівняльний аналіз запропонованих варіантів в освітній діяльності ІДГУ засвідчили необхідність використання інтерактивних панелей. Дані варіанти були оцінені як оптимальні з точки зору характеристик та цінового спрямування. Обраний варіант – інтерактивна панель – є оптимальною, оскільки: має високу роздільну здатність; дозволяє

працювати вчителю та учню одночасно, оскільки панель розпізнає 15 одночасних точок доторку та не реагує на випадкові доторки; дозволяє підключати різноманітні пристрої, у тому числі ноутбук та смартфон; має власну операційну систему з високим рівнем захисту; дозволяє використовувати вбудовані освітні додатки, які не потребують додаткової оплати; має інтегрований кабінет учителя для більш зручної роботи та індивідуальних налаштувань; має вбудовану операційну систему, може бути включена до мережі закладу освіти. Чому освітяни наголошують на використанні інтерактивних панелей? Відповідь дуже проста. Майже всі здобувачі наразі мають сенсорні смартфони. З сенсорним екраном знаходяться фаблети, планшети, новіші ноутбуки та все-в-одному комп'ютери. Для студентів технологія використання сенсорного екрану – це щось цілком природне. А інтерактивна панель перетворює звичайну лекцію чи урок у цікаву гру, що підвищує їх пізнавальну активність та надає можливість студентам зосередитись.

Цікавою й дуже корисною функцією панелей є створення відеофайлу, що дозволить записати для спільного використання та повторного відтворення як відповідної презентації, так і послідовності додаткових позначень, написів та малюнків, зроблених на окремих слайдах викладачем, у т.ч. його пояснення та коментарі. Деякі виробники пропонують своїм інтерактивним системам презентацій різні корисні аксесуари, такі як камери для документів, кольорові електронні маркери, планшети, клікери тощо.

Використання хмарних технологій та систем управління навчанням

Ураховуючи, що здобувачі вищої освіти мають вже деяку інформаційну підготовленість, то впровадження основ дистанційного навчання в освітню діяльність не є суттєвою проблемою. Особливо позитивно це відчувається під час підготовки фахівців – майбутніх викладачів технологій, а саме теоретичних і методичних основ їх професійної підготовки (Androshchuk, 2020).

Викладачі-науковці кафедри математики, інформатики та інформаційної діяльності ІДГУ – Я. Воробйов, О. Дущенко, О. Івлієва, В. Мізюк, І. Смирнова та ін., дбають про системну освітню підготовку майбутніх учителів технологій до розроблення й використання електронних освітніх ресурсів, створення та впровадження SMART-комплексів (Ivliieva, 2019; Мізюк, 2019, Смирнова, 2018). Для реалізації дистанційного навчання в освітній діяльності здобувачам Ізмаїльського державного гуманітарного університету надана можливість організації навчання засобами Moodle. Особливо це стало актуальним під час

введення карантину. Викладачі мають змогу розміщувати матеріали, надавати консультаційні та дорадчі поради, контролювати виконання й оцінювати знання здобувачів вищої освіти.

Під час вивчення дисципліни «Інформаційно-комунікаційні технології за професійним спрямуванням» майбутні вчителі трудового навчання, технологій та інформатики вчаться використовувати сучасні послуги мережі Інтернет, офісні онлайн-програми та системи управління навчанням.

Важливим у даному контексті є вміння налагодити зворотній зв'язок зі здобувачами освіти. Нами запропоновано опанувати найбільш поширені месенджери, серед яких Viber, Telegram та WhatsApp. Подамо на рис. 2 приклад виконаного звіту про використання месенджера Viber, реалізований засобами на платформі Moodle за дисципліною «Інформаційно-комунікаційні технології за професійним спрямуванням» для 2 курсу освітнього ступеню бакалавр за освітньо-професійною програмою «Середня освіта: трудове навчання та технології. Інформатика».

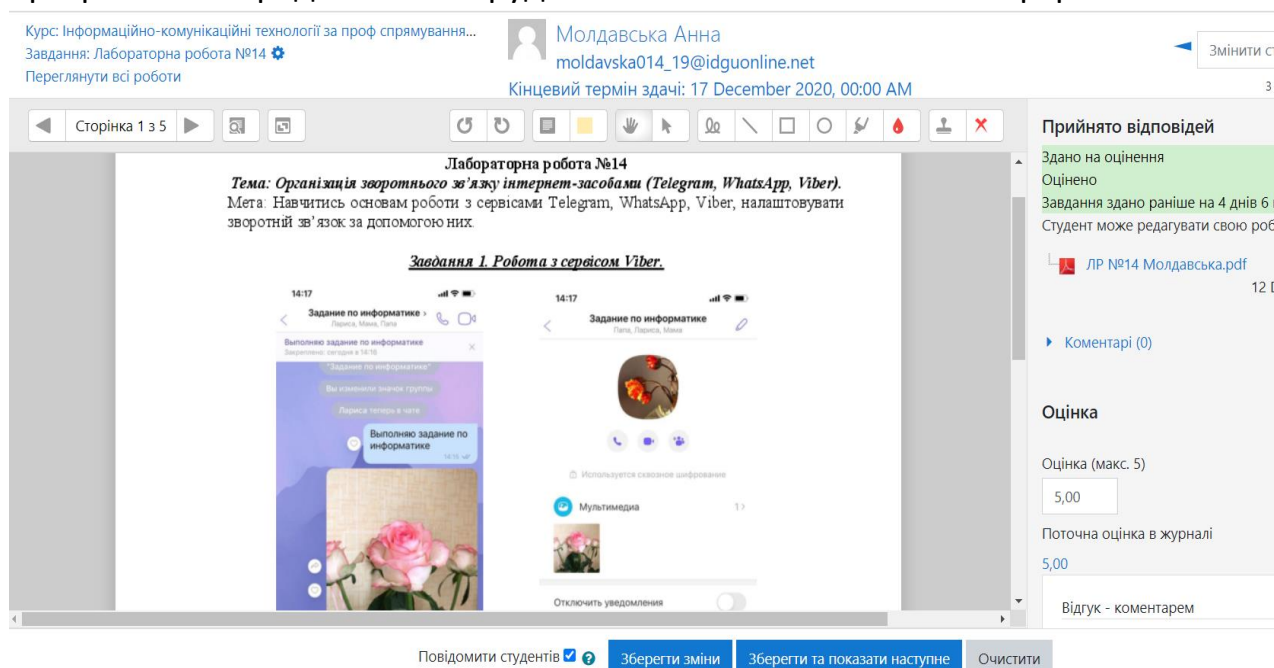


Рис. 2. Приклад виконаного звіту за лабораторною роботою на платформі Moodle (Викладач Довгополик К.)

Викладачі ІДГУ вбачають використання автоматизованої системи організації контролю знань, що включена до платформи Moodle, і надає можливість додавання різних типів запитань: багатоваріантних, відкритих, на відповідність, есе, питання правильно/неправильно, на визначення пропущених слів, перетягування об'єктів на картинку, розрахункові тощо, що створює широкий простір для проведення якісного контролю знань. Під час терміну навчання проведені модульні контрольні роботи засобами автоматичного тестування. Графічне зображення результатів тестування

реалізовано в таблиці досягнень здобувачів 2 курсу освітнього ступеню бакалавр за освітньо-професійною програмою «Середня освіта: трудове навчання та технології. Інформатика» (рис. 3).

Прізвище / Ім'я	Електронна пошта	Стан	Розпочато	Завершено	Затрачений час	Оцінка/30,00	Пит.1 /1,00	Пит.2 /1,00	Пит.3 /1,00	Пит.4 /1,00	Пит.5 /1,00	Пит.6 /1,00	Пит.7 /1,00	Пит.8 /1,00	Пит.9 /1,00	Пит.10 /1,00
Вересмес 19ФУАД Андрій	asdftryhn@gmail.com	Завершено	21 December 2020 10:01 AM	21 December 2020 10:34 AM	32 хв 29 сек	20,13	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 0,50	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✗ 0,00	✓ 1,00	✓ 0,50
Карашел 19ФУАД Наталя	karashe014_19@idguonline.net	Завершено	21 December 2020 10:07 AM	21 December 2020 10:47 AM	39 хв 51 сек	19,00	✗ 0,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✗ 0,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✗ 0,00	✓ 1,00	✓ 1,00
Тимофєєва 19ФУАД Юлія	timofeva014_19@idguonline.net	Завершено	21 December 2020 10:07 AM	21 December 2020 10:47 AM	40 хв 1 сек	17,75	✗ 0,00	✓ 1,00	✗ 0,00	✗ 0,00	✗ 0,00	✗ 0,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 0,50
Янева Наталя	nnatalian330@gmail.com	Завершено	21 December 2020 10:08 AM	21 December 2020 10:44 AM	35 хв 23 сек	18,52	✗ 0,00	✓ 0,61	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 0,29	✓ 1,00	✓ 1,00	✗ 0,00
Стойкова 19ФУАД Сніжана	stoykova242_19@idguonline.net	Завершено	21 December 2020 11:41 AM	21 December 2020 12:06 PM	25 хв 36 сек	21,04	✓ 1,00	✓ 1,00	✗ 0,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 0,38	✓ 1,00	✓ 1,00	✗ 0,00	✗ 0,00
Молдавська Анна	moldavska014_19@idguonline.net	Завершено	21 December 2020 13:56 PM	21 December 2020 14:29 PM	33 хв 22 сек	24,47	✗ 0,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✗ 0,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✗ 0,00	✓ 1,00	✗ 0,00	✗ 0,00
Кримський 19ФУАД Данило	krimsky242_19@idguonline.net	Завершено	21 December 2020 15:24 PM	21 December 2020 15:37 PM	13 хв 11 сек	18,86	✓ 1,00	✓ 0,50	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 0,50	✓ 1,00	✓ 1,00
Кімліченко 19ФУАД Олена	kimlichenko014_19@idguonline.net	Завершено	21 December 2020 17:24 PM	21 December 2020 18:00 PM	35 хв 49 сек	28,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 1,00	✓ 1,00

Рис. 3. Таблиця досягнень здобувачів 2 курсу освітнього ступеню бакалавр за освітньо-професійною програмою «Середня освіта: трудове навчання та технології. Інформатика»

Подаючи для прикладу графічне зображення, реалізоване за результатами тестування, зауважимо, що в Moodle автоматично формуються діаграми, на яких відслідковується статистика результатів тесту (рис. 4).

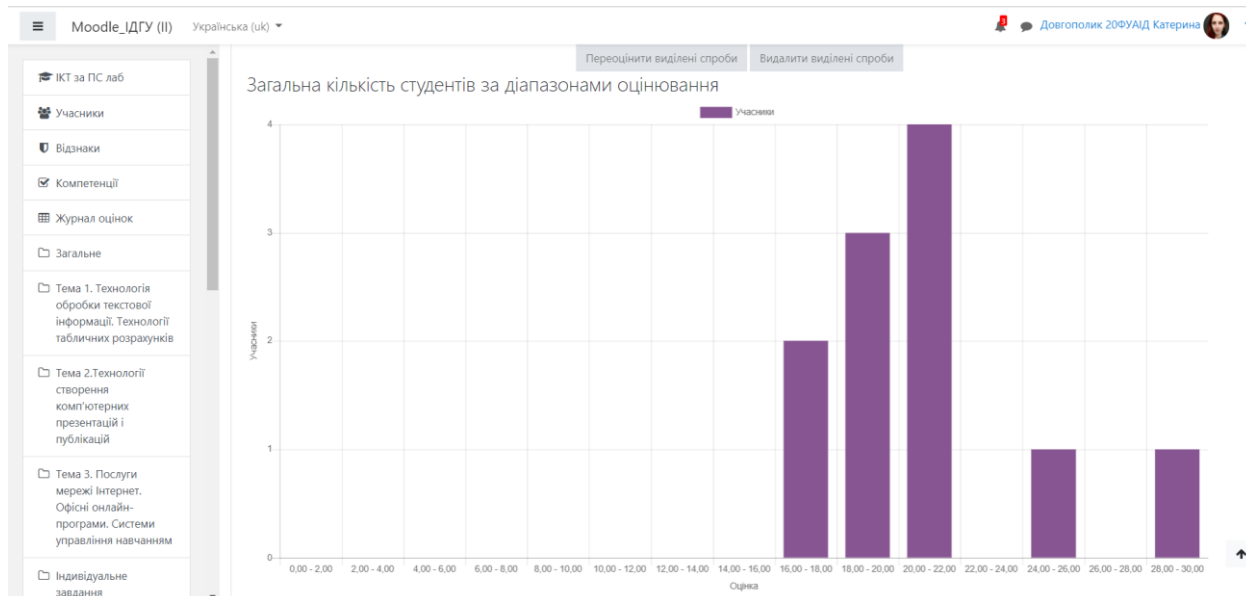


Рис. 4. Статистичні дані результатів модульної контрольної роботи з дисципліни «Інформаційно-комунікаційні технології за професійним спрямуванням»

Викладачі кафедри математики, інформатики та інформаційної діяльності майстерно використовували Zoom Meetings та Google Meet для проведення лекційних, практичних, лабораторних, індивідуальних та інших видів занять на термін дії карантину, також реалізовано екзамени та інші форми контролю, за необхідності, і в усній формі, і з використанням вищезазначених сервісів.

Перевагами використання сервісів Zoom Meetings та Google Meet є можливість комунікації зі студентами, демонстрації екрану для великої кількості учасників, планування свого часу через планувальник конференцій, викладач має можливість керувати учасниками, тобто не допустити до занять сторонніх осіб, вимкнути звук, зупинити відео, налаштувати чат таким чином, щоб учасники не мали ні бажань, ні можливості відволікатися на інші теми. Дуже корисною функцією є перспектива віддалено керувати комп'ютером здобувача, у нашій практиці це було корисним за термін виконання здобувачами лабораторних робіт, за наявності труднощів під час виконання завдання, та під час пояснення допущених помилок у роботі здобувача.

Запровадження технологій віртуальної та доповненої реальності

На базі Ізмаїльського державного університету працює Центр інноваційних технологій, у якому здобувачі вищої освіти мають змогу набувати навичок роботи з новітніми розробками в галузі ІТ, а саме віртуальною реальністю, 3D-принтерами, сучасним мережевим обладнанням, комплектами Arduino для розробки електронних пристроїв та ін.

На нашу думку, важливим є набуття здобувачами навичок роботи з віртуальною реальністю та опанування основами розробки та моделювання VR-контенту, адже сучасне цифрове покоління, це покоління, яке повинне побачити та досягнути об'єкт вивчення. Віртуальна реальність – це нереальний світ, створений за допомогою комп'ютерної обчислювальної системи і якісного аудіо- та відео обладнання. Це середовище, яке фізично не існує, його іноді називають «нефізичною реальністю». Дизайн зображень найчастіше виконується за допомогою стереоскопічних окулярів, високої вартості. Додаткова інформація про почуття людини також надається через звук, який може бути частиною моделювання. Зазвичай користувачі можуть контролювати поведінку віртуального середовища за допомогою комп'ютера, клавіатури або спеціально розробленими пристроями, такими як стилуси, контролери та ін. Комплектація наборів може відрізнятися в залежності від фірми виробника та характеристик самого пристрою.

Очевидно, що використання віртуальної реальності може зробити традиційні лекції чи вправи набагато інформативнішими та привабливішими для здобувачів цифрового покоління. Неважко уявити «віртуальну прогулянку» по розкопках стародавнього міста, у всесвітньо відомій картинній галереї чи в заповіднику з екзотичними тваринами, де реальне та нереальне переплітаються з метою досягнення максимального виховного ефекту. Використання віртуальної реальності для створення тренажерів у таких випадках дозволяє проводити більше тренувань за короткий проміжок часу, а це дозволяє набути необхідних компетентностей без ризику травмування, пошкодження майна, а також, що є нагальною потребою, уникнення забруднення навколишнього середовища.

Звичайно, ця технологія має і свої недоліки. Неприємним ефектом використання системи віртуальної реальності є поява деяких негативних наслідків для здоров'я людини. Якщо людина тривалий час працює з VR, в неї з'являються симптоми, що нагадують «морську хворобу». Причиною цього є те, що тіло «говорить» мозку, що воно не рухається, але очі у віртуальній реальності бачать, що тіло рухається, тому виникає дисонанс у мозку, що призводить до такої побічної реакції. Але якщо використання технологій не є надмірним, а використання буде суворо регламентованим правилами експлуатації та технікою безпеки, з можливістю надавання організму часу для адаптації, побічні ефекти можна зменшити або повністю уникнути (Kavanagh, 2017).

На нашу думку, дані технології доцільно використовувати й під час навчання здобувачів за освітньо-професійною програмою «Середня освіта: трудове навчання та технології. Інформатика», оскільки обов'язковим є використання верстатів, проте сучасна система освіти не в змозі забезпечити повністю всі потреби та швидкі зміни в оснащенні виробництва. Тому ми вважаємо за доцільне використання тренажерів із використанням VR для тренувань роботи на верстатах, станках та іншому сучасному обладнанні (рис. 5). А також використання VR під час вивчення дисциплін, спрямованих на здобуття компетентностей у галузі моделювання та проектування.

Дидактичне використання SMART-КОМПЛЕКСІВ

Викладачі кафедри математики, інформатики та інформаційної діяльності Я. Воробйов, О. Дущенко, К. Довгополик, О. Івлієва, В. Мізюк, І. Смирнова та ін. співпрацюють із ученими Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України щодо опрацювання дидактичного використання SMART-комплексів. Відомі науковці В. Биков,

А. Гуржій, А. Кононенко, П. Лузан, О. Радкевич та ін. проводять лекції та семінари для викладачів і здобувачів вищої освіти, щодо розробки й упровадження інновацій у галузі ІТ, а саме організації освітнього середовища в закладах освіти та впровадження SMART-комплексів.

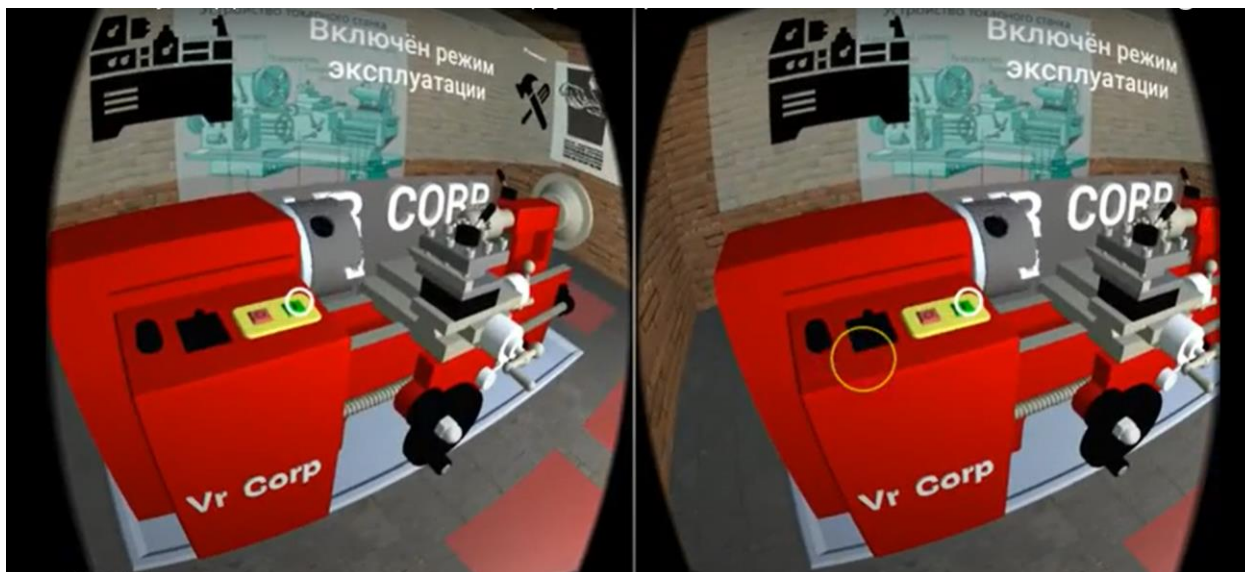


Рис. 5. Навчальний симулятор по роботі зі складним технічним обладнанням у віртуальній реальності на прикладі верстата з ЧПУ (Емельянов, 2017).

Учені (Биков та Гуржій, 2019; Кононенко, 2020; Пригодій та Криворот, 2020) визначають SMART-комплекс як комплексну інформаційну динамічну систему освітньо-методичного спрямування, що відповідає певним критеріям: specific, measurable, attainable, relevant, time-bound та має статичну, динамічну й середовищну складові, надає цілісну інформацію про навчальний предмет із можливістю online-доступу до навчального інформаційно-освітнього середовища, а також забезпечує автоматизовану оцінку освітньої діяльності здобувачів.

Погоджуємося з думкою науковців, що SMART-комплекси передбачають використання великої кількості джерел, різноманіття медіа, можливість швидко і просто підлаштовуватись під рівень і потреби слухача, індивідуальний підхід до кожного здобувача та розробки курсу, без втрати активного взаємовигідного обміну власним досвідом та ідеями. Зручною для педагога є можливість економії часу, який витрачається, адже наявна можливість редагування вже наявного матеріалу, замість створення його з нуля. Це дає вчителю автоматизувати та оптимізувати власну роботу. А для здобувачів освіти це новий простір для пізнання, що підвищить його інтерес до предмету вивчення та здобуття інформатичних компетентностей (Макаренко, 2019; Яшанов, 2019).

На нашу думку, використання SMART-комплексів надає певні переваги, серед яких оптимізація змістовного поля компетентностей, яких набуває здобувач у процесі навчання; відбір найбільш ефективних методів, форм роботи та технологій педагогічного впливу для своєї професійної діяльності, які будуть найбільш актуальними для сучасного покоління; застосовування засобів та методів, що поглиблюють диференціацію та індивідуалізацію навчання завдяки можливості обирати зміст навчального матеріалу, темп і режим навчання; забезпечення покрокової реалізації індивідуальної освітньої траєкторії; формування в учнів уміння самостійного здійснення навчальної діяльності з пошуку інформації, формування культури когнітивної діяльності, розвитку інтересу до пізнання, стимулювання мотивації до навчальної діяльності (Довгополик, 2020).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Запропоновані нами технології створення віртуальних та змішаних реальностей все частіше використовуються і спостерігаються бум розповсюдження гаджетів, пристроїв та мобільних додатків. Поряд із індустрією розваг, ці технології мають багато застосувань і в галузі освіти, як практичне імітаційне навчання здобувачів із запропонованої нами спеціальності. Таким чином, традиційні методи презентації та навчання витісняються або доповнюються з новими можливостями для вирішення професійних завдань, головним чином у сферах, де потрібні відмінні спеціальні або професійні навички. Загальним для всіх є зусилля, використовуючи необхідні застосунки, яким повинні навчатися студенти, бути наближеними до більш безпосереднього досвіду, дій та сценаріїв, які мають бути підготовлені до ситуацій у реальному інформаційно-освітньому середовищі. Виникає необхідність подальших досліджень розробки та впровадження SMART-комплексів у систему вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

- Androshchuk, I., Aliksieienko, T., Pivnenko, Y., Apalat, H., Mohilevska, V. (2020) Research activity as a technology of activation of cognitive activity of students of higher education institutions. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11 (9), 474-477. <https://www.sysrevpharm.org/fulltext/196-1602485896.pdf?1606581764> Scopus
- Ivliieva, O., Soroka, L., Ilchenko, S., Shevchenko-Perepyolkina, R., Metil, T. (2019). Formation of a Strategic Model for Assessment of the Innovative Potential fan Enterprise. *Academy of Strategic Management Journal*, Vol. 18, Issue 2.
- Kavanagh, S., Luxton-Reilly, A., Wuensche, B., & Plimmer, B. (2017). A systematic review of Virtual Reality in education. *Themes in Science and Technology Education*, 10 (2), 85-119.
- Makarenko, L., & Ślabko, W. (2015). Informatization of education in the era of globalization of educational space. *Artykuły i rozprawy*, 20-29.
- Makarenko, L., Ślabko, V., Kononenko, A., Musorina, M., Smyrnova, I. (2020). Pedagogical aspects of ensuring the efficiency of education of Applicants of higher education

institutions of Ukraine in the process of research of technical disciplines. *Journal of Critical Reviews*, 7 (13), 116-118. Scopus.

Андрощук, І. (2018). Проектування змісту професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до організації позаурочної художньо-технічної діяльності учнівської молоді. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*, Вип. 16 (Androschuk, I. (2018). Designing the content of professional training of future teachers of labor education and technology for the organization of extracurricular artistic and technical activities of student youth. *Scientific Bulletin of the Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Professional pedagogy*, 16. DOI: [10.32835/2223-5752.2018.16.128-135](https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.128-135).

Биков, В. Ю., Вернигора, С. М., Гуржій, А. М., Новохатько, Л. М., Спирін, О. М., & Шишкіна, М. П. (2019). Проектування і використання відкритого хмаро орієнтованого освітньо-наукового середовища закладу вищої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 6 (74), 1-19 (Bykov, V. Yu., Vernihora, S. M., Hurzhii, A. M., Novokhatko, L. M., Spirin, O. M., & Shyshkina, M. P. (2019). Design and use of open cloud-oriented educational and scientific environment of higher education institution. *Information Technology and Teaching Aids*, 6 (74), 1-19).

Буров, О., Быков, В., Литвинова, С. (2020). Эволюция ИКТ: от отдельных вычислительных задач к моделированию жизни. *EasyChair*, 4192. (Burov, O., Bykov, V., Litvinova, S. (2020). The evolution of ICT: from individual computational problems to life modeling. *EasyChair*, 4192).

Довгополик, К., Бражнікова, А. (2019). Педагогічна стратегія використання хмарних сервісів в активізації інтересу учнів старшої школи до вивчення іноземних мов. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*, Вип. 45. Серія «Педагогічні науки», 44-52 (Dovhopolyk, K. Brazhnikova, A. (2019). Pedagogical strategy of using cloud services in activating the interest of high school students in learning foreign languages. *Scientific Bulletin of Izmail State University for the Humanities. Issue 45. Series "Pedagogical Sciences"*, 44-52).

Довгополик, К. А. (2020). SMART-комплекс як ефективний інструмент сучасного педагога. *Матер. II наук.-практ. конф.: Теоретичні та практичні аспекти розвитку педагогічної освіти в Україні*, м. Миколаїв, (сс. 95-98) (Dovhopolyk, K. A. (2020). SMART-complex as an effective tool of a modern teacher. *Mater. II scientific-practical. conf.: Theoretical and practical aspects of the development of pedagogical education in Ukraine*, Mykolayiv, (pp. 95-98)).

Емельянов, А. (2017). Учебный симулятор работы со станком ЧПУ в виртуальной реальности (Emelianov, A. (2017). *Training simulator of working with a CNC machine in virtual reality*). Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=nFQVIAfAcfU>.

Макаренко, Л. Л., & Остапчук, Т. С. (2019). Визначення сутності та змісту інформаційної компетентності майбутніх інженерів в процесі професійної підготовки. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*, Вип. 72 (Т. 2), 9-13 (Makarenko, L. L., & Ostapchuk, T. S. (2019). Defining the essence and content of information competence of future engineers in the process of professional training. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov. Series 5: Pedagogical sciences: realities and prospects*, Issue. 72 (Vol. 2), 9-13).

Мізюк, В., & Абросімов, Є. (2019). Вибір електронної платформи для створення інформаційно-освітнього середовища закладу загальної середньої освіти. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія*

- «Педагогічні науки», Вип. 45, 90-100 (Miziuk, V., Abrosimov, Ye. (2019). Selection of an electronic platform for creating an information and educational environment for general secondary education. Scientific Bulletin of Izmail State University for the Humanities. Series "Pedagogical Sciences", Issue 45, 90-100. Retrieved from: <http://dspace.idgu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/888>.
- Пригодій, М., Криворот, Т. (2020). Використання мережевих навчально-методичних комплексів у фаховій підготовці майбутніх викладачів. *Професійна педагогіка*, 1 (20), 109-117 (Prihodii, M., Kryvorot, T. (2020). The use of network educational and methodological complexes in the professional training of future teachers. *Professional pedagogy*, 1 (20), 109-117. Retrieved from: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2020.20.109-117>.
- Смирнова, І. М. (2018). *Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів технологій до розроблення і використання електронних освітніх ресурсів* (дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» та 13.00.02 «Теорія та методика навчання (технічні дисципліни)») (Smirnova, I. M. (2018). Theoretical and methodological bases of professional training of future teachers of technologies for development and use of electronic educational resources (DSc thesis). Kyiv). Retrieved from: https://ivet.edu.ua/images/spets-rada/diss/Smyrnova_dis.pdf.
- Яшанов, С., & Дзус, С. (2019). Наукові засади застосування технологій комп'ютерного моделювання у фаховій підготовці учителів технологій. *Освітній дискурс: збірник наукових праць*, 10 (1-2), 45-58 (Yashanov, S., Dzus, S. (2019). Scientific principles of application of computer modeling technologies in professional training of technology teachers. *Educational discourse: collection of scientific works*, 10 (1-2), 45-58).

РЕЗЮМЕ

Допополик Екатерина, Певсе Андрея, Смирнова Ирина. Опыт Измаильского государственного гуманитарного университета в области внедрения образовательных инноваций.

Отражен опыт Измаильского государственного гуманитарного университета в области внедрения образовательных инноваций и особенности их применения с целью повышения мотивации соискателей высшего образования воспринимать знания и генерировать новые. Описанное внедрение образовательных инноваций в образовательный процесс соискателей высшего образования образовательно-профессиональной программы «Среднее: трудовое обучение и технологии. Информатика» первого уровня высшего образования на получение образовательного степени бакалавр за специальностью 014 Среднее образование, предметная специальность 014.10 Трудовое обучение и технологии, области знаний 01 Образование/Педагогика, квалификация: Бакалавр образования по трудовому обучению и технологиям. Учитель трудового обучения, технологий и информатики.

Ключевые слова: образовательные инновации, электронные образовательные ресурсы, информационное образовательная среда, цифровое поколение, облачные технологии, SMART-комплексы, виртуальная реальность, учитель трудового обучения и технологий.

SUMMARY

Dopopolyk Kateryna, Pevse Andrea, Smyrnova Iryna. Experience of Ismail State University of Humanities in introducing educational innovations.

The problem of introducing educational innovations in educational establishments is analysed. The experience of Ismail State University of Humanities in introducing educational

innovations and, especially, in applying them in order to increase the motivation of the applicants for higher education to absorb knowledge and generate new ones is reflected. Description of the introduction of educational innovations in the educational process of the applicants for higher education in the educational and vocational programme "Secondary education: vocational training and technology. Informatics", the first level of higher education for obtaining an educational baccalaureate degree in the specialty 014 Secondary education, subject specialty 014.10 Vocational education and technology, field of knowledge 01 Education/Pedagogy, Qualifications: Bachelor of Education in Vocational Training and Technology. Teacher of vocational education, technology and informatics by teachers of the Department of Mathematics, Informatics and Information Activities of the Ismail State University of Humanities. Pedagogical conditions for the implementation of experimental research and ways of their introduction in educational process of higher education institutions are proposed. Modern information technologies have been identified to improve the quality of the educational process through the introduction of innovative technologies.

Key words: *educational innovations, electronic educational resources, information educational environment, digital generation, cloud technologies, SMART-complexes, virtual reality, teacher of labour training and technologies.*

УДК:005.336.4

Житомирська Тетяна

Дунайський інститут Національного університету

«Одеська морська академія»

ORCID ID 0000-0002-7015-0819

Андрій Геннадійович

Інститут професійно-технічної освіти

Національної академії педагогічних наук України

ORCID ID 0000-0001-5153-422X

Олег Хищенко

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»

ORCID ID 0000-0002-2653-9421

Тарас Остапчук

Військова академія (м. Одеса)

ORCID ID 0000-0001-7461-5508

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/156-166

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ КАПІТАЛ ЯК СКЛАДОВА ТЕХНІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ФАХІВЦЯ

У статті розкрито поняття інтелектуального капіталу компанії, інтелектуальної економіки, заснованої на знаннях, інтелектуальної «навчальної організації», «колективного знання». Опрацьовано й схарактеризовано інтелектуальну складову компанії, як необхідної технічної складової загальної вартості всієї фірми. Визначено основні сучасні інтелектуальні засоби спілкування. Висвітлено моделі інтелектуального розвитку та фактори успішного «інтелектуального управління навчанням». Охарактеризовано навички сучасних інтелектуалів-менеджерів та інтелектуальні підходи практичного управління знаннями на рівні компанії. Досліджено та схарактеризовано стратегію формування технічної культури майбутніх менеджерів. Наголошено на необхідності набуття

технічної культури фахівцями менеджерських спеціальностей задля полегшення процесу їхньої адаптації до фахової діяльності.

Ключові слова: інтелектуальний капітал, професійне навчання, менеджер, колективне навчання, краудсорсинг, інтелектуальне управління знаннями, технічна культура.

Постановка проблеми. Інтелектуальний капітал є одним із ключових ресурсів в умовах інформатизації суспільства, який є основою трудової діяльності фахівців будь-якої галузі і впливає на її ефективність. Сучасна освіта визначає пріоритет інтелектуальній діяльності її працівників, чим пояснюється її значимість. Тому проблема впливу інтелектуального капіталу на результати діяльності суб'єктів освітньої діяльності є надзвичайно актуальною в теперішній час.

У зв'язку з цим зростає інтерес до проблеми формування інтелектуального капіталу як складової технічної культури фахівця в умовах професійного навчання, оскільки саме технічна культура фахівця в галузі менеджменту забезпечує адаптування до майбутньої фахової діяльності, конкурентоспроможність на ринку праці.

Аналіз актуальних досліджень. Незалежно від того, чи чекаємо ми цього усвідомлено, умови ведення бізнесу змінюються і стикаються з новими проблемами. І в цьому новому середовищі успіху та прогресу компаній заважають не технічні, а соціальні (людські) та економічні фактори. Або, як ми вважатимемо «у світі відбувається величезна трансформація, у якій головним економічним ресурсом вже не є традиційні фактори виробництва, але основним ресурсом для організацій та економіки будуть знання». Іншими словами, сьогодні успіх компанії все менше й менше залежить від розподілу фізичних та фінансових ресурсів і все більше від здатності стратегічно управляти знаннями й розвивати корпоративний інтелектуальний капітал.

Вихідними теоретичними положеннями нашого дослідження вважатимемо ґрунтовні праці професійної школи (С. Батишев, А. Беляєв, І. Зязюн, В. Кремень, П. Лузан, Н. Ничкало, В. Радкевич), методології професійної освіти (В. Биков, С. Гончаренко, Р. Гуревич, А. Гуржій, О. Отич, Л. Лукянова, М. Теловата та ін.), психологічних особливостей формування професійних умінь і навичок (І. Бех, Г. Костюк, Н. Кузьміна, А. Маслоу та ін.).

Мета дослідження полягає у вивченні та аналізі важливих якостей формування інтелектуального капіталу як складової технічної культури фахівця в умовах професійного навчання.

Методи дослідження: загальнонаукові методи аналізу теоретичних аспектів досліджуваної проблеми: аналіз, порівняння, узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Професійне навчання є періодом професійної ідентифікації, засвоєння знань, умінь і навичок для майбутньої професійної діяльності, для формування інтелектуального капіталу особистості як складової технічної культури фахівця. Воно покликане забезпечити особистості здобуття освітньо-професійної кваліфікації та формування ключових компетентностей, виховання психологічної готовності до майбутньої професії. Об'єктивний рівень професійної підготовки фахівця визначається сформованістю його професійних і особистісних якостей, загальної, професійної, інформаційної та технічної культури тощо.

Інтелектуальний капітал (інтелектуальні активи) компанії

Задля визначення інтелектуальної складової особистості, потрібно опрацювати й схарактеризувати інтелектуальну складову компанії як необхідної технічної складової загальної вартості всієї фірми. У якості елементарного, але наочного прикладу ролі інтелектуальних (нематеріальних) активів у формуванні ринкової вартості компанії, у межах реалізації менеджерського підходу до загальної складової, у м.к. 1 подано біржовий рейтинг (Александрова, 2016) двох популярних компаній.

Таблиця 1

Біржовий рейтинг компаній Microsoft та Джонсон і Джонсон

Компанія	Бухгалтерська вартість (CC)	Ринкова вартість (PS)	Співвідношення PS / SS
Microsoft	65 387 мільйонів доларів е.	336 285 мільйонів доларів е.	5.14
Джонсон і Джонсон	38 488 мільйонів доларів е.	194 717 мільйонів доларів е.	5.06

Очевидно, що ринкова вартість компанії може багаторазово перевищувати її балансову вартість (матеріальні активи). Але звідки ця велика різниця? З них «невидимі» для балансу, але вирішальні для успіху компанії інтелектуальні ресурси, такі як людський потенціал, якість відносин із клієнтами, патенти, ноу-хау, організаційна ефективність тощо. На думку дослідників (Александрова, 2016), інтелектуальний капітал компанії містить три основні складові:

- людський капітал (знання, навички, досвід, потенціал та мотивація працівників);
- структурний капітал (інфраструктура, бізнес-процеси, організаційна культура, корпоративна політика, інформація, інновації, стандарти, патенти);
- капітал відносин (бренд, корпоративна репутація, задоволеність та довіра до клієнтів, партнерів та інших зацікавлених сторін).

В умовах сьогодення, цей «незримий» ресурс – інтелектуальний капітал набагато цінніший за всі інші ресурси менеджерських компаній, крюінгових центрів та морських агентів. Але його розпізнавання, вимірювання та управління вимагають специфічних навичок, оскільки воно невіддільне від «життя компанії» і важке для наслідування.

Інтелектуальна економіка, заснована на знаннях

Управління економічними знаннями не є новиною для керівників та управлінців компаній, але лише на початку даного століття почали усвідомлювати потребу в усебічній концепції та стратегії в галузі інтелектуального управління компаніями. Вираз Білла Клінтона багатозначно ілюструє причини цієї зміни: *«У сучасній економіці знань те, що ви заробляєте, залежить від того, про що ви дізнаєтесь»*.

Самі по собі знання – інтелект – це подібний ресурс, як матеріальні, енергетичні та фінансові ресурси підприємства. Використання ресурсу знань та його оптимізація є не менш важливим, ніж використання кожного з інших ресурсів, особливо, під час формування технічної культури фахівця, оскільки:

- знання забезпечують конкурентну перевагу;
- тенденція полягає у зростанні частки вартості продукції, що створюється знаннями, технічними тощо, а не фізичними ресурсами;
- знання – це високоліквідний ресурс, який можна легко перенести в товар і продати;
- найм – це придбання компетентностей, а не годин роботи.

Знання мають свій «життєвий цикл» (Козаков, 2001) і є надбанням, яке в сучасних умовах бурхливого розвитку науки і техніки дуже швидко старіє. Інвестування в навчання впродовж життя та самостійне навчання є необхідною умовою розвитку конкурентоспроможності фахівця. Економіка, заснована на знаннях, є новим соціально-економічним середовищем розвитку інтелектуального бізнесу, у якому подається таке трактування техніко-технологічного підходу (Сгадова, 2003):

- комунікаційні технології створюють глобальну конкуренцію;
- інформаційні технології є невід'ємним складником інформаційної, техніко-технологічної та загальної культури особистості;
- інновації набагато важливіші за масове виробництво;
- інвестиції спрямовуються на знання та інформацію за рахунок оновлення техніки – нових машин та обладнання;
- контроль за інтеграцією нематеріальних активів є найважливішою компетентністю управлінця.

Інтелектуальна економіка, заснована на знаннях, базується на трьох взаємопов'язаних процесах – створенні, передачі й використанні знань. Безперестанно нестійке середовище вимагає від організації формування та володіння необхідними знаннями, гнучкістю, умінням швидкого та адекватного реагування на нові зміни, регулярного оновлення технічного парку підприємства, агентств та компаній. Знання в організації набуваються в процесі тривалого навчання та набуття досвіду, але їх можна негайно втратити з виходом на пенсію або «внутрішнім переїздом» працездатних працівників. Знання не можна втрачати ні за яких обставин. Тому, щоб стати корпоративним активом, знання потрібно систематизувати, накопичувати, зберігати, ділитися й передавати, інтегрувати в бізнес-процеси, практику управління та культуру організації.

Інтелектуальна «навчальна організація» та «колективне навчання»

На початку цього тисячоліття з'явилося ще одне явище – «навчальна організація», тобто «організація, яка постійно розвиває здатність створювати своє майбутнє». Уперше це поняття м.ктнихує американець Сенге. За статутом, дана організація створює умови, заохочує й винагороджує навчання впродовж життя, гнучкість та готовність до змін, систематичне мислення та творчість своїх працівників. «Колективне навчання» – це соціальний процес (Makarenko et al., 2020), який створює групову інтелектуальну синергію шляхом об'єднання зусиль у пошуку рішень конкретних проблем. Процес взаємних досліджень (знань), передачі значення та зворотного зв'язку – це еволюційний процес удосконалення колективних знань та побудови *інтелектуального соціального капіталу*, що необхідний для розвитку та здатності компанії відповідати викликам майбутнього.

Сучасні *інтелектуальні* засоби спілкування, у т.ч. соціальні медіа, дозволили вивченню та обміну знаннями й досвідом вийти за рамки офіційних меж організації. У пошуках інтелекту, розуму, талантів, інноваційних рішень та креативних ідей багато великих міжнародних компаній уже використовують інтелектуальний потенціал не лише власних співробітників, а й різних спільнот людей, яких компанія не знає. У зв'язку з цим значну популярність набули такі моделі інтелектуального розвитку, як:

- «навчання через краудсорсинг» – «інтелектуальний обмін» – обмін ідеями та рішеннями, набуття знань та інформації від великих груп людей (середовища в Інтернеті), які перебувають поза традиційними працівниками та партнерами (IBM, Google);

- *«практика інтелектуальної спільноти»* – як правило, це сайти для вирішення конкретних корпоративних завдань та проблем, де вам платять «за штуку», застосовується погодинний або конкурентний елемент, оголошуючи конкурс із призами (Amazon Mechanical Turk, Innocentive, Matlab, Foldit);

- *«серйозні ігри»* – інтелектуальні платформи, розроблені за ігровим принципом, які також приваблюють багатьох учасників, оскільки витягують творчі ідеї за допомогою розваг та інтелектуальних запропонованих ігор.

Інтелектуальне управління знаннями на рівні компанії

Проведене нами опитування (Bakhmat et al., 2020) показує, що понад 80 % менеджерів визнають, що *інтелект та знання* є стратегічно важливими, але лише 6 % компаній мають чіткі концепції та системи *«інтелектуального управління»*. *Інтелектуальне управління знаннями* – це управлінська інтелектуальна функція, набір управлінських практик для розпізнавання, систематизації, зберігання знань та досвіду успішних співробітників на всіх рівнях компанії, а також надання, передачі цих знань та досвіду всім іншим з метою підвищення ефективності роботи й досягнення інтелектуальної організаційної ефективності. Наявність таких чинників є вирішальними для реалізації успішного *«інтелектуального управління знаннями»*:

- *інтелектуальна культура* – системне регулярне навчання та обмін знаннями й досвідом в організації. У творчому технічному навчанні потенціал організацій вимірюється не лише показником того, що відомо, але й тим, як вчитися (ефективність навчального процесу, ефективність освітньої діяльності);

- *інтелектуальна побудова* – формування технічної та організаційної інфраструктури в галузі інтелектуального управління знаннями в компанії;

- *інтелектуальна спроможність* менеджерів компаній (Andriushchenko et al., 2018).

Науковцям сучасності, наразі, відомо два основні «стратегічні підходи» до інтелектуального управління знаннями:

- стратегії, орієнтовані на інтелектуальні технології;
- стратегії, орієнтовані на високоінтелектуальних людей.

Перший підхід наголошує на можливості створювати, зберігати та використовувати задокументовані знання з акцентом на використання інтелектуальних технологій. Стратегія вимагає визначення набору правил відповідно до того, що робити в усіх можливих обставинах. Інтелектуальний обмін знаннями є формальним (Andriushchenko et al., 2018).

Другий підхід наголошує на обміні досвідом та знаннями через взаємодію між високоінтелектуальними людьми. Стратегія наголошує на внутрішніх тренінгах, використанні соціальних мереж, наставництві, коучингу, обміні командами, особистих контактах, а знання, як інтелектуальний продукт, передаються переважно неформально.

Природно, що найвищого ефекту можна досягти, інтегруючи обидві стратегії. Незалежно від обраної стратегії, роль інтелектуального управління в процесі управління знаннями, на рівні компанії, залишається вирішальною. Навички, якими повинні володіти сучасні інтелектуали-менеджери, прихильні до інтелектуального управління знаннями, характеризуються:

- високий рівень емоційного інтелекту та здатності до постійного навчання й розвитку інших;
- здатність розробляти стандарти компетентності та оцінювати потенціал працівників;
- здатність виявляти інформаційні потреби та дефіцити, контролюючи якість знань у контексті змін у навколишньому середовищі та стратегії компанії;
- здатність формувати загальну, організаційну та технічну культуру, тощо, які заохочують інновації, креативне й систематичне мислення, навчання впродовж життя, обмін і передачу знань та інтелектуального досвіду;
- бажання підтримувати відкриті внутрішні комунікації компанії, вільний обмін, висловлювання та рух думок, ідей та інтелектуальних пропозицій;
- здатність розуміти інтереси та інтегрувати інтелектуальний капітал компанії з очікуваннями своїх клієнтів, постачальників, партнерів та інших зацікавлених сторін.

Інтелектуальні підходи до практичного управління знаннями на рівні компанії

В умовах сьогодення, у практиці компаній використовуються та поєднуються різні моделі та підходи для створення, збереження та передачі знань, таких як:

- розробка та впровадження моделей компетентності компанії;
- портали корпоративного управління знаннями – забезпечують через «пошукові системи» та класифікацію інформації різні рівні доступу персоналу до цифрової інформації даних та бібліотек, що зберігаються як у різних системах організації, так і в зовнішніх джерелах.

Інтелектуальні дані представлені таким чином, щоб максимально підтримати процес кваліфікації, прийняття рішень і пов'язані з обміном

знаннями про практичне вирішення проблем, реалізацію функціональних зобов'язань та інтелектуальну бізнес-стратегію:

- деякі компанії надають код доступу до певного рівня на порталі своїм ключовим клієнтам та партнерам;
- комунікаційні платформи для управління процесами, розподілу завдань, операцій та нарад, не залишаючи робочого місця;
- платформи для просування інновацій та залучення працівників (пропозиції, раціоналізація, вирішення практичних випадків, кола якості);
- вступні програми для нових співробітників;
- цифрові процедури, за допомогою яких нові співробітники самостійно шукають інформацію та перевіряють свої знання;
- ротація ролей та управління безперервністю;
- реінжиніринг – орієнтовані на процес ролі, забезпечують передачу знань та багатофункціональність працівника (працівника) у межах (від входу до результату) конкретного технологічного процесу;
- створення гнучких і тимчасових м.к.тних команд для вирішення конкретних проблем, які забезпечують багатофункціональність та передачу офіційних і неформальних знань по вертикалі та горизонталі в структурах організації;
- ланцюгова реакція знань (передача досвіду) – обмін досвідом допомагає розмістити нові ідеї та знання для даного контексту, які були розроблені й успішно застосовані в іншому середовищі;
- електронні платформи для самонавчання;
- особисті плани професійного розвитку;
- наставництво та коучинг;
- програми управління талантами в організації;
- участь у корпоративному тренінгу;
- групові дискусії;
- участь у семінарах та конференціях;
- консультування та передача діяльності зовнішнім партнерам.

Інтелектуальне управління знаннями слід розглядати не як епізодичну ініціативу, а як інтегровану систему в загальній корпоративній політиці.

Завдяки виявленню та управлінню інтелектуальним капіталом менеджери мають можливість цілеспрямовано й ефективно використовувати потенціал своїх організацій для досягнення своїх стратегічних цілей. Заниження та непрофесіоналізм у цій галузі можуть бути фатальними.

Якщо власний інтелектуальний капітал не використовується, він втрачається, або, як стверджує Джофф Уайльд, редактор журналу *Intellectual Assets*: «Інтелектуальна власність повинна розглядатися як основний актив для компаній. Для тих, кому вдається використовувати його таким чином, винагорода може бути величезною. Однак, ті, хто вирішить це ігнорувати, не будуть довго займатися бізнесом».

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

Урахувавши вищевикладені аспекти інтелектуальних можливостей, вважаємо, що процес формування технічної культури майбутніх менеджерів доречно реалізовувати за курсами навчання. На перших курсах доречно забезпечити опанування здобувачами вищої освіти системи технічних та технологічних знань. На фазі переходу від освітньої до професійної діяльності забезпечувати набуття прикладних навичок технічного спрямування в ході спеціалізованого менеджерського функціонування. Це передбачає засвоєння ними ціннісних пріоритетів, ідеалів, гуманістичних цілей і моделей поведінки.

При цьому вважаємо за доцільне наголосити, що набуття технічної культури фахівцями менеджерських спеціальностей полегшує процес їхньої адаптації до фахової діяльності, робить їх більш конкурентоспроможними порівняно з випускниками інших закладів вищої освіти, допомагає проявити свою індивідуальність. Шляхами розвитку та формування технічної культури майбутніх фахівців менеджерських спеціальностей, на нашу думку, є:

1. Оволодіння системою інтелектуальних технічних знань, розширення технічної ерудиції, збагачення професійної компетентності.
2. Розвиток менеджерських здібностей (інтелектуальних, організаційних, комунікативних, перцептивних, сугестивних, пізнавальних, дослідницьких та ін.).
3. Оволодіння інноваційними техніками (технікою мовлення, голосом, дикцією; формування культури зовнішнього вигляду, дисциплінованості, ініціативності тощо).
4. Формування менеджерського такту, уміння володіти своїми почуттями та емоціями.
5. Вивчення й аналіз передового економічного досвіду.

Зазначене доцільно реалізувати в системі інтелектуальної самостійної роботи фахівців, шляхом підготовки до участі в економічних конференціях, написання наукових робіт технічної спрямованості, участі в економічних конкурсах, семінарах та міжнародних нарадах.

ЛІТЕРАТУРА

- Александрова, Н. М. (2016). Модель формування управлінської культури майбутнього викладача економіки. *Наукові записки ТНПУ м. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка, 1*, 147-153 (Aleksandrova, N. M. (2016). The model of forming managerial culture the futur electure of economics. *Scientific findings of Ternopil Pedagogical University name dafter V. Gnatyuk. Series: Pedagogy, 1*, 147-153).
- Козаков, В. А. (2001) Соціально-психологічні аспекти активної навчальної діяльності у професійній освіті. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика, Вип. 2* (Kozakov, V. A. (2001). Sociological and physiological aspects of learning practice and professional education. *Long life Professional education: theory and practice, Vol. 2*).
- Сгадова, В. В. (2003). *Педагогічний процес у вищій школі: методичні рекомендації*. К.: НПУ (Sgadova, V. V. (2003). *Pedagogical process in a high school: methodological recommendations*. Kyiv: NPU).
- Makarenko, L., Slabko, V., Kononenko, A., Musorina, M., Smyrnova, I. (2020). Pedagogical aspects of ensuring the efficiency of education of Applicants of higher education institutions of Ukraine in the process of research of technical disciplines. *Journal of Critical Reviews, 7* (13), 116-118.
- Bakhmat, N., Kotliar, L., Zhytomyrska, T., Pilevych, O., Smyrnova, I., (2020). Pedagogical principles of training specialists in public administration and management in the system of vocational education. *Systematic Reviews in Pharmacy, 11* (10), 203-207.
- Andriushchenko, K., Smyrnova I., Zhytomyrska, T., Stefanyshyn, D., Sahaidak, M., Tepliuk, M., Buchynska, O., Rozmetova, E., Marusei, T., Levchenko, Ya. (2018). Process of resources provision management of the enterprise's activity with consideration of gender factor. *Eastern-European Journal of Enterprise Technologies, 6, 3* (96), 6-13. Retrieved from: <http://journals.urau.ua/eejet/article/view/150799>.

РЕЗЮМЕ

Житомирская Татьяна, Кононенко Андрей, Хищенко Олег, Остапчук Тарас.

Интеллектуальный капитал как составляющая технической культуры специалиста.

В статье раскрыты понятия интеллектуального капитала компании, интеллектуальной экономики, основанной на знаниях, интеллектуальной «учебной организации», «коллективного знания». Обработана и охарактеризована интеллектуальная составляющая компании, как необходимой технической составляющей общей стоимости всей фирмы. Определены основные современные интеллектуальные средства общения. Освещены модели интеллектуального развития («обучение через краудсорсинг», «практика интеллектуального сообщества», «серьезные игры») и факторы успешного «интеллектуального управления обучением» (интеллектуальная культура, интеллектуальное построение, интеллектуальная способность менеджеров компаний).

Охарактеризованы навыки современных интеллектуалов-менеджеров и интеллектуальные подходы практического управления знаниями на уровне компании. Исследована и охарактеризована стратегия формирования технической культуры будущих менеджеров, пути ее развития и формирования. Отмечена необходимость приобретения технической культуры специалистами менеджерских специальностей для облегчения процесса их адаптации к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: интеллектуальный капитал, профессиональное обучение, менеджер, коллективное обучение, краудсорсинг, интеллектуальное управление знаниями, техническая культура.

SUMMARY

Zhytomyrska Tetiana, Kononenko Andrii, Khyshchenko Oleh, Ostapchuk Taras.

Intellectual capital as a component of the technical culture of the specialist.

The article reveals the concept of intellectual capital of the company, intellectual economy based on knowledge, intellectual “educational organization”, “collective knowledge”. The intellectual component of the company as a necessary technical component of the total value of the whole firm is worked out and characterized. The intellectual resources are decisive for the company’s success: human potential, quality of customer relations, patents, know-how, organizational efficiency, etc. It is noted that for the formation of knowledge as a corporate asset it is necessary to systematize, accumulate, store, share and transfer, integrate into business processes, management practices and organizational culture. The evolutionary process of improving collective knowledge and building intellectual social capital, which is necessary for the development and ability of a company to meet the challenges of the future, is the process of mutual research, value transfer and feedback.

The basic modern intellectual means of communication are defined. Models of intellectual development (learning through crowdsourcing, “intellectual community practice”, “serious games”) and factors of successful “intellectual learning management” (intellectual culture, intellectual construction, intellectual ability of company managers) are highlighted.

The skills of modern intellectuals-managers and intellectual approaches of practical knowledge management at the company level (strategies focused on smart technologies strategies, focused on highly intelligent people) are characterized. The strategy of formation the technical culture of future managers, ways of its development are investigated and characterized. Emphasis is made on the need to acquire technical culture by specialists in management spheres in order to facilitate the process of their adaptation to professional activities.

Key words: intellectual capital, professional training, manager, collective training, crowdsourcing, intellectual knowledge management, technical culture.

УДК 37.01

Світлана Зайка

Державний вищий навчальний заклад

«Київський енергетичний коледж»

ORCID ID 0000-0002-9863-0988

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/166-180

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено сутність поняття «дистанційна освіта» й надано його авторське трактування. Розглянуто основні форми дистанційної освіти під час вивчення англійської мови у ЗВО (дистанційне навчання як частина змішаного навчання – комбінування традиційного навчання в аудиторії та дистанційного навчання, яке інкорпорується в вигляді окремих необхідних елементів, наприклад консультування по скайпу; дистанційне навчання як окремий, самостійний вид навчання, тобто у вигляді онлайн-курсів. Це можуть бути короткострокові програми, з отриманням сертифікату або без нього, програми підвищення кваліфікації і навіть програми бакалаврату та магістратури). Відмічено, що

викладачі англійської мови, зокрема, як носії інформації, повинні не просто передати учням власні знання та провести активацію кожного з компонентів навчальної системи, а ще й відтворювати зміст навчальних курсів у такому вигляді, щоб кожен із них зміг сприйняти, зрозуміти й систематизувати отримані знання. Виокремлено етапи викладання англійської мови в умовах дистанційної освіти: підбір технічного оснащення; проведення пробного заняття; визначення основних методів і прийомів навчання; тренінг основних видів мовленнєвої діяльності; підбиття підсумку роботи на занятті. Важливо, що перегляд різних фільмів англійською мовою – це один із найкращих варіантів поповнити свій вокабуляр сучасними розмовними виразами. Сформовано чинники, що впливають на ефективність формування навичок читання англійською мовою. Окреслено додатки та платформи, розроблені з метою формування навичок читання і письма у процесі викладання англійської мови в дистанційній формі. Запропоновано рекомендації викладачам щодо ефективного проведення заняття з англійської мови в умовах дистанційної освіти.

Ключові слова: освіта, дистанційна освіта, інформаційні ресурси, платформа, англійська мова, заняття, іншомовна комунікативна компетенція.

Постановка проблеми. На сьогодні спостерігається активне проникнення мережевих технологій у різні сфери суспільного життя, що призводить до активних змін у сфері освіти. Соціальні мережі, електронна пошта, Skype, інформаційні ресурси тощо, безсумнівно, допомагають у вивченні іноземної мови. Відповідно, методика викладання англійської мови переходить на новий високотехнологічний рівень, упроваджуються передові освітні технології та програми. У даному контексті особливої актуальності набуває форма дистанційного навчання, що розвивається стрімко й динамічно, може бути представлена такими формами організації занять, як відеоконференції, чат-урок, веб-урок, аудіо-семінар, «Круглі столи», займаючи міцні позиції в системі мовної освіти.

Справжня система вивчення англійської мови повинна орієнтувати студентів на бажання отримати знання; забезпечувати індивідуально-адаптованими навчальними посібниками; дати їм можливість займатися за індивідуальним графіком; відразу оцінювати результати навчання. Тому дистанційне викладання англійської мови виступає як педагогічна інновація, яка добре себе зарекомендувала в сфері освіти та підготовки висококваліфікованих кадрів.

Аналіз останніх досліджень. Проблеми викладання іноземної мови розглядалася такими вченими, як Є. Адамович, Г. Барабанова, М. Біболєтова, М. Богачик (Богачик, 2020, с. 184-187), О. Галинська (Галинська, 2015, с. 27-28), Т. Герасимчук (Герасимчук, 2019, с. 332-336), С. Григоренко (Григоренко, 2018), А. Дуброва (Дуброва, 2018, с. 126-130), А. Едігер, Б. Ельконін, Т. Єременко, А. Жуванов, Л. Кемерон, З. Кличнікова, Г. Козловська (Козловська, 2017, с. 28-38), М. Котирло (Дуброва, 2018,

с. 126-130), В. Котлярова (Котлярова, 2016, с. 124-130), О. Кузьменко, Т. Купер, О. Лещенко (Лещенко, 2017, с. 28-38), Є. Пассова, В. Плахотник, Дж. Райлі, І. Роберт (Роберт, 2014, с. 298), І. Сагалаєва (Сагалаєв, 2018), М. Ткач (Ткач, 2016, с. 124-130), Н. Фісунова (Фісунова, 2018), В. Фоломкіна, А. Хуторський (Хуторской, 2004, с. 541) та іншими.

Проте, нині перед освітнім процесом постають нові виклики, які вимагають забезпечити викладання англійської мови в умовах дистанційного навчання. Тому виникають обґрунтовані підстави вважати актуальним питання адаптації сучасних стратегій викладання англійської мови до реалій сьогодення.

Метою статті є вивчення особливостей викладання англійської мови в умовах дистанційної освіти.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети було використано такі методи дослідження, як теоретичний аналіз літератури, спостереження, узагальнення методичного досвіду, описовий метод.

Виклад основного матеріалу. У сучасному світі обов'язковою складовою успішного оволодіння професією і просування по кар'єрних сходах є знання англійської мови, тому її вивчення під час підготовки у ЗВО є доцільним і необхідним.

Існуючі на даному етапі в системі вищої освіти України форми навчання (очна, очно-заочна й заочна) роблять можливим і навіть вимагають тією чи іншою мірою застосування методів дистанційного навчання, що можливо лише за допомогою телекомунікаційних і інформаційних технологій. Під дистанційною освітою розуміється особлива форма заочної освіти, до якої відносять заняття, що проводяться з використанням інтернет-ресурсів і аудіовізуальних засобів. Відзначимо, що замість традиційних форм у нинішніх умовах все частіше застосуються Інтернет-навчання. Воно особливо зручно для представників тих вікових і соціальних груп, які змушені віддавати перевагу навчанню без відриву від місця трудової діяльності.

За визначенням Е. Полат, дистанційна освіта – система навчання, під час якої учні та викладач взаємодіють між собою на відстані та використовують усі компоненти освітнього процесу: цілі, методи, організаційні форми та засоби навчання (Полат, 2004, с. 28).

Вчений І. Роберт під терміном «дистанційна освіта» розуміє процес інтерактивної взаємодії між студентом, викладачем та інтерактивним джерелом інформаційного ресурсу, під час якого відбувається

передавання знань, формування вмінь і навичок, що здійснюється в умовах реалізації ІКТ (Робер, 2014, с. 220).

Згідно з дослідженнями А. В. Хуторського, дистанційна освіта – процес, під час якого його учасники, тобто суб'єкти навчання, знаходяться на відстані та здійснюють освітній процес методом використання засобів телекомунікацій (Хуторской, 2004, с. 430).

Ураховуючи вищезазначене, дистанційна освіта виступає мотивуючим фактором у вивченні англійської мови, сприяє досягненню особистісних, метапредметних, предметних результатів навчання і, у кінцевому підсумку, формуванню іншомовної комунікативної компетенції та здатності ефективно взаємодіяти іноземною мовою, грамотно використовуючи її в ситуаціях професійного спілкування. Для цього необхідно створювати такі інтегровані навчальні курси, які включали би вивчення профільних предметів іноземною мовою або включали професійну проблематику в зміст навчального матеріалу. Це дозволяє не тільки збагатити професійну лексику студентів, але й розширити їх уявлення про професії, освоїти нові знання за фахом, представлені в публікаціях англійською мовою.

На більш пізніх стадіях навчання доцільно залучати студентів до участі в міжнародних вебінарах і проєктах із різних проблем. Це стимулює і розвиває такі комунікативні навички, як уміння вести бесіду, відстоювати свою точку зору, підкріплену аргументами, уміння знаходити компроміс зі співрозмовником і лаконічно висловлювати свою думку. Таким чином, мова виконує свою головну функцію – формує й формулює думки. А це і є справжнім навчальним середовищем, справжнім зануренням не тільки в досліджувану проблему, а й у саму іншомовну діяльність.

Аналіз наукової літератури дає підстави виділити дві основні форми дистанційної освіти під час вивчення англійської мови у ЗВО: по-перше, це дистанційне навчання як частина змішаного навчання, і в цьому випадку ми все-таки маємо на увазі онлайн-навчання; по-друге, це дистанційне навчання як окремий, самостійний вид навчання (Григоренко, 2018; Завізіон, 2020; Котлярова, 2016).

Що стосується дистанційного навчання як частини змішаного навчання, то в цьому випадку мова йде про комбінування традиційного навчання в аудиторії та дистанційного навчання, яке інкорпорується у вигляді окремих необхідних елементів. У якості такого елементу може виступати консультування по скайпу. Деякі студенти та викладачі налаштовані дещо скептично по відношенню до даної форми навчання,

проте остання версія програми Skype надає великі можливості для навчання: чати, прикріплення необхідних матеріалів, заняття в групі, а не лише індивідуально. Проте, якщо застосовувати дану форму навчання в освітній установі, незрозуміло, як саме враховувати навантаження викладачів, яка частка навчального процесу може проходити в онлайн-форматі (дистанційно).

Наступним прикладом дистанційного навчання як частини змішаного можуть служити навчальні сайти, на яких розміщена важлива й корисна для вивчення інформація. Доступ до цієї інформації може бути безкоштовним або платним. Прикладом подібного сайту, який навчає юридичної англійської мови, є *www.translegal.com*, на якому зібрана актуальна і дійсно потрібна інформація, що стосується англо-американської правової системи в цілому, терміни з різних галузей права, цікаві завдання тощо.

Навчальні відео також дуже важливі й актуальні для сучасного освітнього процесу. Вони можуть розкривати якусь певну тему, можуть узагальнювати і систематизувати вивчену інформацію, можуть стосуватися типових помилок, які роблять студенти. Якісна платформа для розміщення відео – YouTube, де розміщені відео у відкритому доступі з англійської мови для ділового спілкування, а також загальних цілей. Існує можливість розміщувати на цій платформі відео з обмеженим доступом (коли посилання на нього відправляється певним людям), викладання відео в певний день і годину тощо.

Другою формою дистанційної освіти є дистанційне навчання як окремий, самостійний вид навчання, тобто у вигляді онлайн-курсів. Це можуть бути короткострокові програми, з отриманням сертифікату або без нього, програми підвищення кваліфікації і навіть програми бакалаврату та магістратури.

В освітніх організаціях можна застосовувати це в такий спосіб: наприклад, виконувати проміжне тестування знань студентів онлайн; проводити олімпіади та конкурси; використовувати онлайн-курси для перевірки знань тих учнів, які пропускали заняття; для виконання проектних робіт тощо. Деякі вітчизняні ЗВО вже створюють подібні курси, але далеко не всі. Короткі програми в Україні користуються популярністю, наприклад, на таких платформах, як *Socrative* (<https://socrative.com/>), *Google classroom* (<https://classroom.google.com/>), *Sitetv* (<https://www.sitetv.net/>) та ін. Вони пропонують як платні, так і безкоштовні

програми. Дуже важливо не помилитися з вибором програм і платформ, оскільки далеко не всі програми проходять контроль якості.

Педагогічні, науково-педагогічні працівники та методисти навчальних закладів, у яких організована дистанційна форма навчання, повинні підвищувати свою кваліфікацію щодо організації та володіння технологіями дистанційного навчання (не рідше одного разу на 5 років та обсягом не менше 108 академічних годин). Кваліфікація працівників, які підвищували свою кваліфікацію, має бути підтверджена документом про підвищення кваліфікації за тематикою дистанційного навчання (Наказ Міністерства освіти та науки України № 466 від 05.04.2013 «Про затвердження Положення про дистанційне навчання»).

Викладачі англійської мови, зокрема, як носії інформації, повинні не просто передати учням власні знання та провести активацію кожного з компонентів навчальної системи, а ще й відтворювати зміст навчальних курсів у такому вигляді, щоб кожен із них зміг сприйняти, зрозуміти і систематизувати отримані знання. Вихідна система інформації повинна бути розкладена ними на складові частини, між якими визначений зв'язок і все це відтворено в розумі учнів. До того ж, це слід робити в декілька етапів, щоб не допустити втрати отриманих раніше знань і вмінь.

У результаті стає доцільним розгляд основних етапів викладання англійської мови в умовах дистанційної освіти (рис. 1).

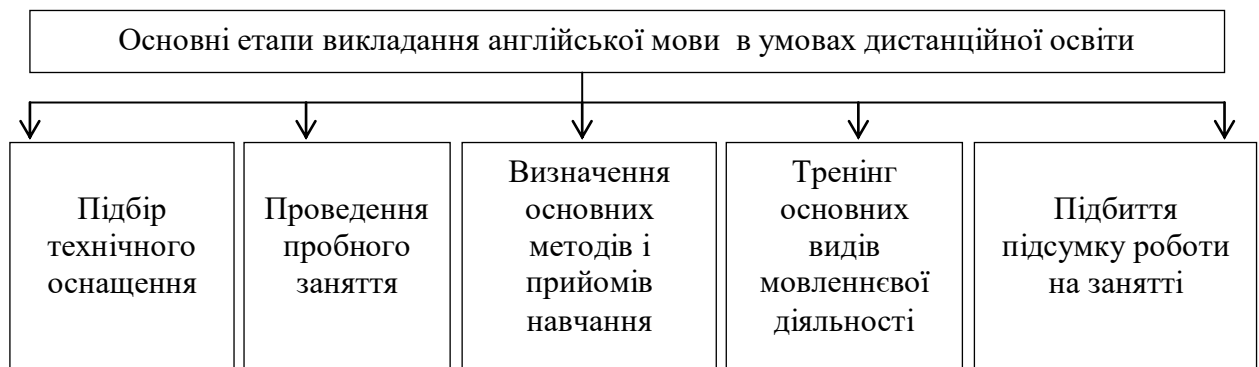


Рис. 1. Основні етапи викладання англійської мови в умовах дистанційної освіти

Джерело: складено автором на основі (Дуброва та Котирло, 2018; Котлярова та Ткач, 2016)

Підбір технічного оснащення. Щоб процес навчання проходив успішно, спілкування між викладачем і студентом має здійснюватися при наявності додаткових технічних засобів, у першу чергу – комп'ютера в того, хто навчається. Комп'ютер повинен мати веб-камеру, крім цього, повинна

бути встановлена програма *Skype*, а також швидкий Інтернет. Керуючись власним досвідом, ми радимо звернути увагу на наявність навушників і мікрофону як у викладача, так і в того, хто навчається, що значно покращує якість звучання мови. Як і на звичайних уроках, студент може використовувати зошити, ручки, додаткову літературу.

З одного боку, такий спосіб навчання дуже схожий на традиційний *face-to-face*, а деякою мірою й випереджає його завдяки доступу до будь-яких необхідних інтернет-ресурсів. Але, з іншого боку, дистанційні заняття з іноземної мови відрізняються від звичайних занять, оскільки використовується інформація і з інших носіїв, часто з мобільного телефону, комп'ютера, через мікрофон.

Проведення пробного заняття. Перше пробне заняття може бути дуже коротким, за цей проміжок часу викладачеві слід познайомитися з учнями, обговорити графік індивідуальних занять, визначити їх тривалість і регулярність. І найголовніше – виявити мету вивчення іноземної мови, поставити завдання, виявити сильні і слабкі сторони підготовки, скорегувати індивідуальну програму для занять.

Визначення основних методів і прийомів навчання. Після проведення пробного заняття викладачеві слід визначити відповідні методи і прийоми для подальшої роботи зі студентом відповідно до його індивідуальних особливостей, інтересів, цілей, підібрати матеріал і різні програми в залежності від рівня володіння іноземною мовою.

Для індивідуальних занять радимо використовувати комунікативний метод, який спрямований на швидке й ефективне освоєння навичок усного спілкування – мови і її сприйняття на слух, це дозволяє за короткий часовий проміжок швидше почати спілкуватися англійською мовою в реальних життєвих ситуаціях.

Тренінг основних видів мовленнєвої діяльності. У методиці викладання англійської мови виділяють продуктивні (говоріння та письмо, які забезпечують передачу особистих або чужих думок в усній чи письмовій формах) та рецептивні (аудіювання та читання, які передбачають сприйняття, розуміння та інтерпретацію інформації, яка транслюється іншими учасниками комунікації) види мовленнєвої діяльності (Богачик, 2020, с. 185).

Під час тренування читання можна разом читати й обговорювати художню літературу, виконувати комплекс вправ, спрямованих на формування конкретних граматичних явищ і нової лексики. Робота в

програмі *Skype* дозволяє прослуховувати й переглядати сучасні інтернет-видання та новини на англійській мові.

Крім того, основні чинники, які впливають на ефективність формування навичок читання англійською мовою можна побачити на рис. 2.

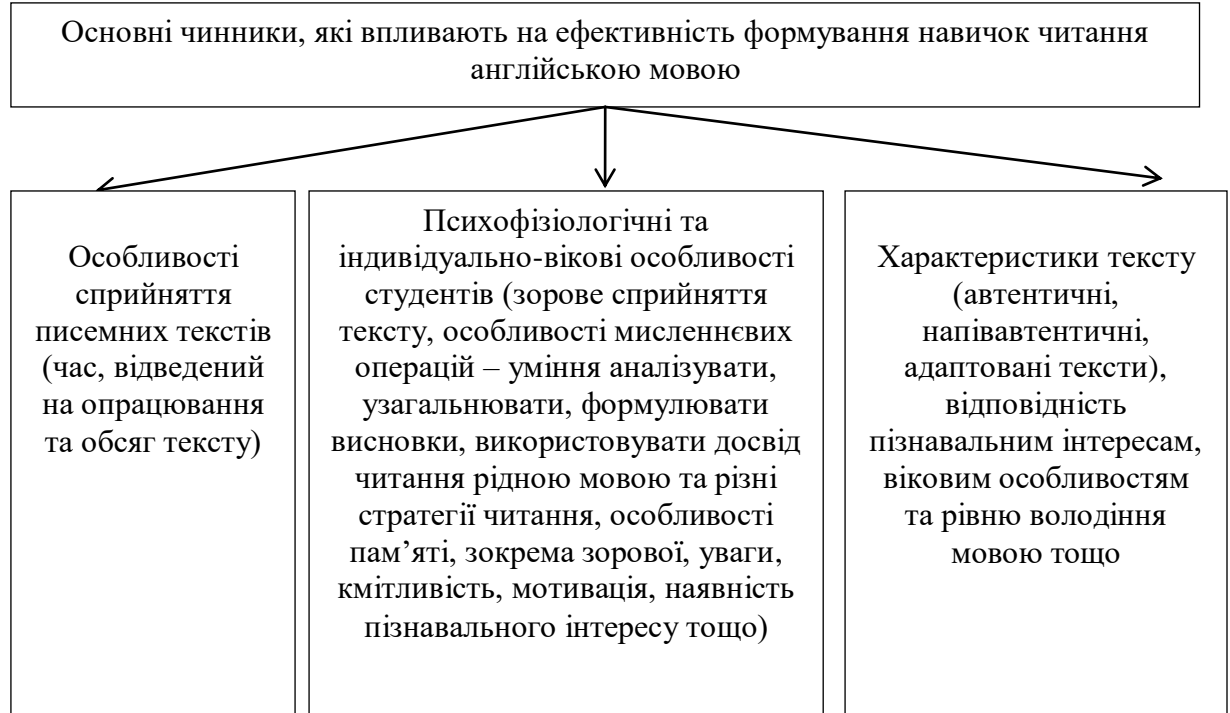


Рис. 2. Основні чинники, що впливають на ефективність формування навичок читання англійською мовою

Джерело: складено автором на основі (Богачик, 2020; Галинська, 2015)

Так, із метою формування навичок читання у процесі викладання англійської мови в дистанційній формі розроблені наступні додатки: *EnglishDom, LinguaLeo, Duolingo, Words, Easy Ten, Learn English, LingQ, Babbel, Conversation English by the English App, EnglishPod – Learn English, Johnny G, Skyrock, Busuu, Lingvist* тощо. Також із цією ж метою застосовуються ресурси *ESL Reading Smart, NaturalReader, TextAloudMp3, News English Extra, Learning English BBC, CNN News, Breaking News English, British Council* тощо. Організацію процесу формування навичок читання англійською мовою в умовах дистанційної освіти можна здійснювати на базі різних платформ, як-от: <https://www.skype.com/uk/>, <https://hangouts.google.com>, <https://products.office.com/uk-ua/microsoft-teams/group-chat-software>, <https://zoom.us>, <https://www.webex.com>. Поєднання можливостей кожного сервісу дозволяє успішно в режимі реального часу проводити дистанційне навчання, надавати студентам

інформаційну підтримку, контролювати виконання завдань, роботу з тестами, коментувати відповіді та направляти дії студентів (Завізіон та ін., 2020, с. 6).

Не слід забувати про аудіювання на online-уроках. Викладачу необхідно завчасно готувати комплекс вправ для прослуховування різних монологів, діалогів, уривків із пісень, одночасно вставляючи відсутні слова в текст пісень або виконуючи різні завдання. Крім того, у межах даного уроку можна переглядати уривки з фільмів і невеликі відеоролики з подальшим тренуванням прослуханого. Перегляд різних фільмів англійською мовою – це один із найкращих варіантів поповнити свій вокабуляр сучасними розмовними виразами.

Письмові навички на online-заняттях у Skype можна тренувати різними способами, залежно від поставлених цілей. Для одних учнів під час проведення заняття можна порекомендувати написання різних есе, а також письмових повідомлень, які молодь використовує щодня. Під час вивчення ділової іноземної мови краще зробити акцент на написанні ділових листів з різних тем; починати слід із простого ділового листа партнеру й закінчувати, наприклад, фінансовим звітом фірми.

Для того, щоб швидше подолати мовний бар'єр, студентам варто багато спілкуватися, оскільки головна мета вивчення англійської мови полягає в тому, щоб навчитися швидше вільно нею розмовляти.

Потрібно пам'ятати про те, що під час проведення кожного дистанційного заняття слід виконувати різні мовні вправи, які будуть мотивувати студента до спілкування. До таких завдань можна віднести перегляд і обговорення різних фрагментів із фільмів із подальшим вираженням думки, обговоренням прислів'їв тощо. Для подібної роботи підійдуть короткі діалоги, розповіді, добре, якщо вони мають додаткові ілюстрації.

Підбиття підсумку роботи на занятті. Даний етап роботи полягає у виявленні ступеня оволодіння студентом новим матеріалом з метою внесення змін до методики роботи відповідно до його індивідуальних особливостей. Однією з найбільш швидких форм перевірки лексичних та граматичних навичок є різні online-тести, де відразу після завершення можна дізнатися результат.

При дотриманні основних етапів роботи в процесі викладання англійської мови в умовах дистанційної освіти, грамотній постановці мети, завдань, виборі методів роботи варто зазначити позитивні моменти (рис. 3):

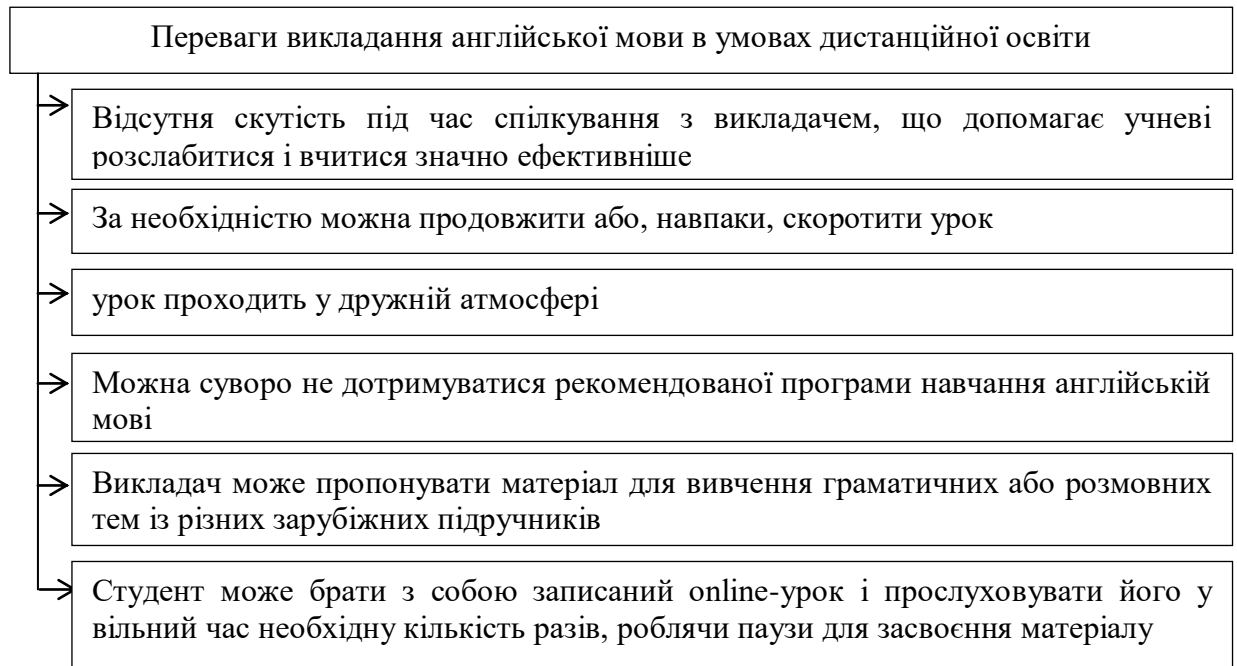


Рис. 3. Переваги викладання англійської мови в умовах дистанційної освіти

Джерело: складено автором на основі (Герасимчук та ін., 2019; Козловська та Лещенко, 2017)

Варто відмітити, що недоліки дистанційного викладання англійської мови також присутні. По-перше, багато хто стикався з тимчасовими технічними труднощами у вигляді неякісного зв'язку або проблем із комп'ютером. Деякі студенти відзначають труднощі в засвоєнні матеріалу через те, що немає взаємодії з викладачами та однокурсниками. Гнучкий графік для деяких студентів являється недоліком, оскільки в них на низькому рівні розвинені навички управління часом (time management skills). Також спостерігається розбіжність їхніх очікувань, пов'язаних із курсом, і реальністю.

Для викладачів дистанційне навчання також має свої переваги й недоліки. Що стосується переваг, то слід зазначити зручність, економію часу на пересування і вирішення територіальних проблем, що очевидно. Також за належної реклами та високої якості «продукту» з'являється можливість навчання більшої кількості студентів, а в разі надання платних послуг – і можливість додаткового доходу, що важливо в сучасних умовах. Плюсом також є можливість створити цікавий якісний «продукт», проявивши свою креативність (Григоренко, 2018).

Серед недоліків можна виділити наступні. По-перше, гостро постають питання, пов'язані з дотриманням авторських прав правовласників. Без дозволу правовласників заборонено розміщувати матеріали (тексти,

фотографії, відео), якщо вони призначені для цілей комерційного використання. Жодних проблем не виникне, природно, якщо автори самі створюють навчальні матеріали, а фотографії і малюнки купують на певних сайтах. По-друге, для створення курсів потрібна достатньо велика кількість часу, а якщо курси припускають перевірку письмових робіт та інші види діяльності, то витрати часу викладача значно збільшуються. Технічні проблеми також іноді мають місце. Новизна даного явища також деякою мірою є мінусом, оскільки нормативно-правове забезпечення дистанційного навчання є недостатнім, і більшість практичних питань знаходиться у веденні освітніх організацій, які повинні включати необхідні для реалізації програм питання дистанційного навчання в свої локальні нормативні акти. Це такі питання, як ідентифікація особистості студента, вимоги до оцінювання, підсумкової атестації та ін. Усі ці моменти вкрай важливі й потребують детального опрацювання.

Ураховуючи вищезазначене, щоб заняття з англійської мови відповідали сучасним вимогам, викладачеві можна порекомендувати:

- до початку online-уроку підібрати матеріал, який він планує використовувати на занятті. Під час заняття цей матеріал можна використовувати в електронному варіанті через додаткову опцію в програмі Skype «демонстрація екрану»;

- у процесі викладання дотримуватися роботи відповідно до запланованого матеріалу: це можуть бути підручники в PDF-форматі зарубіжних видавництв, методичні розробки уроків, діалоги, наочні матеріали, книги для читання та інше.

Увагу сучасних молодих людей важко привернути тільки текстовими завданнями, набагато краще проводити заняття в ігровій формі, а також у вигляді дискусій. Викладачеві потрібно намагатися конкретизувати складні моменти на уроці певним прикладом, ілюстрацією та іншим, а також не забувати про роботу на уроці іноземної мови з віршами, скоромовками, піснями, наочним матеріалом.

На наш погляд, під час проведення online-занять дуже ефективно використовувати різні інтенсивні методики. Наприклад, грамотне використання методів сугестології допоможе педагогу уникнути різного роду психологічних бар'єрів під час спілкування з учнями. Сучасному педагогу, який дистанційно проводить заняття з англійської мови, слід зробити закладки з гарними пейзажами, музикою з метою впливу на емоції учня.

Ще одним важливим, на наш погляд, моментом під час викладання іноземної мови служить застосування рольових ігор. Але тут викладач повинен підібрати такі ігри, які будуть максимально наближені до реальних життєвих ситуацій: на вокзалі, під час бронювання номера в готелі, у магазині, у лікаря тощо. Комбінації даних методик представляються нам найбільш ефективними під час викладання іноземної мови у Skype.

Також індивідуальні заняття повинні проходити в дружній атмосфері, з переживанням позитивних емоцій. Подібні заняття сприяють підтримці інтересу до предмету, а позитивні емоції забезпечують швидке запам'ятовування матеріалу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, можна зробити висновок про те, що дистанційне навчання є нині неподільною частиною освітньої системи, поряд із такими формами, як очна або заочна. В Україні система дистанційної освіти знаходиться все ще на стадії розробки, як і раніше немає чіткої правової бази, проте це не заважає закладам вищої освіти надавати послуги з вивчення англійської мови.

Дистанційну освіту можна вважати особливим чином сконструйованою системою навчання в інтернет-середовищі. Відбір і структурування змісту викладання іноземної мови в дистанційному курсі залежить від мети навчання, вибору моделі дистанційного навчання, можливостей програмного забезпечення, компетентності педагогічних кадрів та готовності всіх учасників освітнього процесу до мережевої взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА

- Богачик, М. С. (2020). Формування навичок читання у процесі дистанційного навчання англійської мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*, 10 (78), 184-187 (Bohachyk, M. S. (2020). Formation of reading skills in the process of distance learning of English. *Scientific notes of the National University "Ostroh Academy"*, 10 (78), 184-187).
- Галинська, О. М. (2015). Переваги дистанційного навчання іноземної мови для студентів немовних вищих навчальних закладів. *Інноваційні методи викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 27 травня 2015 р. Київ: НУХТ, 2015 р.*, (сс. 27-28) (Halynska, O. M. (2015). Advantages of distance learning of a foreign language for students of non-language higher education institutions. *Innovative methods of teaching foreign languages in non-language higher education institutions: materials of the All-Ukrainian scientific-practical conference. Kyiv: NUHT, (pp. 27-28))*.
- Герасимчук, Т. В., Герасимчук, В. Л., Жуванов, А. В. (2019). Дистанційне викладання іноземних мов в технічному ЗВО. *Науковий вісник Львівської академії*, 5, 332-336

- (Herasymchuk, T. V., Herasymchuk, V. L., Zhuvanov, A. V. (2019). Distance teaching of foreign languages in technical higher education institution. *Scientific Bulletin of the Flight Academy*, 5, 332-336).
- Григоренко, С. Е., Сагалаева, И. В., Фисунова, Н. В. (2018). Online-занятие как одна из форм дистанционного обучения иностранному языку в вузе. *Современные проблемы науки и образования*, 5. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28088> (Grigorenko, S. E., Sagalaeva, I. V., Fisunova, N. V. (2018). Online-lesson as a form of distance learning of a foreign language in high school. *Modern problems of science and education*, 5. Retrieved from: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28088>).
- Дуброва, А. С., Котирло, М. М. (2018). Дистанційне навчання англійської мови студентів педагогічних спеціальностей закладів вищої освіти. *Наукові записки РДГУ*, 126-130 (Dubrova, A. S., Kotyrlo, M. M. (2018). Distance learning of English for students of pedagogical specialties of higher education institutions. *Scientific notes of RDGU*, 126-130).
- Завізіон, В. Ф., Бондаренко, І. М., Аверін, Д. І. та ін. (2020). Дистанційне навчання: можливості та проблеми в умовах карантину. *Медичні перспективи*, Т. 25, 2, 4-12 (Zavizion, V. F., Bondarenko, I. M., Averin, D. I. (2020). Distance learning: opportunities and problems in quarantine. *Medical prospects*, 2, 4-12).
- Козловська, Г. Б., Лещенко, О. І. (2017). До проблеми автономії в аспекті дистанційного викладання/вивчення іноземної мови. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: збірник наукових праць. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*, 21, Кн. 3, Том III (77), 28-38 (Kozlovska, H. B., Leshchenko, O. I. (2017). To the problem of autonomy in the aspect of distance teaching/learning a foreign language. *Theoretical and methodological problems of education of children and students: a collection of scientific papers. Thematic issue "Higher education in Ukraine in the context of integration into the European educational space"*, 21, Book 3, Vol. III (77), 28-38).
- Котлярова, В. Ю., Ткач, М. В. (2016). Дистанційне навчання англійської мови студентів педагогічного вузу. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*, X, 124-130 (Kotliarova, V. Yu., Tkach, M. V. (2016). Distance learning of English for students of pedagogical universities. *Scientific notes of Berdiansk State Pedagogical University*, 10, 124-130).
- Наказ Міністерства освіти та науки України № 466 від 05.04.2013 «Про затвердження Положення про дистанційне навчання». Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text> (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 466 of 05.04.2013 "On approval of the Regulations on distance learning". Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>).
- Полат, Е. С., Бухаркина, М. Ю., Моисеева, М. В. (2004). Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия» (Polat, E. S., Bukharkina, M. Yu., Moiseeva, M. V. (2004). *Textbook for students of higher education institutions*. Moscow: Publishing Center "Academy").
- Роберт, И. В. (2014). Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). Москва: БИНОМ (Robert, I. V. (2014). *Theory and methods of informatization of education (psychological and pedagogical technological aspects)*. Moscow: BINOM).

Хуторской, А. В. (2004). *Практикум по дидактике и современным методикам обучения*. СПб.: Питер (Khutorskoi, A. V. (2004). *Workshop on didactics and modern teaching methods*. SPb.: Piter).

РЕЗЮМЕ

Зайка Светлана. Особенности преподавания английского языка в условиях дистанционного образования.

В статье освещена сущность понятия «дистанционное образование» и представлена его авторская трактовка. Рассмотрены основные формы дистанционного образования при изучении английского языка в вузе (дистанционное обучение как часть смешанного обучения – комбинирование традиционного обучения в аудитории и дистанционного обучения, которое инкорпорируется в виде отдельных необходимых элементов, например консультирование по Скайпу; дистанционное обучение как отдельный, самостоятельный вид обучения, то есть в виде онлайн-курсов. Это могут быть краткосрочные программы, с получением сертификата или без него, программы повышения квалификации и даже программы бакалавриата и магистратуры). Отмечено, что преподаватели английского языка, в частности, как носители информации, должны не просто передать ученикам свои знания и провести активацию каждого из компонентов учебной системы, но и воспроизводить содержание учебных курсов в таком виде, чтобы каждый из них смог воспринять, понять и систематизировать полученные знания. Выделены этапы преподавания английского языка в условиях дистанционного образования: подбор технического оснащения; проведение пробного занятия; определение основных методов и приемов обучения; тренинг основных видов речевой деятельности; подведение итога работы на занятии. Важно, что просмотр различных фильмов на занятиях по английскому языку – это один из лучших вариантов пополнить свой вокабуляр современными разговорными выражениями. Сформированы факторы, влияющие на эффективность формирования навыков чтения на занятиях по английскому языку. Указаны приложения и платформы, которые разработаны с целью формирования навыков чтения и письма в процессе преподавания английского языка в дистанционной форме. Предложены рекомендации преподавателям по эффективному проведению занятий по английскому языку в условиях дистанционного образования.

Ключевые слова: образование, дистанционное образование, информационные ресурсы, платформа, английский язык, занятия, иноязычная коммуникативная компетенция.

SUMMARY

Zaika Svetlana. Features of English teaching in distance education.

The article highlights the essence of the concept of “distance education” and provides its author’s interpretation. The main forms of distance education during the study of English in a higher education institution (distance learning as part of blended learning – a combination of traditional learning in the classroom and distance learning, which is incorporated as separate necessary elements, such as counseling; distance learning as a separate, independent type of learning, i.e. in the form of online courses, which can be short-term programs, with or without a certificate, advanced training programs and even bachelor’s and master’s programs). It is noted that teachers of English, in particular, as native speakers, should not only pass on their own knowledge and activate each of the components of the educational system, but also reproduce the content of training courses in such a way that each of them can perceive, understand and systematize acquired knowledge.

The stages of teaching English in the conditions of distance education are singled out: selection of technical equipment; conducting a trial lesson; definition of the basic methods and receptions of training; training of the main types of speech activity; summarizing the work in the classroom. It is important that watching different movies in English is one of the best options to supplement your vocabulary with modern colloquial expressions. Factors that affect the effectiveness of the formation of reading skills in English are formed. There are applications and platforms that are designed to develop reading and writing skills in the process of teaching English at a distance. Recommendations are offered to teachers on the effective conduct of English lessons in distance education. It is proved that distance education is a specially designed system of learning in the Internet environment. The selection and structuring of the content of a foreign language teaching in a distance course depends on the purpose of learning, the choice of distance learning model, software capabilities, competence of teachers and the willingness of all participants in the educational process to network.

It is stated that distance learning is an integral part of the educational system, along with such forms as full-time or part-time. In Ukraine, the distance education system is still under development, and there is still no clear legal framework, but this does not prevent higher education institutions from providing English language services.

Key words: *education, distance education, information resources, platform, English language, classes, foreign language communicative competence.*

УДК 378.14:371.133

Микола Лазарєв

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-6352-6435

Олена Лазарева

Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди
ORCID ID 0000-0003-4385-0139

Оксана Нефедченко

Сумський державний університет
ORCID ID 0000-0003-1656-2422
DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/180-193

ДОСЛІДЖЕННЯ СТРАТЕГІЙ І ТЕХНОЛОГІЙ ЕВРИСТИЧНОЇ ОСВІТИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Основна стратегія евристичної освіти полягає у створенні умов для розвитку і творчої самореалізації особистості. Професійно-творча самореалізація майбутнього педагога включає становлення гуманістичних і креативних особистісних якостей, зокрема, професійно-творчих компетентностей. В евристичній освіті застосовується широкий діапазон інноваційних технологій – від найпростіших до складних і поліструктурованих, і найбільше місце серед них займають конструктивні та креативні технології й створені за їх допомогою особистісно значимі освітні продукти. Перспективними видаються такі напрями наукових розвідок, як знаходження способів суттєвої модернізації існуючих технологій лекцій, семінарських, практичних занять, перетворення педагогічної практики майбутніх учителів у спільну евристично-дослідницьку роботу досвідчених майстрів і майбутньої генерації педагогів.

Ключові слова: *евристична освіта, стратегії і технології евристичної освіти, професійно-творча самореалізація, майбутній педагог, освітні продукти, конструктивні і креативні технології.*

Постановка проблеми. Більшість зарубіжних і вітчизняних науковців визнають значимість, своєчасність, прогресивність та ефективність основних концепцій і технологій евристичної освіти – новітнього феномену сучасного культурно-освітнього процесу. Однак, навіть у кінці минулого століття можна помітити недостатню дослідницьку увагу до вивчення становлення й модернізації ідейних, стратегічних і технологічних складових евристичного навчання і виховання. У цей час не було помітного створення й упровадження в освітню практику принципово нових та результативних евристичних концепцій і технологій. І тільки на початку ХХІ століття низка наукових шкіл вітчизняних педагогічних університетів Києва, Харкова, Луганська, Сум та інших міст України помітно активізували теоретико-експериментальні дослідження інноваційних проблем освіти, зокрема динамічних змін у концепціях і технологіях евристичної освіти. Характерно, що більшість таких досліджень не задовольнялись вивченням історичного розвитку існуючих евристичних ідей і їхнього технологічного оснащення. Між тим, установити інноваційні кроки науковців не вдавалося до того часу, поки системні дослідження не були завершені й певним чином не випробувані в освітній практиці. Тому автори даної, статті поряд із іншими дослідниками, вважали актуальним і своєчасним виявити нові напрями у проведених дослідженнях розвитку ідей, стратегій і технологій евристичної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Для розв'язання означеної проблеми варто було звернутися до цілої низки досліджень із розвитку й застосування інноваційної освіти, виокремивши серед них такі роботи, що стосуються становлення евристичної освіти. Безумовну увагу при цьому варто звернути на фундаментальні дослідження окремих наукових шкіл (А. Хуторського, Б. Коротяєва, І. Зязюна, В. Лозової), які в кінці минулого й на початку поточного століття зробили суттєвий внесок у розробку основ навчання як творчого, евристичного процесу. У науковій школі професора Бориса Коротяєва узагальнено багаторічні дослідження інноваційних концепцій і технологій навчання студентів і школярів, представлено найновіші теоретичні й методичні ідеї перетворення вищої освіти (Коротяєв та ін., 2016). Важливими для визначення й осмислення стратегічних і технологічних основ евристичної освіти можна вважати розробки Б. Коротяєва щодо основних складових освітнього процесу. Так, мету сучасної освіти науковець розглядає не як здобуття нових знань, умінь, способів мислення, а як досягнення майбутнім педагогом нового способу буття, сутність якого полягає в

постійному творенні й удосконаленні власного духовного, фізичного, соціального здоров'я. Саму ж професійну освіту Б. Коротяєв та інші дослідники розглядають як процес безперервної евристичної діяльності, способам якої студент навчається і за допомогою викладачів, і самостійно. Результат навчальної евристичної діяльності – створені освітні продукти, головні з яких – новий спосіб життя, мислення, відносин, цінностей (Кривонос, 2016; Лазарєв, 2016; Лазарєва, 2019; Нефедченко, 2019).

Однак, виявлення й розробка стратегічних і технологічних складових евристичної освіти, їхньої непростой імплементації у практику діяльності вищої і середньої школи проводяться ще недостатньо глибоко й системно, натикаються на перепони консерватизму традиційних поглядів, необізнаність із новітніми здобутками сучасних науковців та освітян.

Мета статті – розкрити особливості стратегічних і технологічних компонентів сучасної евристичної освіти, виявлених у дослідженнях останніх десятиліть українськими науковцями. Реалізація мети певною мірою допоможе з'ясувати основні напрями зусиль учених та освітян для суттєвого вдосконалення якості вітчизняної освіти.

Методи дослідження: порівняльний аналіз, узагальнення, прогнозування розвитку окремих компонентів евристичної освіти.

Виклад основного матеріалу. Евристична освіта дітей і юнацтва як новий для суспільства культурний і гуманітарний феномен стала потужною відповіддю прогресивних педагогів на виклики глобальної економічної й гуманітарної кризи. Досліджуючи більше загальний зміст, окремі складові й тенденції інноваційної за своєю сутністю евристичної освіти, автори статті наважилися виокремити її стратегічні і технологічні аспекти, з'ясування яких, на їх думку, допоможе глибше виявити нові можливості евристичної освіти, проблеми і напрями подальшого її вдосконалення. Стратегія евристичної освіти підростаючої генерації громадян України за оновленими метою, принципами і технологіями, обумовлена новітньою освітньою парадигмою сучасного постіндустріального суспільства, які знайшли своє відображення в Національній доктрині розвитку освіти (2002) та подальших державних документах України і в загальному аспекті зводяться до створення необхідних умов для розвитку і творчої самореалізації кожної особистості впродовж життя. Така стратегія освіти вперше в історії України відповідає світовим і європейським освітнім стандартам і підтверджується положеннями Законів України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2016), а також Концепції «Нова українська школа» (2016). Дослідники евристичної освіти (В. Андреев, Б. Коротяєв, В. Євдокимов, А. Король, М. Лазарєв, В. Лозова, П. Фрейре,

А. Хуторської та ін.) уточнюють зміст основного поняття освітньої стратегії, тобто провідної освітньої мети, – «творча самореалізація особистості» – для різних суб'єктів освіти. Наші дослідження (Лазарев, 2016; Лазарева, 2019; Лазарев та Козлова, 2019; Нефедченко, 2019 та ін.) виявили, що для майбутнього вчителя, викладача, вихователя творча самореалізація – стратегічна мета і місія їхньої освіти – розглядається, по-перше, як досягнення нових креативних і гуманістичних особистісних якостей (цінностей, мотивів, здібностей, умінь тощо), по-друге, як реальна, предметна, постійно наростаюча здатність створювати актуальні й значимі освітні продукти, і, нарешті, по-третє, як досягнення необхідного й достатнього рівня вирішальних професійно-творчих компетентностей (загальнокультурних, педагогічних, предметних). Серед таких компетентностей переважають стійка і потужна мотивація до індивідуальної і групової професійно-творчої діяльності, розвинута здібність володіння евристичним діалогом, способами взаємодії з учнями і колегами, батьками, спроможність створювати й застосовувати методи і технології пізнавально-творчої (евристичної) діяльності різного рівня, здатність за їх допомогою конструювати освітню продукцію. Зауважимо, що мотиви, здібності й уміння створювати значимі зовнішні (твори, проекти, прилади, моделі, модулі навчальних занять і виховних справ, розв'язані задачі й завдання тощо) і внутрішні (гуманістичні та креативні якості, професійні здібності й уміння) освітні продукти – складають основну мету евристичної освіти, радикальну її відмінність від мети традиційної освіти – авторитарної, антидіалогічної, антиособистісної.

Дослідження (Б. Коротяєв, В. Євдокимов, А. Король, О. Кучерявий, А. Хуторської та ін.) з'ясували, що жодні зміни й удосконалення освіти традиційної при збереженні її стратегій, принципів і технологій не зможуть суттєво вдосконалити освітній процес та його результати. Тільки принципово інноваційна система спроможна піднести освіту на новий якісний рівень, якого вимагає демократичне і правове суспільство. Такою освітньою системою стала система евристичної освіти, випробувана багатьма вченими та освітянами, але поки що недостатньо реалізована і в теоретичному, і в предметному аспектах. Евристична освіта в різних дослідженнях представлена й відмінними варіантами її назви: пізнавально-творча, проблемно-евристична, пізнавально-дослідницька, евристично-модульна, креативна (В. Андреев, В. Євдокимов, А. Король, Б. Коротяєв, В. Лозова, А. Хуторської та ін.). На нашу думку, найбільш адекватним для такого типу освіти все ж виглядають поняття «евристична освіта», «евристичне навчання» – і за точністю передачі сутності

педагогічної категорії, і з причини збереження та розвитку її історичних витоків: від евристичних способів навчання та евристичних запитань Сократа до евристичних форм і технологій освіти Квінтиліана, Г. Армстронга, П. Каптерєва, П. Фрейре і сучасних концепцій евристичної діяльності, евристичної освіти, евристичного навчання (В. Андреев, Н. Барбаліс, А. Король, Б. Коротяєв, М. Лазарєв, А. Хуторської, П. Фрейре).

Щоб глибше зрозуміти загальні стратегічні і технологічні особливості освіти евристичної, ми здійснили аналітико-узагальнююче зіставлення провідних характеристик існуючих освітніх систем – традиційно-авторитарної та евристичної. Виявлено, що традиційна освіта, як правило, і на сьогодні додержується досить абстрактної, діагностично невизначеної загальної освітньої мети, що виглядає в численних педагогічних творах як формування «всебічно розвиненої, гармонійної особистості» згідно зі зразком-ідеалом нормативного типу поведінки та відносин у даному суспільстві (без урахування індивідуальних можливостей, без чітких критеріїв визначення поточних і підсумкових результатів). В евристичній освіті мета передбачає «досягнення розвитку і творчої самореалізації сутнісних, домінантних для кожної особистості якостей (власних мотивів, здібностей, умінь, моральних і громадянських ціннісних якостей), результатів конкретної діяльності, які можна на чіткій діагностично-критеріальній основі виміряти, оцінити, спрогнозувати шляхи і способи їх удосконалення та застосування» (Лазарєв, 2016, с. 250).

На змістовому рівні традиційна освіта звичайно керується такими принципами, як:

а) ствердження суб'єкт-об'єктних стосунків між педагогом і вихованцями;

б) опори на безсумнівні авторитети, на правоту й безпомилковість обраних дій педагога та необхідність для тих, хто навчається, здебільшого репродуктивно наслідувати зразки його поведінки й діяльності;

в) обов'язковості колективного осудження та адміністративних покарань за порушення встановленого порядку і дисципліни;

г) безперечного виконання всіма загальної (як правило, недиференційованої) мети діяльності (навчальної чи виховної), поставленої педагогом без урахування вимог особистісного підходів до мети діяльності і способів її досягнення.

Діагностика й оцінювання учнів (студентів) здійснюються, як правило, за рівнем репродуктивного засвоєння певного обсягу знань та вмінь з програмних дисциплін навчального плану (Хуторської, 2003; Лазарєв, 2016).

Прогнозуються лише окремі вдосконалення цільових і змістових компонентів освіти традиційного гатунку, які не можуть принести суттєвих якісних змін перебігу й результатів навчально-виховного процесу.

Побудова мети і змісту евристичної освіти керується кардинально відмінними педагогічними принципами. Тут не тільки декларуються, але й практично стверджуються паритетні (реально рівноправні) суб'єкт-суб'єктні стосунки між усіма учасниками освітнього процесу, постановка самостійної діяльності учнів і студентів у епіцентр освітньої діяльності, постійне сприяння успішному особистісному зростанню й самореалізації творчого потенціалу. Здійснюється свідомо допомога у вільному виборі значимих для кожного мети діяльності, її завдань і способів. Розробляються все нові технології навчання з опорою на побудову й застосовування внутрішнього та зовнішнього евристичного діалогу, діалогову взаємодію у спілкуванні і створенні освітньої продукції. Гуманістичний стрижень евристичного навчання й виховання проявляється, зокрема, у відмові від покарань та колективного осудження окремих осіб, у заміні адміністративних заходів більш ефективними способами гуманістичного педагогічного впливу. Учні і студенти навчаються способів особистісного цілепокладання і використовують їх у відповідності з індивідуальними інтересами й можливостями. Викладачі і вчителі, прибічники евристичної освіти стосовно вихованців постійно використовують принципи і способи фасилітації (К. Роджерс), що реалізується як постійна моральна й емоційна підтримка, співучасть у постановці і розв'язанні освітніх проблем і запитань, віра в успіх, самозростання, самовдосконалення особистості, опора на її позитивні риси, її здобуті цінності. Діагностика й оцінка застосовуються за результатами досягнень, а не допущених помилок (А. Маслоу, Б. Коротяєв, В. Лозова). Оцінювання відбувається на основі застосування експериментально випробуваного діагностично-критеріального інструментарію до кожного освітнього продукту (твору, проєкту, задачі, навчального модуля тощо). Підсумкова педагогічна оцінка виставляється після обговорення з виконавцем конкретних кількісних і якісних характеристик створених продуктів, виявлення останнім окремих досягнень і недоліків.

Співставляючи способи діяльності і технології в евристичній та традиційній освіті, дослідники (І. Зязюн, Б. Коротяєв, О. Кривонос, Л. Крившенко, В. Лозова, Т. Плохута, П. Фрейре, А. Хуторської та ін.) звертають увагу на те, що в традиційній освіті переважають монологічні, передавальні, репродуктивні методи і дії за поданими педагогом зразками. Тут, як правило, відсутнє навчання технологіям діалогової взаємодії, продуктивної співпраці і

взаємонавчання, обов'язкового використання науково доведених діагностично-критеріальних засобів і способів вимірювання, контролю й самоконтролю, оцінки перебігу та результатів освітньої діяльності.

Творці й реалізатори евристичної освіти, як свідчать дослідження відомих науковців, а також аспірантів і викладачів нашої наукової школи (М. Білоцерковець, Д. Будянський, І. Зайцева, Л. Крившенко, О. Кривonos О. Лазарева, Н. Стефіна та ін.) вивчають і користуються широким діапазоном інноваційних концепцій і технологій – від найпростіших (пошук та добір схожих і несхожих значень і смислів навчальної інформації) до складних і поліструктурованих, що відповідають різним рівням евристичної діяльності: осмислення, переосмислення і трансформація викладеного педагогом чи підручником матеріалу, його реконструкція і конструювання нових змістів, моделей, схем, узагальнень, висновків, анотацій, резюме тощо. Освоєння пошукових і реконструктивних технологій поступово поєднується з більш складними, але й більш захоплюючими для дітей і юнацтва креативними освітніми технологіями: створення оригінальних описів, пояснень, розповідей, діалогів, наукових, публіцистичних і художніх текстів, навчальних модулів, аудіовізуальних презентацій освітніх проектів, системи уроків і виховних справ із використанням комп'ютерно-медійних засобів і технологій. Варто при цьому відзначити знайдену дослідниками тенденцію-закономірність: чим активніше й систематичніше викладач чи вчитель використовує евристичні технології, тим більше місце серед них займають оригінальні авторські конструктивні і креативні технології й відповідно створені за їх допомогою особистісно значимі освітні продукти (Лазарєв, 2019, Нефедченко, 2019). За свідченнями експериментаторів – учителів шкіл і викладачів університетів, аспірантів педагогічних кафедр – найбільш складною за освоєнням і використанням визнано технології застосування евристичного навчального діалогу як потужного способу складної взаємодії і співтворчості для досягнення творчої самореалізації: активного сприймання, аналітичного й синтетичного освоєння нової інформації, її переосмислення і створення власних індивідуальних знань та вмінь. Успішний, тобто справді гуманістичний, зацікавлений, смислоутворювальний евристичний діалог, найбільш складна й одночасно найбільш ефективна освітня технологія. З'ясовано, що мотиватором і першостворювачем такого евристичного діалогу, безумовно, стає освічений, творчий і авторитетний педагог – мислитель, гуманіст, творець і майстер. Тільки в лабораторії творчого спілкування з такою особистістю учні і студенти з бажанням, ентузіазмом і глибоким інтересом розкривають для себе й товаришів найбільшу таємницю

і цінність творчого людського спілкування – незмірну радість та драматичну складність людських стосунків, знаходження саме в їхніх діалогічних надрах жаданих істини і сенсу людського і власного життя. Такий освічений і знайомий із останніми інноваціями педагог спроможний, як довели дослідження, навчити дітей і юнацтво необхідним атрибутам гуманістичного евристичного діалогу: умінням суперувати, гостро й кмітливо слухати вчителя і товариша, освоювати непросту, але надважливу техніку ставити власні запитання, аналізувати відповіді на них і знову висувати новий запитальний ряд. У науковій школі харківського професора В. Лозової уперше розроблено, експериментально випробувано й закріплено освітньою практикою досконалу та доступну евристичну технологію навчання учнів і студентів ставити комплекс пізнавальних запитань під час освоєння описових і пояснювальних знань. За допомогою освоєної технології школярі спочатку у супроводі вчителя, а потім і самостійно навчалися постійно ставити цілу низку вагомих пізнавальних запитань для швидкого освоєння провідних знань. За допомогою розвиненої запитальної діяльності учні суттєво розвинули мовну і мовленнєву культуру, здібності створювати ділові, публіцистичні й художні тексти (Лазарева, 2019).

Дослідники сумської наукової школи продовжили й поглибили вивчення означеної проблеми, на теоретичному й методичному рівнях представили нові технології розвитку здібностей старшокласників і майбутніх учителів до запитальної діяльності, діалогової взаємодії – основ сучасного евристичного навчання (дослідження Н. Громової, О. Кривонос, Л. Крившенко, О. Нефедченко, І. Проценко, та ін.).

Науковцями виявлено, що в евристичній освіті реалізуються різні за складністю і рівнем творчості види діяльності, що, як правило, складають єдину систему пізнавально-творчої і дослідницької діяльності евристичного типу. Так, **логіко-пошукова** як перша ланка такої діяльності спрямована на пошук, аналіз, загальне осмислення сутності і змісту нової інформації. Здобуті факти, положення, закономірності стають першоосновою подальших кроків евристичної освіти. **Евристично-перетворювальна (трансформувальна, реконструктивна)** діяльність виконує освітню функцію природнього осмислення і переосмислення здобутої інформації про факти, події, стани, ця інформація перекладається на мову її здобувача і перетворюється в індивідуальні знання: змінюються згідно з досвідом та ерудицією індивіда смислові наголоси, обсяг змісту і форм освітнього матеріалу. Проникнення в його сутність і деталі дозволяє студенту чи учню провести операції із його згортання й розгортання, структуризації, систематизації, узагальнення

відповідно до власного розуміння і досвіду, а також зі сприйнятими завданнями викладача. На основі результатів евристично-перетворювальної діяльності відбувається перший результативний етап евристичного навчання – **конструктивна** діяльність: самостійне створення нового освітнього продукту на основі знайденої нової інформації, її осмисленого перетворення у свідомості в індивідуальні знання фактів, подій, визначень, положень, законів тощо. Але евристична освіта, як правило, не обмежується цим пізнавальним етапом її суб'єктів і готує їх до найвищого рівня – діяльності креативної. Як виявлено, **креативна діяльність** – найвищий рівень евристичної діяльності і творчості взагалі – це створення принципово нового для суб'єкта освіти продукту від його задуму, мети, завдань, засобів і способів діяльності до діагностики й оцінки за надійними науковими критеріями якості нового продукту.

Викладачі і вчителі наукової школи в Сумському державному педуніверситеті імені А. С. Макаренка вперше на теоретичному, експериментальному і методичному рівнях створили й застосували систему інноваційних евристичних навчальних технологій, де знайшли практичне застосування означені вище види евристичної діяльності (логіко-пошукові, реконструктивні, конструктивні, креативні).

Технологія **лекцій прямої дії**, створена на основі розробок проф. Б. Коротяєва (Коротяєв, 2016), будується як діалектична системна єдність таких компонентів: а) активна і конкретна мотивація духовних і професійних інтересів студентів шляхом розкриття викладачем значимості розв'язання основних проблем наукової лекції; б) зосереджене самостійне читання (перечитування) окремих блоків лекції (самостійно або за рекомендаціями викладача) з метою складання їх короткого конспекту і самостійних узагальнень; в) дискусійне обговорення в інтерактивних групах основних положень наданого їм окремого лекційного блоку; г) письмова фіксація в робочих зошитах запропонованих положень, важливих фактів та узагальнень; д) створення кожним студентом власного залікового творчого продукту за щойно освоєними матеріалами лекції у вигляді (за вибором студента): відповідей на 3-4 ключових запитання викладача, створення розгорнутого резюме, схематичної таблиці, рецензії, системи виявлених освітніх закономірностей, принципів, діагностичних критеріїв і показників тощо. Ми враховували у процесі експериментального навчання педагогіки і педагогічної творчості та майстерності на 2-х і 3-х курсах педуніверситету, що студенти новітнього покоління Z вже навчилися вельми оперативно знаходити на інтернет-просторі потрібну для них інформацію, спроможні

стрімко й постійно переключати увагу на нові об'єкти, але не сформували, у більшості своїй, умінь і звички надовго зосереджуватися на необхідних пізнавальних об'єктах, проникати в їхню сховану глибинну сутність, загадковість і парадоксальність. Такі вміння формуються, коли постійно перечитується й переосмислюється наукова і художня література.

Розроблені евристичні технології семінарських і практичних занять являють собою здебільшого **презентацію й захист самостійно створених освітніх продуктів** конструктивного та креативного характеру (теоретична доповідь, твір, проєкт навчального модуля з певної шкільної дисципліни із залученням інформаційно-комунікаційних засобів, підготовлені статті, есе, рецензії, розробка невеликого за обсягом науково-дослідного експерименту тощо). Кожний із таких продуктів забезпечується чітким діагностичним інструментарієм (система критеріїв і показників, що відповідають певному рівню навчальних досягнень – високому, достатньому, середньому, початковому). Створені освітні продукти публічно презентуються авторами, захищаються у процесі дискусії з опонентами, діагностуються й оцінюються під час діалогічної взаємодії з учасниками обговорення, рекомендуються на доопрацювання, до виступу на науковій конференції (семінарі) тощо. Рівень виконання і персонального захисту поточних і фінальних освітніх продуктів стає вирішальним при оцінюванні освоєння навчальних дисциплін.

Евристичне навчання як справді творчий і гуманістичний рівень сучасної освіти надає можливість студентам – творцям залікових освітніх продуктів – на основі одержаних зауважень і пропозицій викладача продуктивно зосередитися на виправленні недоліків створеної роботи, удосконалити її змістові, мовні та стилістичні характеристики, одержати в результаті більш високу оцінку

Педагогічна практика в евристичній освіті реалізувалася в експериментальній роботі як система проєктно-дослідницьких студій учителів-майстрів і студентів – майбутніх педагогів. Студенти до практики представляли й захищали заплановані навчальні розробки на практичних заняттях, одержували конкретну допомогу з боку науковців і вчителів. Це стало досяжним і не приводило до перевантажень студентів, тому що експериментальні групи мали на тиждень один шкільний день, коли безпосередньо в закладі освіти проводилися лекції і практичні заняття з педагогічних дисциплін і методик виховної роботи й викладання предметів. У процесі самої педагогічної практики (навчально-педагогічної і виробничої) йшла апробація і реалізація студентських проєктів, удосконалених у процесі

творчої взаємодії з учителями і викладачами університету. У базовій експериментальній школі № 25 міста Суми постійно, протягом останніх 8 років здійснювалися також спільні освітні проекти вчителів-експериментаторів і студентів гуманітарних спеціальностей. Творчі проекти стали поєднанням педагогічної мудрості майстрів і сміливої ініціативи майбутніх фахівців, часто визнавалися кращими на презентаціях методичних кабінетів, професійних конкурсах, фестивалях інноваційних освітніх технологій. Багато з цих проектів увійшли до скарбничок методичних і предметних кабінетів, бібліотек університетів і шкіл, особистих портфоліо діючих і майбутніх учителів, використано у кваліфікаційних роботах студентів, дисертаціях аспірантів.

Висновки і подальші дослідницькі перспективи. Стратегії евристичної освіти, як виявлено останніми дослідженнями, зосереджені на пізнавально-творчій і професійно-творчій самореалізації особистості, яка відбувається найбільш успішно в умовах освіти евристичного кшталту. Евристична освіта базується на пріоритетах різних видів евристичної діяльності освітніх суб'єктів: евристично-пошукової, евристично-перетворювальної, конструктивної і креативної.

Більшість дослідників дійшли висновку, що найбільш складними за освоєнням і використанням та одночасно найбільш продуктивними визнано технології застосування евристичного навчального діалогу як потужного способу складної взаємодії і співтворчості для досягнення творчої самореалізації: активного сприйняття нової інформації, її особистісного переосмислення і створення власних індивідуальних освітніх продуктів.

Дослідниками визнається особлива важливість у професійній підготовці майбутнього вчителя **креативної діяльності** як самостійного створення принципово нового для суб'єкта освітнього продукту – від його задуму, мети, завдань, засобів і способів діяльності до діагностики й оцінки за надійними науковими критеріями якості нового продукту.

Відзначаючи істотний прогрес у розробках стратегій і технологій евристичної освіти, варто звернути увагу на недостатньо досліджені їх особливості й можливості у професійній підготовці сучасного вчителя, на необхідність суттєвої модернізації вищої педагогічної освіти, посилюючи конструктивну і креативну діяльність її суб'єктів. Тому перспективними видаються знаходження способів суттєвого вдосконалення існуючих технологій лекційних, семінарських, практичних занять, перетворення педагогічної практики майбутніх учителів у спільну творчу, евристично-дослідницьку роботу досвідчених майстрів і майбутньої генерації педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

- Національна доктрина розвитку освіти (2002). *Освіта*, 26, 24.04–1.05 (National doctrine of education development (2002). *Education*, 26, 24.04–1.05).
- Коротяев, Б. И., Курило, В. С., Савченко, С. В. (2016). *Нестандартный взгляд на стандарты высшего образования*. Старобельск: ЛНУ им. Тараса Шевченко (Korotiaiev, B. I., Kurylo, V. S., Savchenko, S. V. (2016). *An unconventional view of higher education standards*. Starobelsk: LNU named after Taras Shevchenko).
- Кривонос, О. Б. (2016). Формування професійно-творчих умінь майбутнього вчителя в евристичному навчанні. *Самореалізація пізнавально-творчого і професійного потенціалу особистості в інноваційній освіті*, (сс. 189–208). Суми (Kryvonos, O. B. (2016). Formation of professional and creative skills of the future teacher in heuristic teaching. *Self-realization of cognitive-creative and professional potential of the individual in innovative education*, (pp. 189–208). Sumy).
- Лазарев, М. О. (2016). *Педагогічна творчість*. Суми (Lazariev, M. O. (2016). *Pedagogical creativity*. Sumy).
- Лазарев, М. О., Козлова, О. Г. (Ред) (2019). *Пізнавально-творча і професійна самореалізація особистості в евристичній освіті*. Суми (Lazariev, M. O., Kozlova, O. H. (Eds) (2019). *Cognitive-creative and professional self-realization of the individual in heuristic education*. Sumy).
- Лазарева, К. С. (2019). Застосування евристичної технології діалогової взаємодії для формування у молодших школярів умінь запитальної діяльності. У М. Лазарев, О. Козлова (Ред.), *Пізнавально-творча і професійна самореалізація особистості в евристичній освіті*, (сс. 181–194). Суми (Lazarieva, K. S. (2019). Application of heuristic technique of dialogic interaction for formation of skills of interrogative activity in junior schoolchildren. In M. Lazariev, O. Kozlova (Eds), *Cognitive-creative and professional self-realization of the individual in heuristic education*, (pp. 181–194). Sumy).
- Лазарева, О. М. (2019). Особливості евристичної діалогової взаємодії для становлення пізнавально-творчої самостійності суб'єктів навчання. У М. Лазарев, О. Козлова (Ред.), *Пізнавально-творча і професійна самореалізація особистості в евристичній освіті*, (сс. 195–212). Суми (Lazarieva, O. M. (2019). Features of heuristic dialogue interaction for the formation of cognitive and creative independence of subjects of study. In M. Lazariev, O. Kozlova (Eds), *Cognitive-creative and professional self-realization of the individual in heuristic education*, (pp. 195–212). Sumy).
- Нефедченко, О. І. (2019). Розвиток концепцій і технологій евристичної освіти у зарубіжній і вітчизняній педагогічній науці. У М. Лазарев, О. Козлова (Ред.), *Пізнавально-творча і професійна самореалізація особистості в евристичній освіті*, (сс. 39–59). Суми (Nefedchenko, O. I. (2019). Development of concepts and techniques of heuristic education in foreign and native pedagogical science. In M. Lazariev, O. Kozlova (Eds), *Cognitive-creative and professional self-realization of the individual in heuristic education*, (pp. 39–59). Sumy).
- Фрейре, П. (2004). *Педагогіка свободи: демократія і громадянська мужність* [пер. з англ. О. Дем'янчука]. К.: Вид. дім «КМ Академія» (Freire, P. (2004). *Redagogy of freedom: ethics, democrcasy and courage*. Kyiv).
- Хуторской, А. В. (2003). *Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения*. М. (Khutorskoi, A. V. (2003). *Didactic heuristics. Theory and technique of creative learning*. M.).
- Rogers, C. A. (1959). Theory of therapy, personality and interpersonal relationship, as developed in client – centered framework. *Psychology: A Study of a Science*, Vol. 3.

РЕЗЮМЕ

Лазарев Николай, Лазарева Елена, Нефедченко Оксана. Исследование стратегий и технологий эвристического образования в отечественной педагогике.

Основная стратегия эвристического образования заключается в создании условий для развития и творческой самореализации личности. Профессионально-творческая самореализация будущего педагога включает становление гуманистических и креативных личностных качеств, в частности, профессионально-творческих компетентностей. В эвристическом образовании применяется широкий диапазон инновационных технологий – от самых простых к сложным и полиструктурированным, наибольшее место среди них занимают конструктивные и креативные технологии и созданные с их помощью личностно значимые образовательные продукты. Перспективными представляются такие направления научных разведок, как нахождение способов существенной модернизации существующих технологий лекций, семинарских, практических занятий, превращение педагогической практики будущих учителей в совместную эвристически-исследовательскую работу опытных мастеров и будущей генерации педагогов.

Ключевые слова: эвристическое образование, стратегии и технологии эвристического образования, профессионально-творческая самореализация, будущий педагог, образовательные продукты, конструктивные и креативные технологии.

SUMMARY

Lazariev Mykola, Lazarieva Olena, Nefedchenko Oksana. Research of strategies and techniques of heuristic education in native pedagogy.

The strategy of heuristic education of the younger generation of Ukraine, as was revealed by research, is due to the latest paradigm of education in modern post-industrial society and means creating conditions for development and creative self-realization of the individual throughout life. Professional and creative self-realization of future teachers, educators, tutors – the purpose and mission of their education – is seen as the formation of new humanistic and creative personal qualities, as a real ability to constantly create relevant educational products, as achieving a sufficient and high level of leading professional and creative competencies. But this goal can become clear and attractive for the future specialist, provided that he is given a constant opportunity to freely choose a specific goal, tasks, ways to implement them in a particular educational situation.

The creators and implementers of heuristic education, according to the latest research, study and apply a wide range of its innovative concepts and techniques from the simplest to complex and polystructured, corresponding to different levels of heuristic activity: comprehension, rethinking and transformation of the material presented by the teacher or textbook, its reconstruction and construction of new contents, models, schemes, generalizations, conclusions, summaries, etc. It is worth noting the trend found by researchers: the more actively and systematically the teacher uses the components of heuristic education, the more place among them occupy the original author's constructive and creative techniques and created with their help personally significant educational products.

Heuristic teaching as a truly creative and humanistic process of modern education allows students not only to create current and credit educational products, but also on the basis of comments and suggestions of teachers and peers to focus productively on correcting the shortcomings of the work, improve its content, language and style, get a higher score.

Such areas of scientific research as finding ways to significantly modernize existing techniques of lectures, seminars, practical classes, transforming the pedagogical practice of future teachers into a joint heuristic research work of experienced masters and the future generation of teachers seem promising.

Key words: *heuristic education, strategies and techniques of heuristic education, professional and creative self-realization, future teacher, educational products, constructive and creative techniques.*

УДК 378.147:796-051]:005.336.2-027.561:37.013.321

Михайло Лянной

Сумський державний педагогічний

університет імені А.С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-7128-072X

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/193-203

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ В УМОВАХ ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті окреслено теоретичні та методичні засади розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту в умовах інформальної освіти, що забезпечує самостійну й ефективну реалізацію цілей педагогічного процесу. Зазначено, що інформальна освіта майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту відбувається в інтеграції з формальною і неформальною в різних поєднаннях. Виявлено основні переваги інформальної освіти в контексті професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту над формальною і неформальною, яка проявляється в орієнтації на самореалізацію, зосередженні на особистісному самовдосконаленні здобувачів освіти і подальшому управлінні власним освітнім простором.

Ключові слова: *професійна компетентність, майбутні фахівці, фізична культура і спорт, інформальна освіта, фізкультурно-спортивна діяльність.*

Постановка проблеми. В умовах сучасного розвитку освіти на перший план виходить підготовка випускників, які володіють навичками і здібностями соціально-психологічної та професійної адаптації в швидкоплинному світі. Державні освітні стандарти вищої освіти України істотно актуалізують питання розвитку професійної компетентності майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту. Основна проблема професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту детермінується спрямуванням більшою мірою на формування комплексу знань, умінь і навичок, що призводить до того, що фахівець, будучи добре поінформованим і теоретично підкованим професіоналом, не здатний застосувати отриману інформацію на практиці. Рішенням даної проблеми стає впровадження в освітній процес інновацій, форм і засобів, що дозволяють змістити акценти, з одного боку, на практичну орієнтованість програм вищої освіти, з іншого, – на самостійність, самоорганізованість, самоосвіту й саморозвиток студента (інформальна освіта), що передбачає формування у нього високого ступеня особистісної мотивації до оволодіння цілою низкою затребуваних сьогодні компетентностей (Портнова и др., 2019).

Традиційна система освіти, яка найчастіше представлена формальним та неформальним видами, не відповідає потребам і викликам сучасності й гальмує розвиток потенційних можливостей здобувачів освіти. Саме тому в останні десятиліття значна увага приділяється інформальній освіті, значення і необхідність якої значно підвищилися в освітньому процесі вищої школи. З урахуванням того, що саме інформальна освіта сприяє формуванню життєвих установок здобувачів освіти, заповнює дефіцит професійної компетентності, виникає необхідність осмислення її актуальності в контексті професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту.

Аналіз актуальних досліджень. Значний внесок у розробку проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту зробили вітчизняні науковці Н. Міцкевич, Л. Сущенко, О. Томенко, Ю. Биков, І. Струнін, В. Чічкін, П. Рибалко, А. Кашуба та ін. Питаннями розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту займалися В. Лозова, О. Пошетун, М. Степка, А. Хуторський, І. Маріонда, Е. Сивохоп, А. Товт, І. Іваній та ін.

Складністю визначення й вимірювання інформальної освіти пояснюється майже повна відсутність фундаментальних теоретичних досліджень такої форми освіти. Частково проблема використання інформальної освіти у професійній підготовці майбутніх фахівців представлена в дослідженнях О. Жихорської, Т. Кристопчук, В. Лугового, В. Халецької, О. Щербини. Вищевказані науковці вважають, що саме інформальна освіта може ефективно вирішувати завдання професійної підготовки, заповнення дефіциту її професійної компетентності. У середовищі зарубіжних дослідників питаннями інформальної освіти займалися Н. Pokorny, R. Whittaker, Н. Gibson, R. Whittaker.

Метою статті є визначення теоретичних і методичних засад розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту в умовах інформальної освіти, що забезпечить самостійну й ефективну реалізацію цілей педагогічного процесу.

Методи дослідження: використано теоретичний аналіз науково-методичної літератури з визначеної проблематики, порівняння й узагальнення даних, зіставлення різних поглядів на проблему дослідження.

Виклад основного матеріалу. Майбутній фахівець з фізичної культури і спорту трактується П. Рибалко як «особистість, яка цілеспрямовано здобуває в закладах вищої освіти кваліфікацію відповідно до певного освітньо-кваліфікаційного рівня в процесі спеціально організованої навчально-виховної діяльності, спрямованої на підготовку до

подальшої професійної діяльності щодо підтримки відповідного рівня фізичної культури населення або досягнення вищих спортивних результатів на олімпійській, світовій чи регіональній аренах у командному чи в індивідуальному вимірах» (Рибалко, 2019).

У контексті дослідження також доцільно розглянути поняття «професійної компетентності» та «інформальної освіти».

А. Маркова дає таке визначення професійної компетентності. Професійна компетентність – це «індивідуальна характеристика ступеня відповідності вимогам професії, психічний стан, що дозволяє діяти самостійно й відповідально, володіння людиною здатністю і вмінням виконувати певні професійні функції». А. Самусік під професійною компетентністю розуміє «систему показників оволодіння майстерністю в певній галузі професійної діяльності» (Маркова, 1996).

У загальному вигляді професійну компетентність визначають як сукупність якостей особистості, що забезпечують ефективну професійну діяльність. Особистісні якості включають: професійно важливі знання, уміння та навички; професійні здібності; професійну спрямованість; досвід творчої професійної діяльності та мислення. Їх інтеграція являє собою єдність теоретичної і практичної готовності до визначеної професійної діяльності й дозволяє фахівцю проявити на практиці здатність реалізувати свій потенціал для успішної творчої професійної діяльності.

С. Хазова у своїх дослідженнях наголошує, що професійна компетентність фахівців з фізичної культури і спорту включає «систему загальних і спеціальних психолого-педагогічних знань і вмінь, необхідних для ефективного здійснення навчально-виховної діяльності; економіко-управлінську і правову підготовку, що дозволяє виконувати індивідуально й готувати вихованців до виконання різних соціальних ролей; сформоване цілісне професійне мислення і свідомість, що зумовлюють успішність творчої професійно-педагогічної діяльності» (Хазова, 2010).

Таким чином, формування професійних компетенцій фахівця з фізичної культури і спорту починається з моменту перших занять спортом і триває в процесі навчання за фахом і подальшої діяльності.

Професійну компетентність фахівця з фізичної культури і спорту можна поділити на такі види:

- гностична, що відображає вміння аналізувати спеціальну літературу, виокремлювати важливе, виконувати узагальнення; адекватно оцінювати стан спортсменів, знаходити причини помилок і ускладнень; рефлексією власної діяльності та діяльності підопічних;

- проєктувальна, що забезпечує стратегічну спрямованість діяльності викладача/тренера, що виявляється в умінні орієнтуватися на кінцеву мету, вирішувати актуальні завдання з урахуванням специфіки майбутньої спортивної діяльності підопічних і встановлювати необхідні взаємозв'язки своїх психолого-педагогічних впливів з усіма складовими їх розвитку;

- конструктивна, яка забезпечить реалізацію тактичних цілей, вибір адекватних форм проведення занять, визначення найбільш раціональних способів діяльності й точне дотримання закономірностей планування змісту занять;

- організаторська, що є реалізацією на практиці проєктів і планів, а також умовою цілеспрямованого й реального проєктування педагогічних завдань;

- комунікативна, що забезпечує обмін інформацією між учасниками тренувального та освітнього процесів.

Інформальну (або позаінституційну) освіту можна трактувати як «індивідуальну пізнавальну діяльність, яка супроводжує повсякденне життя і не обов'язково носить цілеспрямований характер» (Вершловский), коли доросла особа перетворює освітні потенціали суспільства на дієві фактори свого розвитку (Лискина та Паульзен, 2018).

Ю. Гібадуліна визначає інформальну освіту як «нецілеспрямований, стихійний (спонтанний), ненавмисний процес отримання знань, умінь та навичок. Вона здійснюється на робочому місці, у колі сім'ї або на відпочинку – у повсякденному житті, без освітніх формальностей. Інформальна освіта не веде до сертифікації» (Гібадуліна, 2014). О. Шувалова трактує дане поняття як «індивідуальне навчання (самоосвіту), що на відміну від формальної освіти і додаткової освіти здійснюється самостійно й не фіксується в дипломі або іншому документі, але робить внесок у розширення знань та вмінь» (Шувалова, 2010).

Розширення в XXI ст. освітнього простору призвело виникнення інформальної освіти як відповіді на динамічні зміни в усіх сферах життєдіяльності людини. Його актуальність у сучасних умовах життя і професійної діяльності пов'язана з пошуком інших стратегій забезпечення якості професійної підготовки здобувачів освіти у вищій школі. Постійне нарощування кваліфікації, підвищення професійного рівня в межах раніше набутої професії, а також придбання нових компетентностей необхідні сучасному конкурентоспроможному фахівцю. Інвестування у власний професійний розвиток підвищує їх конкурентоспроможність, дозволяє максимально реалізувати свій потенціал (*Меморандум неперервного образования ЕС, 2000*).

Аналіз науково-педагогічної літератури показує, що в сучасних умовах відсутні масштабні наукові дослідження, спрямовані на розробку концептуальних основ інформальної освіти. Найчастіше вивчення інформальної освіти відбувається в інтеграції з формальною та неформальною в різних поєднаннях.

Формальна освіта розглядається науковцями як процес отримання знань, що відбувається в організованому та ієрархічно впорядкованому контексті, і завершується видачею документа державного зразка – диплома про початкову/середню професійну або вищу освіту або атестата. Даний процес має встановлену за різними програмами тривалість, що базується на державній навчальній програмі та державних освітніх стандартах, який організований переважно формальними, зареєстрованими організаціями (Бугайчук, 2013).

Неформальна освіта трактується як процес отримання нових професійно-орієнтованих знань, що відбувається поза межами спеціалізованого освітнього простору, при цьому існують конкретні цілі, методи й методики, а головне, –результат навчання. Може проводитися освітніми або громадськими організаціями, різними клубами і кружками, секціями, під час навчання з викладачем або тренером індивідуально, і являє собою різноманітні тренінги, курси, семінари, круглі столи, які супроводжуються видачею документа, що підтверджує додаткове підвищення кваліфікації – сертифікат учасника, диплом підвищення кваліфікації, свідоцтво, тощо (Яблоков, 2018).

Основна відмінність інформальної освіти від формальної і неформальної полягає в тому, що процес набуття професійно орієнтованих знань, умінь і навичок проходить не в установах системи освіти, а в інших соціальних інститутах (у родині, на тренуванні, на роботі, в інших формальних і неформальних об'єднаннях). Процес є багатоплановим, а його структура збігається зі структурою життєдіяльності людини. Незважаючи на відсутність систематизації видів інформальної освіти, до основних її видів належить навчання методом проб і помилок, стихійна самоосвіта, взаємоосвіта під час спільної діяльності, отримання інформації із засобів масової інформації, робота під керівництвом досвідченого фахівця, заняття аматорською художньою діяльністю тощо (Гаврилова та Запруднова, 2016).

Натепер можна зустріти велику різноманітність визначень, концепцій, що стосуються інформальної освіти, що свідчить про те, що дане питання є дискусійним і актуальним. Це відносно нова модель професійного розвитку, яка затребувана саме здобувачами освіти, оскільки форми інформальної

освіти спрямовані саме на суб'єкта освіти, ураховують його особисті інтереси і потреби, зосереджені на його особистісному зростанні.

До видів інформальної освіти у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту можна віднести:

- навчання за методом проб і помилок під час фізкультурно-спортивної діяльності;
- стихійна або свідома самоосвіта у вигляді самостійного пошуку відповідей на актуальні професійні питання або способів вирішення практично-значущих проблем у сфері фізичної культури і спорту;
- взаємоосвіта під час спільного виконання тих чи інших завдань тренувально-змагальної діяльності;
- отримання нових знань за допомогою сучасних інформаційних технологій (інтернет, бази даних та ін.) і через засоби масової інформації;
- збагачення духовного світу через читання і відвідування закладів культури (читання відіграє не тільки освітню функцію, але й активно впливає на саморозвиток і самоідентифікацію особистості, виконуючи функцію самовиховання);
- виконання фізкультурно-спортивної діяльності під керівництвом компетентного тренера/фахівця/педагога тощо;
- розвиток комунікативних навичок і становлення світогляду в процесі міжособистісного спілкування;
- розширення кругозору, збагачення духовного світу і придбання життєво важливих знань, умінь, навичок у процесі пізнавальної, організаторської, пропагандистської, інструктивно-педагогічної, суддівської діяльності.

Визначення місця і значення інформальної освіти в освітньому процесі майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту у вищій школі також не складає труднощів, оскільки його значення постійно зростає. Так, визначаючи місце інформальної освіти в процесі навчання студента фізкультурного профілю, відзначимо, що навчальним планом освітньої програми на самостійну роботу з кожної дисципліни формально виділяється певна кількість годин. Створюються умови для досягнення максимально ефективного результату в межах цього виду навчання: розробляються методичні матеріали (робочі програми, силабуси); збільшується доступність спеціального спортивного обладнання для покращення власної спортивної досконалості. Оскільки інформальна освіта майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту нерозривно пов'язана з формальним і неформальним навчанням, нам представляється можливим розмежувати ці види освіти,

спираючись на офіційні документи Міністерства освіти і науки України, власний професійний досвід і авторські позиції провідних науковців, що присвятили свої дослідження неперервній освіті (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика видів неперервної освіти майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту

№ п/п	Ознаки порівняння	Формальна освіта	Неформальна освіта	Інформальна освіта
1	Мета навчання	Розвиток / удосконалення професійних компетентностей у процесі підвищення кваліфікації або професійної перепідготовки	Ліквідація професійних дефіцитів за рахунок отримання додаткових знань, умінь, досвіду практичної діяльності	Іноді мета відсутня, визначається здобувачами освіти самостійно з урахуванням власних особистісних і професійних інтересів
2	Місце навчання	Освітні організації (державні / недержавні, установи додаткової професійної освіти), що мають ліцензію на право здійснення освітньої діяльності та пройшли процедуру державної акредитації	Освітні і громадські організації (центри, клуби, заняття з репетитором, короткострокові програми, тренінги та ін.)	Поза освітніми організаціями, у повсякденній практичній діяльності
3	Нормативне регулювання	Закон України «Про вищу освіту», професійні освітні стандарти, освітні програми, навчально-планувальна документація та ін.	Договір	Відсутність нормативно-правового регулювання
4	Суб'єкти педагогічного процесу	Професорсько-викладацький склад (педагоги, які відповідають вимогам нормативних документів і	Різні фахівці, для яких немає вимог до здійснення педагогічної діяльності (у тому числі педагоги)	Міжособистісне оточення, соціокультурне середовище

		допущенні до здійснення педагогічної діяльності)		
5	Термін навчання	Терміни регламентовані, обмежені за часом, навчання за розкладом протягом повного дня в залежності від виду навчання (курси підвищення кваліфікації або професійна перепідготовка)	Терміни не регламентовані, гнучкий графік, можливість припинення навчання в будь-який період	Відбувається безперервно всюди і завжди
6	Обов'язковість навчання	Обов'язкове	Здійснюється усвідомлено, є добровільним за високого ступеня зацікавленості здобувачів освіти	Здійснюється як усвідомлено, так і неусвідомлено, де головним сенсом є особистісне зростання і подальше управління власним освітнім простором
7	Результати навчання	Отримання документа державного зразка (посвідчення, диплом)	Отримання або відсутність документа, що підтверджує факт навчання; задоволення професійних інтересів особистісних потреб і	Відсутність документа, що підтверджує факт навчання; вирішення особистісних професійних труднощів з фокусуванням на свій або чужий досвід, який є джерелом навчання
8	Умови, що регламентують процес навчання	Процедура зарахування (наявність наказів в освітній організації), здобувачі освіти закріплюються за конкретними групами	Договірна (недоговірна) система зарахування, здобувачі освіти включені в спільну освітню діяльність	Не регламентується, добровільна участь

9	Супровід після навчання	Відсутній	Саморегуляція	Самоосвіта, саморегуляція
10	Контроль навчання	Зовнішній	Самоуправління	Саморегуляція

Таким чином, із даних таблиці 1 можна зробити висновок про явні переваги інформальної освіти в контексті професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту над формальною і неформальною, яка проявляється в орієнтації на самореалізацію, зосередженні на особистісному самовдосконаленні здобувачів освіти й подальше управління власним освітнім простором; урахуванні особистих інтересів, бажань, потреб, можливостей; міжособистісній взаємодії, яка насичує соціокультурне середовище; інформальна освіта є гнучкою, мобільною, загальнодоступною, не залежить від статі, віку, вона здатна задовольнити особистісні та професійні інтереси з фокусуванням на особистий або чужий досвід, який є джерелом навчання; від інших видів безперервної освіти інформальну освіту відрізняє високий ступінь саморегуляції (самоконтроль, самоаналіз, самоосвіта та ін.).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Дедалі більше значення інформальної освіти в освітньому процесі вищої школи підкреслює той факт, що все перераховане вище дозволяє майбутнім фахівцям з фізичної культури і спорту досягти кращого теоретичного і практичного рівня знань у сфері фізичної культури і спорту та високого рівня власної спортивної досконалості. Розглядаючи інформальну освіту як елемент цілісної безперервної освітньої системи майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту, очевидно, що вона має внутрішню складну структуру і збагачує/доповнює формальну і неформальну освіту. Установлено, що інформальна освіта в контексті розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту має свою структуру, що потребує детального та комплексного дослідження та значний потенціал для професійно-особистісного росту вищевказаних фахівців. Саме в процесі інформальної освіти відбувається становлення професійних якостей особистості та їх подальший розвиток. Перспективою подальших наукових розвідок стануть вивчення й аналіз структури та функцій інформальної освіти в контексті професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту.

ЛІТЕРАТУРА

- Бугайчук, К. Л. (2013). Формальное, неформальное и информальное дистанционное обучение. *Материалы XX юбилейной конференции представителей региональных научно-образовательных сетей RELARN-2013*, 114-121 (Buhaichuk, K. L. (2013). Formal, non-formal and informal distance learning. *Materials of the XX anniversary conference of representatives of regional scientific and educational networks RELARN-2013*, 114-121).

- Вершловский, С. Г. *Непрерывное образование как фактор социализации*. Режим доступа: http://www.znanie.org/jornal/n1_01/nepreriv_obraz.html. (Vershlovskii, S. G. *Continuing education as a factor of socialization*. Retrieved from: http://www.znanie.org/jornal/n1_01/nepreriv_obraz.html).
- Гаврилова, И. В., Запруднова, Л. А. (2016). Формальная, неформальная и информальная модели образования. *Молодой ученый*, 10 (114), 1197-1200 (Gavrilova, I. V., Zaprudnova, L. A. (2016). Formal, non-formal and informal models of education. *Young Scientist*, 10 (114), 1197-1200).
- Гибадуллина, Ю. М. (2014). Профессиональная подготовка педагогов в процессе интеграции формального, неформального и информального образования. *Фундаментальные исследования*, 11-10, 2253–2257 (Gibadullina, Yu. M. (2014). Professional training of teachers in the process of integrating formal, non-formal and informal education. *Basic Research*, 11-10, 2253-2257).
- Лискина, Т. В., Паульзен, Н. С. (2018). Современные подходы к определению понятия «информальное образование». *Известия Байкальского государственного университета*, 1, 131-137 (Liskina, T. V., Paulsen, N. S. (2018). Modern approaches to the definition of the concept of “informal education”. *Bulletin of the Baikal State University*, 1, 131-137).
- Маркова, А. К. (1996). *Психология профессионализма*. Москва: Знание (Markova, A. K. (1996). *Psychology of professionalism*. Moscow: Knowledge).
- Меморандум непрерывного образования ЕС 2000 г. Режим доступа: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html>. (*Memorandum of Continuing Education EU 2000*. Retrieved from: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html>).
- Портнова, К. И., Бычкова, Н. В., Волков, В. В. (2019). Формирование управленческих компетенций будущих специалистов профессионального обучения в системе высшего образования. *Наука, образование, культура*, 2, 86-91 (Portnova, K. I., Bychkova, N. V., Volkov, V. V. (2019). Formation of managerial competencies of future vocational training specialists in the higher education system. *Science, education, culture*, 2, 86-91).
- Рибалко, П. (2019). Особливості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до подальшої фахової діяльності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9 (93), 235-244 (Rybalko, P. (2019). Peculiarities of professional training for physical culture teachers up to their own faculty. *Pedagogical sciences: theory, history, innovation technologies*, 9 (93), 235-244).
- Хазова, С. А. (2010). *Компетентность конкурентоспособного специалиста по физической культуре и спорту*. Москва: Академия естествознания (Khazova, S. A. (2010). *Competence of a competitive specialist in physical culture and sports*. Moscow: Academy of Natural Sciences).
- Шувалова, О. Р. (2010). *Международные индикаторы участия населения в непрерывном образовании*. Москва (Shuvalova, O. R. (2010). *International indicators of population participation in lifelong learning*. Moscow).
- Яблоков, С. (2018). Інтеграція формального, неформального та інформального навчання в навчанні англійської мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (75), 106-123 (Yablokov, S. (2018). Integration of formal, informal and informal education in English language teaching. *Pedagogical sciences: theory, history, innovation technologies*, 1 (75), 106-123).

РЕЗЮМЕ

Лянной Михаил. Теоретико-методические основы развития профессиональной компетентности будущих специалистов по физической культуре и спорту в условиях неформального образования.

В статье обозначены теоретические и методические основы развития профессиональной компетентности будущих специалистов по физической культуре и спорту в условиях неформального образования, что обеспечивает самостоятельную и эффективную реализацию целей педагогического процесса. Отмечено, что неформальное образование будущих специалистов по физической культуре и спорту происходит в интеграции с формальным и неформальным в различных сочетаниях. Выявлены основные преимущества неформального образования в контексте профессиональной подготовки будущих специалистов по физической культуре и спорту над формальным и неформальным, которое проявляется в ориентации на самореализацию, сосредоточено на личностном самосовершенствовании соискателей образования и последующем управлении собственным образовательным пространством.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, будущие специалисты, физическая культура и спорт, неформальное образование, физкультурно-спортивная деятельность.

SUMMARY

Liannoy Mykhailo. Theoretical and methodological foundations for the development of professional competence of future specialists in physical culture and sports in the context of informal education.

The article outlines the theoretical and methodological principles of developing professional competence of future specialists in physical culture and sports in the context of informal education, which provides independent and effective implementation of the goals of the pedagogical process. It is noted that informal education of future specialists in physical culture and sports takes place in integration with formal and non-formal education in various combinations. The main advantages of informal education in the context of professional training of future specialists in physical culture and sports over formal and non-formal are given, which are manifested in the focus on self-realization, personal self-improvement of students and further management of their own educational space. Theoretical analysis of scientific and methodological literature on certain issues, comparison and generalization of data, comparison of different views on the research problem is used. The professional competence of specialists in physical culture and sports includes "a system of general and special psychological and pedagogical knowledge and skills necessary for the effective implementation of educational activities; economic and managerial and legal training, which allows performing individually and preparing students to perform various social roles; formed a holistic professional thinking and consciousness, which determine the success of creative professional and pedagogical activities. Informal education is manifested in accounting for personal interests, desires, needs, opportunities; interpersonal interaction, which saturates the socio-cultural environment; informal education is flexible, mobile, accessible, regardless of gender, age, it is able to satisfy personal and professional interests with a focus on personal or other people's experience, which is a source of learning; informal education is distinguished from other types of continuing education by a high degree of self-regulation (self-control, self-analysis, self-education, etc.).

Key words: professional competence, future specialists, physical culture and sports, informal education, physical culture and sports activities.

УДК 378.14

Наталія Маланюк

Київський коледж

транспортної інфраструктури

ORCID ID 0000-0002-4321-0900

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/204-213

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТУ

У статті подано результати експериментального дослідження щодо ефективності системи професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в умовах неперервності освіти. Описано формульовально-перетворювальний етап експерименту, для кількісної оцінки результатів експерименту та здійснення їх якісного аналізу використано методи математичної статистики в педагогічній науці (t-критерій Стьюдента та χ^2 -параметричний критерій Пірсона), що дали змогу оцінити достовірність одержаних результатів.

Ключові слова: професійна підготовка, неперервна освіта, майбутні фахівці, залізничний транспорт, експеримент, дослідження, підвищення ефективності, результати.

Постановка проблеми. Система професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в умовах неперервності повинна зазнавати вдосконалення та модернізації під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників: євроінтеграційні процеси, які охопили Україну (Болонська конвенція, мобільність ринку праці), а також стрімкий розвиток науки й техніки, комп'ютеризація та інформатизація всіх сфер діяльності людини тощо. У світлі описаних чинників зростають вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту, оскільки транспортна інфраструктура є міжнародною галуззю. Тому виникає потреба щодо пошуку шляхів підвищення ефективності та вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в умовах неперервності освіти відповідно до запитів суспільства та ринку праці, ураховуючи новітні надбання в галузі освіти, науки й техніки.

Аналіз актуальних досліджень. Окремі аспекти проблеми підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту розглянуто в працях Р. Суценка, Ю. Терещенка, Т. Шаргун та ін. У дослідженнях Р. Суценка здійснено пошук шляхів формування управлінської культури в майбутніх залізничників. У працях Т. Шаргун досліджено в історичному ракурсі підготовку фахівців галузі залізничного транспорту у XIX – першій половині XX століття. Фахівець галузі транспортної інфраструктури Ю. Терещенко описує проблеми підготовки фахівців для залізничного транспорту та пропонує шляхи їх вирішення. Проте проблему підготовки майбутніх фахівців в умовах неперервності професійної

освіти розглянуто не було. Галузь залізничного транспорту займає чільне місце в економіці кожної країни, тому від рівня підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту залежить результативність здійснюваної ними професійної діяльності.

Мета статті: розглянути та проаналізувати результати педагогічного експерименту щодо ефективності системи професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в системі «коледж-університет».

Методи дослідження: педагогічний експеримент, методи математичної статистики в педагогічній науці (t-критерій Стюдента та χ^2 -параметричний критерій Пірсона), узагальнення, систематизація.

Виклад основного матеріалу. Науковим підґрунтям для здійснення експериментального дослідження стали праці таких науковців, як Ю. Бабанський (Бабанський, 1988; Бабанський, 1989), С. Гончаренко (Гончаренко, 2008), Н. Кузьміна (Кузьміна, 1980), С. Сисоєва (Сисоєва, 2009) та інших. В основу дослідно-експериментальної роботи було покладено принципи-рекомендації щодо здійснення педагогічного експерименту в цілому: цілісного дослідження педагогічного явища; об'єктивності; комплексності; ефективності; перманентності (Гончаренко, 2008).

Авторська модель системи професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в системі неперервної професійної освіти є певним алгоритмом, реалізуючи який можна здійснювати вдосконалення освітнього процесу в закладах фахової передвищої та вищої освіти. Підґрунтям побудови цієї системи є такі тези:

- поетапність реалізації змін;
- сприяння активності студентів в освітній діяльності;
- формування освітнього середовища, яке буде сприяти розвитку кращих рис кожного студента;
- важлива роль співпраці між викладачами та студентами;
- застосування інновацій в освітньому процесі;
- реалізація ідей особистісно орієнтованого навчання з метою сприяння розвитку особистості кожного студента, урахування його індивідуальні особливості, задатки та здібності, та забезпеченню професійного зростання.

Формувально-перетворювальний етап експерименту відбувався протягом 2016-2020 років. Метою цього етапу експерименту була експериментальна перевірка ефективності розробленої системи професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в системі «коледж-університет». Експериментальна робота велася щодо перевірки результа-

тивності як традиційної, так і авторської системи підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту. Експериментально-дослідна робота була розпочата зі студентами I курсу (спеціальності 273 «Залізничний транспорт» та 275 «Транспортні технології» (на залізничному транспорті)). Тривав експеримент до складання цими ж студентами випускних іспитів у коледжі.

На початку формуально-перетворювального експерименту велося дослідження ефективності системи формування математичної складової професійної компетентності майбутніх фахівців залізничного транспорту. В експерименті брали участь дві групи студентів спеціальності «Транспортні технології» (на залізничному транспорті) та дві групи студентів спеціальності «Залізничний транспорт», кожна група була поділена на дві підгрупи (за результатами вхідного діагностичного тестування з математики) з метою досягнення максимальної рівності в знаннях у підгрупах. Освітній процес у першій підгрупі був організований за експериментальною методикою, а в другій – за традиційною. Лекційний матеріал був прочитаний для всіх підгруп однаково. Практичні роботи в експериментальних та контрольних групах містили однаковий обсяг навчального матеріалу, при цьому була збережена логічна структура навчального матеріалу та терміни його опрацювання і здачі.

Початково до експерименту були залучені 127 студентів (63 особи – експериментальна група та 64 особи – контрольна група) Київського коледжу транспортної інфраструктури, 37 студентів – експериментальна група та 38 студентів – контрольна група Хмельницького політехнічного коледжу (спеціальності «Автомобільний транспорт»).

Особлива увагу під час проведення експерименту приділялася формуванню мотивації освітньої діяльності, активізації освітнього процесу шляхом упровадження інноваційних педагогічних технологій та формування вмінь і відповідних навичок.

Формуально-перетворювальний експеримент, що полягав у дослідженні ефективності авторської системи професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту, полягав у реалізації таких етапів: початкового та завершального.

Для здійснення дослідно-експериментальної перевірки дієвості системи професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту було розроблено низку навчально-методичних матеріалів:

- індивідуальних завдань для різних видів контролю;
- методичні вказівки до практичних та самостійних робіт;

- методичні рекомендації щодо використання інноваційних технологій під час вивчення дисциплін математичного циклу;
- навчально-методичний супровід (основи інтегрального та диференціального числення);
- конспекти лекцій тощо.

Для того, щоб кількісно оцінити результати експерименту, а також здійснити їх якісний аналіз, нами використовувалися методи математичної статистики для педагогічної науки, які дали нам змогу оцінити ймовірність одержаних висновків.

На завершальному етапі формуально-перетворювального експерименту було враховано те, що освітній процес у ЗВО є багатограним, складним, компонентним, що передбачає розгляд педагогічної проблеми з різних ракурсів, а також урахування спеціально створених умов (педагогічних умов), реалізація яких сприяє досягненню поставленої мети експерименту. Адже студенти як експериментальних, так і контрольних груп працювали над засвоєнням одного й того самого навчального матеріалу, тривалість часу на опрацювання навчального матеріалу була однаковою, логічна структура викладу навчального матеріалу залишалася непорушною незалежно від системи навчання. Істотно відрізнялися в освітньому процесі експериментальної та контрольної груп методичні підходи до проведення практичних робіт та організації самостійної діяльності студентів, тому припускаємо, що відмінність у результатах освітнього процесу в експериментальній та контрольній групах буде характеризуватися такими якостями:

- щодо знань студентів (глибина, міцність, гнучкість, системність тощо);
- щодо мотивації освітньої та майбутньої професійної діяльності;
- щодо діяльнісних характеристик (інформаційні процеси; уміння працювати над різними типами проєктів; використання нестандартних підходів до виконання освітньої діяльності та інше);
- щодо якостей мислення (системне, логічне, творче, інтегративне тощо).

Упродовж усього часу, що тривав експеримент, ми системно спостерігали за освітнім процесом як в експериментальних, так і в контрольних групах; як під час лекцій чи практичних робіт, так і під час індивідуальних чи колективних консультацій. Систематично був здійснений аналіз освітньої діяльності студентів із метою виявлення таких його показників: стійкість позитивної мотивації до освітньої діяльності; активність

студентів; результативність методів та методик навчання, які використовували під час експерименту. Для нашого дослідження було важливо з'ясувати:

- який здійснюють вплив спеціально створені умови експерименту на результативність освітнього процесу, у який вони були впроваджені;
- як можна виявити та дослідити явища й процеси, які з'являються під час освітнього процесу;
- які чинники могли би сприяти подальшому вдосконаленню освітнього процесу, реалізуючи його якісну складову.

За результатами експериментальних досліджень сформованості професійної компетентності та готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців залізничного транспорту було обчислено деякі інтегровані показники професійної компетентності й готовності до професійної діяльності. Такі показники було пораховано як на початку експерименту, так і в кінці (табл. 1).

Таблиця 1

Рівні сформованості професійної компетентності (математичної складової) майбутніх фахівців залізничного транспорту

Групи	Рівні	Початок експерименту		Завершення експерименту	
		Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
ЕГ (100 студентів)	Початковий	27	27	12	12
	Середній	56	56	53	53
	Достатній	14	14	27	27
	Високий	3	3	8	8
КГ (102 студенти)	Початковий	27	26,5	22	21,6
	Середній	58	56,9	60	58,8
	Достатній	13	12,7	15	14,7
	Високий	4	3,9	5	4,9

Аналізуючи дані таблиці 1, можемо засвідчити результативність запропонованої системи професійної підготовки майбутніх фахівців. У студентів експериментальних груп було зафіксовано вищу пізнавальну активність, а також їх знання характеризувалися більшою системністю та здатністю до інтеграції, на відміну від студентів контрольних груп.

Студенти експериментальних груп виявляли вищий рівень когнітивних процесів, їх мисленнєва діяльність характеризувалася чіткістю логічних структур, швидкістю мислення, оригінальністю підходів щодо вирішення навчальних завдань. У більшості студентів експериментальних груп проявлялося стійке ціннісно-мотиваційне утворення, яке сприяло розумінню необхідності успішного виконання освітньої діяльності та її ролі

для подальшої професійної діяльності. Студенти експериментальних груп проявляли більшу ініціативність під час підготовки проєктів, якісніше виконували домашні (самостійні) завдання.

У студентів контрольної групи, у яких навчання відбувалося за традиційною освітньою системою, знання характеризувалися розрізненістю, поверховістю, відсутністю міжпредметної інтеграції. Студентам складно було виконувати завдання, до яких не було додано шаблону чи алгоритму. Часто в студентів було відсутнє розуміння того, навіщо їм дана освітня дисципліна, а також її роль для подальшої успішної професійної діяльності. У суттєвої кількості студентів контрольних груп виявлено відсутність стійкої позитивної мотивації щодо освітнього процесу в цілому, а також щодо вивчення окремих навчальних дисциплін. У більшій кількості студентів контрольних груп у порівнянні з експериментальними проявлялася схильність до виконання мінімальної кількості завдань із середньою та низькою якістю виконаної роботи, відсутність бажання саморозвитку та самовдосконалення. Це пов'язано, напевно, з усталеним ще зі школи підходом до навчання, який характеризувався відсутністю зацікавленості до самого процесу здобуття освіти.

Таким чином, результати виконання інтегрованих тестових завдань, а також анкетувань засвідчили зміни в показниках математичної складової професійної компетентності майбутніх фахівців в експериментальних та контрольних групах коледжів. На основі одержаних результатів тестувань та анкетувань студентів експериментальних та контрольних груп можна зробити висновок щодо ефективності запропонованої системи професійного навчання в коледжі. Студенти коледжів, які працювали в експериментальних групах, проявляли бажання до самовдосконалення та саморозвитку, а також прагнення до навчання в університеті з метою поглиблення професійних знань, умінь та навичок.

Динаміку зміни математичної складової професійної компетентності в ЕГ та КГ подано на рис. 1.

Результати експерименту засвідчили, що в експериментальних групах кількість студентів із високим рівнем сформованості математичної складової професійної компетентності зросла на 5 %, у той час як у контрольній групі лише на 1 %; кількість студентів із достатнім рівнем в ЕГ зросла на 13 %, а в КГ – на 2 %. У той час зауважимо, що кількість студентів з ЕГ, у яких виявлено середній рівень сформованості математичної складової професійної компетентності зменшилася на 3 %, а в КГ зросла на

1,9 %; також в ЕГ зменшилася кількість студентів із початковим рівнем на 15 %, а в КГ – на 4,9 %.

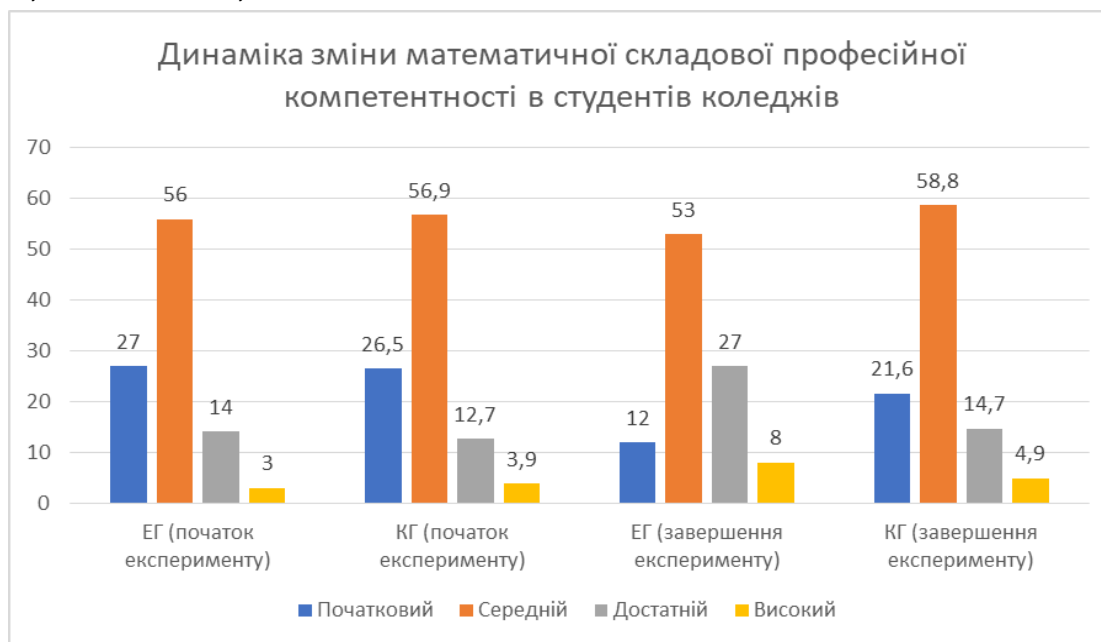


Рис. 1. Динаміка зміни математичної складової професійної компетентності в студентів коледжів на початку експерименту та на завершення експерименту

Зупинимось детальніше на ключових результатах, одержаних у ході проведення експериментального дослідження для компонентів (когнітивного, ціннісно-мотиваційного, операційно-діяльнісного та рефлексивного) готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців. Тестові інтегровані завдання проводилися на початку вивчення дисципліни, після кожного з двох модулів, а також після завершення вивчення дисципліни. Результати інтегрованих тестувань подано в табл. 2. Аналіз результатів засвідчив таке:

- підвищення якості знань та вмінь студентів ЕГ, помітну позитивну динаміку;
- формування стійких позитивних ціннісно-мотиваційних орієнтирів щодо вивчення окремих дисциплін, а також щодо освітнього процесу в цілому та подальшої професійної діяльності;
- покращення рівня сформованості професійної компетентності та готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців залізничного та автомобільного транспорту.

Опитування, які були проведені зі студентами ЕГ після завершення експерименту, засвідчило позитивне ставлення учасників експерименту до методик та технологій, які були застосовані під час експерименту в освітньому процесі (92,8 % усіх опитаних).

Таблиця 2

Динаміка сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців залізничного транспорту

Групи	Рівні	Кількість студентів							
		Ціннісно-мотиваційний компонент							
		I тест		II тест		III тест		IV тест	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ (100)	Початковий	27	27	21	21	9	9	0	0
	Середній	53	53	55	55	61	61	63	63
	Достатній	18	18	21	21	25	25	29	29
	Високий	2	2	3	3	5	5	8	8
КГ (102)	Початковий	26	25,5	25	24,5	19	18,6	14	13,7
	Середній	53	52	53	52	55	53,9	60	58,8
	Достатній	22	21,5	23	22,5	26	25,5	25	24,5
	Високий	1	1	1	1	2	2	3	3
Когнітивний компонент									
ЕГ (100)	Початковий	16	16	14	14	10	10	5	5
	Середній	61	61	60	60	58	58	56	56
	Достатній	18	18	20	20	24	24	29	29
	Високий	5	5	6	6	8	8	10	10
КГ (102)	Початковий	15	14,7	14	13,7	13	12,7	10	9,8
	Середній	62	60,8	62	60,8	63	61,8	64	62,7
	Достатній	20	19,6	21	20,6	21	20,6	22	21,6
	Високий	5	4,9	5	4,9	5	4,9	6	5,9
Операційно-діяльнісний компонент									
ЕГ (100)	Початковий	21	21	18	18	15	15	8	8
	Середній	53	53	49	49	45	45	44	44
	Достатній	22	22	27	27	31	31	36	36
	Високий	4	4	6	6	9	9	12	12
КГ (102)	Початковий	22	21,6	18	17,6	17	16,7	12	11,8
	Середній	55	53,9	57	55,9	58	56,8	61	59,8
	Достатній	21	20,6	23	22,5	24	23,5	25	24,5
	Високий	4	3,9	4	4	3	3	4	3,9
Рефлексивний компонент									
ЕГ (100)	Початковий	14	14	5	5	0	0	0	0
	Середній	36	36	38	38	36	36	25	25
	Достатній	42	42	45	45	49	49	54	54
	Високий	8	8	12	12	15	15	21	21
КГ (102)	Початковий	15	14,7	11	10,8	7	6,8	5	4,9
	Середній	37	36,3	38	37,2	39	38,2	40	39,2
	Достатній	43	42,2	45	44,1	46	45	46	45
	Високий	7	6,8	8	7,9	10	10	11	10,9

Дані таблиці ілюструють позитивну динаміку зміни всіх досліджуваних компонентів готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців залізничного транспорту як в ЕГ, так і в КГ. Проте зміни в ЕГ значно суттєвіші, ніж зміни тих самих показників у КГ. Отримані результати

підтверджують ефективність запропонованої системи підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту в порівнянні з традиційною системою.

Було сформульовано гіпотези дослідження:

- H_0 – емпіричні розподіли студентів у експериментальних та контрольних групах на початку та в кінці експерименту не відрізняються між собою;

- H_1 – емпіричні розподіли студентів в експериментальних та контрольних групах на початку та в кінці експерименту відрізняються між собою.

Перевірку гіпотез було здійснено відносно даних на початку та в кінці експерименту за допомогою t -критерію Стюдента та χ^2 -параметричного критерію Пірсона. Використовувалися обидва критерії з метою забезпечення комплексності та перманентності одержаних результатів та висновків.

Застосування t -критерію Стюдента та χ^2 -параметричного критерію Пірсона засвідчили достовірність отриманих результатів та висновків (95 %-99 %) (Новиков, 2007).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, професійна підготовка майбутніх фахівців залізничного транспорту буде ефективнішою, якщо вона буде базуватися на принципах особистісно орієнтованого навчання із застосуванням інноваційних педагогічних технологій, а також будуть ураховані сучасні досягнення в сфері науки й техніки, узгодженості між ступенями неперервної професійної освіти. Наші подальші дослідження будуть спрямовані на виокремлення й дослідження зв'язків між навчанням на різних ступенях неперервної професійної освіти (фахової передвищої та вищої).

ЛІТЕРАТУРА

- Бабанский, Ю. К. (1989). *Проблемы повышения эффективности педагогических исследований*. М.: Педагогика (Babanskii, Yu. K. (1989). *Problems of increasing the effectiveness of pedagogical research*. М.: Pedagogika).
- Введение в научное исследование по педагогике* (1988). М.: Просвещение (*Introduction to Scientific Research in Pedagogy* (1988). М.: Prosveschenie).
- Гончаренко, С. У. (2008). *Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям*. К., Вінниця: ДОВ «Вінниця» (Honcharenko, S. U. (2008). *Pedagogical research: methodological advice to young scientists*. K., Vinnytsia: Vinnytsia LLC).
- Кузьмина, Н. В. (1980). *Методы системного педагогического исследования*. Л.: ЛГУ (Kuzmina, N. V. (1980). *Methods of systemic pedagogical research*. L.: LSU).
- Новиков, А. М. (2007). *Методология*. М.: СИНТЕГ (Novikov, A. M. (2007). *Methodology*. М.: SINTEG).
- Сисоева, С. О. (2009). *Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти*. Луцьк (Sysoieva, S. O. (2009). *Pedagogical experiment in scientific research of continuing professional education*. Lutsk).

РЕЗЮМЕ

Маланюк Наталья. Профессиональная подготовка будущих специалистов железнодорожного транспорта: результаты эксперимента.

В статье представлены результаты экспериментального исследования эффективности системы профессиональной подготовки будущих специалистов железнодорожного транспорта в условиях непрерывности образования. Описан формирующе-преобразовательный этап эксперимента, для количественной оценки результатов эксперимента и осуществления их анализа использованы методы математической статистики в педагогической науке (t-критерий Стьюдента и χ^2 -параметрический критерий Пирсона), которые позволили оценить достоверность полученных результатов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, непрерывное образование, будущие специалисты, железнодорожный транспорт, эксперимент, исследование, повышение эффективности, результаты.

SUMMARY

Malaniuk Nataliia. Future railway transport specialists: results of the experiment.

The article presents the results of an experimental study on the effectiveness of the system of professional education of future railway transport specialists under conditions of lifelong education.

The author's model of professional education system of future railway transport specialists in the system of lifelong professional education is a certain algorithm, implementing which can improve the educational process in institutions of professional higher and higher education. The research and experimental work was based on the principles-recommendations for the implementation of the pedagogical experiment in general: a holistic study of the pedagogical phenomenon; objectivity; complexity; efficiency; permanence. The basis for the construction of this system are the following theses: gradual implementation of changes; promoting student activity in educational activities; educational environment formation which will direct development of the best features of each student; the important role of cooperation between teachers and students; application of innovations in the educational process; implementation of ideas of personality-centered learning in order to promote the development of the personality of each student, taking into account their individual characteristics, inclinations and abilities, and to ensure professional growth.

According to the results of experimental studies of professional competence formation and readiness for professional activity of future railway transport specialists some integrated indicators of professional competence and readiness for professional activity were calculated. Research hypotheses (zero and alternative) were formulated.

The article describes the molding-transformative stage of the experiment, for quantitative evaluation of experimental results and their qualitative analysis used methods of mathematical statistics in pedagogical science (Student's t-test and Pearson's χ^2 -parametric test), which allowed to assess the reliability of the results. The obtained results confirm the effectiveness of the proposed system of future railway transport specialists' education in comparison with the traditional system.

Key words: professional education, continuing education, future specialists, railway transport, experiment, research, efficiency increase, results.

УДК 378.147.091.33

Надія Мартиненко

Льотна академія Національного авіаційного університету

ORCID ID 0000-0002-5695-4685

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/214-224

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПІЛОТІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Стаття розкриває проблему підготовки майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії. У результаті дослідження теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії, а саме: формування ціннісних орієнтацій через створення позитивного психологічного клімату; організація командної роботи в процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін; інтеграція культурологічного аспекту в професійно орієнтовані дисципліни; стимулювання рефлексивного ставлення до процесу формування якостей міжкультурної взаємодії. Виокремлені умови акцентують на важливих складових процесу формування міжкультурної взаємодії, а саме: ціннісні орієнтації, організація командної роботи, значення культурологічного аспекту в навчанні, важливі якості для роботи в мультикультурному середовищі.

Ключові слова: міжкультурна взаємодія, майбутні пілоти, безпека польотів, готовність до міжкультурної взаємодії, педагогічні умови, командна робота, рефлексія, культурологічний аспект.

Постановка проблеми. Професійна англійська мова є основним засобом спілкування в інтеркультурній команді, що об'єднує представників різних національностей. Для досягнення успішної міжкультурної комунікації майбутнім фахівцям необхідно володіти вміннями ефективно вирішувати проблеми, які неминуче виникають у процесі спілкування людей, що належать до різних культур.

Для повноцінного міжкультурного спілкування і взаєморозуміння фахівець повинен мати сформовану іншомовну міжкультурну компетенцію у сфері професійної комунікації, під якою ми розуміємо сукупність знань про рідну і іншомовні культури, умінь і навичок розуміти й адекватно використовувати в мові міжкультурну комунікацію, застосовувати знання про культуру носіїв мови в стандартних та нестандартних ситуаціях та здатність брати участь у професійній міжкультурній взаємодії.

Однім із провідних напрямів професійної діяльності майбутніх пілотів є міжкультурна взаємодія. З огляду на це, особливої уваги потребує забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців до міжкультурної діяльності, що передбачає ґрунтовну теоретичну та практичну підготовку авіафахівців, упровадження інноваційних підходів та методів до організації навчального процесу в ЗВО.

Визначення та теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії дозволить змодельовати процес підготовки та експериментально перевірити його ефективність.

Аналіз актуальних досліджень. Актуальність проблеми підготовки майбутніх пілотів відображено у стандартах та рекомендаціях ІКАО; рекомендаціях Євроконтролю; Документі ІКАО № 9859 An / 474 «Керівництво з управління безпекою польотів» (2013); Документі ІКАО № 9859 An / 453 «Керівництво з впровадження вимог ІКАО щодо володіння мовою» (2010); Циркулярі ІКАО № 323 An / 185 «Рекомендації з програм навчання авіаційної англійської мови» (2009); наказ Державної служби України з нагляду за забезпеченням безпеки авіації «Про затвердження Положення про систему управління безпекою польотів на авіаційному транспорті» (2005 р.).

Взаємодію між культурними особливостями та конфліктними ситуаціями вивчали К. Лейнг, У. Стефан, С. Тінг-Тумі. Педагогічні умови професійної підготовки до міжкультурної комунікації розглядали О. Братанич, В. Желясков, С. Радул, В. Смелікова. Педагогічні умови професійної підготовки авіаційних фахівців висвітлено в дослідженнях В. Асріян, О. Бродової, О. Ковтун, О. Москаленко, С. Тимченко.

Проблему професійної підготовки льотного складу з іноземної мови досліджували Л. Герасименко, Є. Кміта, О. Москаленко та інші. Окремі аспекти навчання взаємодії майбутніх пілотів представлено в роботах А. Дранко, О. Керницького, А. Савицької та ін. Теоретичні засади підготовки авіаційних фахівців ґрунтовно представлено в роботах Г. Лещенка, Р. Макарова, Т. Плачинди, В. Ягупова. Але аналіз науково-педагогічних джерел показав, що не досить розв'язаним залишається питання формування готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії, а саме теоретичне обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування готовності до міжкультурної взаємодії майбутніх пілотів.

Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії.

Основними методами дослідження є аналіз, синтез, порівняння та узагальнення вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних джерел із проблеми формування готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Проблеми готовності до міжкультурного діалогу й формування комунікативної культури є досить актуальними в

умовах соціального, етнонаціонального та міжетнічного культурного простору. Комунікативна культура охоплює сукупність знань, умінь, навичок, здібностей рефлексії, що становлять основу міжкультурної взаємодії та міжкультурних контактів, що забезпечують ефективність діяльності. Комунікативна культура як рівень успішної організації міжкультурної взаємодії в полікультурній ситуації разом із відповідною підготовкою з професійної англійської мови передбачає володіння знаннями особливостей комунікативного стилю, що є типовим для тієї або іншої соціокультурної системи і що багато в чому визначає міжкультурні відмінності, здатні стати істотною комунікативною перешкодою. Комунікативний стиль життєдіяльності відрізняє манеру поведінки, поширену в певній територіальній, соціокультурній, конфесійній спільності, і відбивається в ступені активності людини, стереотипах поведінки, когнітивних та емоційних характеристиках, специфіці й динаміці вираження почуттів, особливостях сприйняття часу і простору, характері взаємодії особистості з навколишньою дійсністю. Комунікативна культура передбачає повагу до традицій, систем дозволів і заборон, норми, правила життя й поведінки особистості. Наявність культурних особливостей у професійній комунікації зумовили посилення уваги до цієї проблематики й потребу в обґрунтуванні педагогічних умов формування готовності до міжкультурної взаємодії майбутніх пілотів.

У педагогіці під умовами розуміють сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, які діють на фізичний, моральний, психічний розвиток людини, її поведінку, виховання та навчання, формування особистості (*Словник-довідник з професійної педагогіки*, с. 193). У філософії «умову» визначають як те, «від чого залежить дещо інше, що робить можливим наявність речі, стану, процесу на відміну від причини, яка є логічною умовою наслідку дії» і як «істотний компонент комплексу об'єктів, із наявності якого за необхідністю походить існування цього явища» (*Психологічний словник*, с. 207).

Поряд із поняттям «умова» вчені та дослідники в педагогіці виділяють поняття «педагогічні умови». Так, Ю. Бабанський розуміє педагогічні умови як взаємодіючі компоненти навчального процесу, у якому викладач отримує результат, а студенти навчаються задля отримання результату (Бабанский, 1996).

В. Манько поняття «педагогічні умови» визначає як «взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечує високу результативність

навчального процесу й відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності» (Манько, 2000).

Словник-довідник із професійної педагогіки визначає «педагогічні умови» як «обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості» (*Професійна освіта: словник*, с. 143).

Тлумачний словник визначає поняття «умова» таким чином: «необхідна обставина, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь; обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь» (*Великий тлумачний словник сучасної української мови*, с. 1506). Дослідник В. Желясков виокремлює такі педагогічні умови майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії: становлення мотивації курсантів за допомогою інноваційних технологій; міжпредметні зв'язки в навчальному процесі; використання міжкультурних аспектів в організації навчання (Желясков, 2019). В. Асріян виділяє такі педагогічні умови професійної готовності майбутніх пілотів до польотів на міжнародних повітряних трасах: навчання загальної, технічної англійської мови та фразеологію радіообміну; знання, уміння та навички з професійно орієнтованої англійської мови; упровадження в навчальний процес ситуаційних завдань, пов'язаних із особливостями професійної діяльності; система оцінювання під час вивчення професійної англійської мови (Асріян, 2007). О. Москаленко характеризує педагогічні умови як взаємодію між викладачем та студентом, що в подальшому сприяє успішному формуванню мотивації до навчання. Науковець виокремила такі педагогічні умови формування мотивації до професійного спілкування англійською мовою в майбутніх пілотів міжнародних авіаліній: зміст та структура планування навчання професійно-орієнтованої англійської мови; діалогічна взаємодія у процесі професійної комунікації з використанням інноваційних методів та форм навчання; упровадження ефективних принципів навчання у процесі експериментальної моделі (Москаленко, 2011).

Для забезпечення якості професійної підготовки курсантів льотних закладів освіти вчена Т. Плачинда виокремила такі педагогічні умови: рефлексія майбутнього фахівця для забезпечення саморегуляції; самовдосконалення й самоконтролю фахівця; формування міжпредметних зв'язків (Плачинда, 2014). С. Тимченко визначила та обґрунтувала такі організаційно-педагогічні умови формування комунікативних умінь майбутніх диспетчерів УПР у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін: створення позитивного та сприятливого психологічного клімату за

допомогою діалогічної та міжособистісної взаємодії; активне навчання з використанням реальних ситуацій; позааудиторне спілкування (Тимченко, 2014). С. Радул у своєму дослідженні формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови виокремлює такі педагогічні умови; спрямування майбутніх фахівців на культурологічний аспект у професійній діяльності; наявність міжособистісного спілкування у процесі навчання та в науково-дослідній роботі (Радул, 2014). В. Смелікова виокремила такі педагогічні умови майбутніх судноводіїв до професійно орієнтованого спілкування: психолого-педагогічні (мотивація до професійно-орієнтованого спілкування майбутніх фахівців); методичні (упровадження кейс-технологій на базі інструктивно-методичних розробок); організаційні (інноваційні методи та форми навчання) (Смелікова, 2017).

Теоретичний аналіз досліджень науковців надав змогу виокремити такі педагогічні умови формування готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії: формування ціннісних орієнтацій через створення позитивного психологічного клімату; організація командної роботи в процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін; інтеграція культурологічного аспекту в професійно орієнтовані дисципліни; стимулювання рефлексивного ставлення до процесу формування якостей міжкультурної взаємодії.

Щодо першої педагогічної умови варто зазначити, що сьогоднішнім студентам ЗВО незабаром належить вирішувати проблеми, що виникають у суспільстві, і від того, яких цінностей, норм і принципів дотримується майбутній фахівець, з якими установками й орієнтаціями він приступає до навчальної, а потім і до професійної діяльності, залежить успішність та продуктивність навчального процесу. У зв'язку з переорієнтацією ціннісної системи, суспільства в цілому, відношення до освіти та професійної діяльності сучасної молоді зазнало значних змін і виразно набуло інструментального характеру. Мотивація до майбутньої професійної діяльності студентів пов'язана передусім зі стратегіями самореалізації, отриманням матеріального достатку, побудовою успішної кар'єри.

Науковці (Н. Іванова, С. Фескіна) зазначають, що вибір професії майбутнього фахівця й оволодіння її змістом починається, насамперед, із інтересу до майбутньої діяльності. На початку навчання студенти мають позитивне ставлення до навчального процесу й мотивовані до навчання. У подальшому, становлення майбутнього авіафахівця, як висококваліфікованого, можливо лише у процесі формування ціннісних орієнтацій у професійній діяльності. Актуалізація цілей та мотивів відбувається за допомогою комплексу різних соціокультурних установок.

Ціннісні орієнтації «мають подвійний характер: вони соціальні, оскільки історично й культурно обумовлені, та індивідуальні, оскільки в них зосереджений життєвий досвід конкретного суб'єкта» (Радчук, 2005). О. Камінська у своєму дослідженні під ціннісними орієнтаціями розуміє становлення студентів до матеріальних та духовних цінностей, що визначають орієнтири на майбутню професійну діяльність, розвиток світогляду та цілі. Дослідниця визначає, що на розвиток професійно-ціннісних орієнтацій впливає низка чинників: суспільно-економічний (соціальна та політична стабільність у суспільстві, культурологічний розвиток, а саме орієнтири на історію, традиції, цінності); освітньо-професійний (інновації в освіті, новітні технології, культурно-духовний розвиток, соціокультурне середовище); індивідуально-особистісний (рівень культурної підготовки, засвоєння власних життєвих цінностей, гуманістичні орієнтири) (Камінська, 2011).

Формування ціннісних орієнтацій дозволить майбутнім пілотам ефективно використовувати міжкультурну комунікацію, поважати та приймати інші культурні етноси, уміти вирішувати стресові та конфліктні ситуації, отримувати задоволення від соціального оточення, мати стабільний нервово-емоційний стан, адже від фізичних та психофізіологічних показників залежить безпека екіпажу та пасажирів.

Щодо другої педагогічної умови, для коректного її тлумачення доцільно почати з визначення поняття «команда». Загалом, є багато визначень команди, зокрема:

- «команда – це невелика кількість людей із взаємодоповнюючими навичками, які прагнуть до спільної мети, виконують завдання та підходи, за які вони взаємно відповідальні» (Katzenbach, 1993).

- «люди, які працюють разом на певному шляху для досягнення загальної мети або місії. Робота є взаємозалежною і члени команди розділяють відповідальність і вважають себе відповідальними за досягнення результатів» (Lewis-McClear, 2020).

- «команда група людей, що працюють разом для досягнення спільної мети» (Understanding Team, 2021).

Отже, команда – це цільова спрямованість та інтенсивна взаємодія між членами групи, у той час, як командну роботу можемо характеризувати як ефективну й продуктивну практичну діяльність команди, або певну спільну та цілеспрямовану роботу групи фахівців, які працюють за встановленими правилами. Специфікою діяльності майбутніх пілотів та характерним фактором успішної командної роботи є комунікація. Також робота в команді впливає на особистісне та професійне зростання,

ефективне досягнення цілей та поставлених завдань. Так, наприклад, програма управління ресурсами екіпажу (CRM) – це ефективне використання всіх наявних ресурсів для льотного екіпажу задля забезпечення безпечної та ефективної роботи, зменшення помилок, уникнення стресів та підвищення ефективності. CRM націлена не стільки на оволодіння технічними знаннями та навичками, необхідними для польоту та експлуатації літаків, скільки на когнітивні та міжособистісні навички, необхідні для управління польотом в організованій авіаційній системі. Управління командними ресурсами (TRM) визначається як стратегії успішного використання всіх наявних ресурсів. Основними перевагами TRM вважаються: зменшення кількості інцидентів, пов'язаних із командною роботою; підвищена ефективність виконання завдань; ефективне використання кадрових ресурсів; безперервність та стабільність роботи в команді; посилене почуття відповідальності в командній роботі; підвищення рівня задоволеності роботою. Отже, організація командної роботи в процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін дозволить майбутнім пілотам нести взаємну відповідальність, приймати складних рішень, почуття поваги один до одного, вирішення конфліктних ситуацій за допомогою ефективної комунікативної взаємодії.

Щодо третьої педагогічної умови маємо зазначити, що формування творчої особистості сучасного фахівця, інтеграція культурологічних особливостей, що сприяють ефективному розвитку професійних та індивідуальних якостей – становить взаємодію педагогічного та культурологічного дискурсу. Інтеграція культурологічного аспекту вивчення професійно орієнтованої англійської мови в майбутніх пілотів допоможе зробити процес навчання більш успішним та орієнтованим на соціокультурну взаємодію. Використання культурологічного аспекту на заняттях дасть змогу курсантам набути досвід міжкультурної комунікації, розвинути особистісні ціннісні якості та гуманне відношення до представників різних культур. Викладач може поєднувати аудиторні (формальні) та позааудиторні (неформальні) заняття з професійно орієнтованої англійської мови, з використанням різних форм, методів, інтерактивних завдань, тестів, тренінгів тощо. Наприклад, різні теми культурологічного напрямку («Національні традиції», «Історія культури різних країн», «Національна їжа» тощо) з використанням спеціальної лексики та граматики. Це сприятиме більш глибокому зануренню курсантів в особливості іншої культури, цінностей. Для позааудиторного (неформального) навчання можливе залучення волонтерів, представників різних національностей, організувати відео-чат з носіями іншої

мови. Таким чином, відбувається культурний обмін, реальне спілкування, формується повага до інших етнічних груп, традицій і, що важливо, культурологічний аспект органічно поєднується з вивченням професійно орієнтованих дисциплін.

Щодо четвертої умови, доцільно зауважити, що проблема формування рефлексії в майбутнього фахівця – важлива складова становлення особистості у процесі навчальної та професійної діяльності. Особливої значущості рефлексія набуває у процесі комунікації майбутніх фахівців у міжкультурному середовищі. Рефлексія, як спосіб зрозуміти себе та партнера у процесі взаємодії та спілкування, дає змогу прогнозувати та коректувати дії один одного. С. Максименко (Максименко, 2005) у своїх дослідженнях аналізує рефлексію як необхідність у взаємодії викладача та студента у процесі самоаналізу та самооцінки.

Рівень сформованості рефлексії залежить від успішного опанування навчального матеріалу майбутнього фахівця. Самоконтроль, організація самостійної роботи, планування, критичне мислення, самооцінка, значення власної навчальної діяльності – професійні якості, які спонукають до стимулювання рефлексивного ставлення студента до процесу навчання, а толерантність, ввічливість, стресостійкість, неконфліктність, дисциплінованість – важливі особистісні якості майбутнього фахівця. В умовах успішної рефлексії майбутній пілот має змогу нести відповідальність за власні рішення, забезпечити якісні та безпечні перевезення, ефективно використовувати знання та навички міжкультурної взаємодії з представниками мультикультурної команди.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У результаті дослідження теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії. Перша умова – формування ціннісних орієнтацій через створення позитивного психологічного клімату – передбачає ефективно використовувати міжкультурну комунікацію, поважати та приймати інші культурні етноси, уміти вирішувати стресові та конфліктні ситуації, отримувати задоволення від соціального оточення, мати стабільний нервово-емоційний стан за допомогою цінностей. Друга умова – організація командної роботи в процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін – націлена на опанування командної взаємодії та створення професійної командної роботи. Третя умова – інтеграція культурологічного аспекту в професійно орієнтовані дисципліни – передбачає культурний обмін, реальне спілкування, формується повага до інших етнічних груп,

традицій, і важливо, що культурологічний аспект органічно поєднується з вивченням професійно орієнтованих дисциплін. Четверта умова – стимулювання рефлексивного ставлення до процесу формування якостей міжкультурної взаємодії – наголошує на основних рефлексивних якостях майбутнього пілота, а саме: толерантність, ввічливість, неконфліктність, дисциплінованість тощо. Подальші перспективи вбачаємо в моделюванні процесу формування готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії та експериментальної перевірки його ефективності.

ЛІТЕРАТУРА

- Асріян, В. Л. (2007). *Формування спеціальних умінь у пілотів міжнародних авіаліній на основі міжпредметних зв'язків технічних дисциплін* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Харків (Asriian, V. L. (2007). *Formation of specific skills of pilots of international airlines on the basis of intersubject communications of technical disciplines* (PhD thesis abstract). Kharkiv).
- Бабанский, Ю. К. (1997). *Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект*. М.: Педагогика (Babanskii, Yu. K. (1997). *Optimization of educational process: common didactic aspect*. М.: Pedagogy).
- Бусел, В. Т. (Ред.) (2009). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. К.: Ірпінь: ВТФ «Перун» (Busel, V. T. (Ed.) (2009). *Big definition dictionary of actual Ukrainian language*. К.: Irpin: ETF "Perun").
- Войтко, В. І. (Ред.), (1982). *Психологічний словник*. К.: Вища школа (Voitko, V. I. (Ed.) (1982). *Psychological dictionary*. К.: High school).
- Гончаренко, С., Ничкало, Н. (ред.) (2000). *Професійна освіта: словник*. К.: Вища школа (Honcharenko, S., Nichkalo, N. (Eds.) (2000). *Professional education: dictionary*. К.: High school).
- Желясков, В. Я. (2019). Педагогічні умови формування готовності майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії. *Науковий вісник ЛА НАУ, серія Педагогічні науки*, 5, 337-343 (Zheliaskov, V. Ya. (2019). Pedagogical conditions for readiness formation of future navigators for professional communicative interaction. *Scientific Bulletin of FA NAU, Pedagogical sciences*, 5, 337-343).
- Камінська, О. М. (2011). Чинники впливу на розвиток ціннісних орієнтацій студентів архітектурного профілю. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. Ушинського*, 5-6, 21-28 (Kaminska, O. M. (2011). Impact factors of values orientation development of architecture students. *Scientific Bulletin of South Ukrainian National Pedagogic university named after Ushynsky*, 5-6, 21-28).
- Максименко, С. Д. (2005). Рефлексія—шлях до продуктивного самовизначення. *Психолог*, 1, 19-22 (Maksymenko, S. D. (2005). Reflection – the way for the efficient self expression. *Psychologist*, 1, 19-22).
- Манько, В. М. (2000). Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості: Збірник наукових праць Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова*, (2), 153-161 (Manko, V. M. (2000). Didactic conditions of professionally cognitive interest student's formation for special subjects. *Human socialization: Proceedings of National pedagogic university named after M. Drahomanov*, (2), 153-161).

- Москаленко, О. І. (2011). *Формування мотивації до професійного спілкування у майбутніх пілотів міжнародних авіаліній у процесі вивчення фахових дисциплін* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Кіровоград (Moskalenko, O. I. (2011). *Formation of motivation to professional communication of future pilots of international airlines in learning process of specific disciplines* (PhD thesis). Kirovohrad).
- Радчук, Г. (2005). Ціннісні орієнтири сучасного студентства. *Особистість у розбудові відкритого демократичного суспільства в Україні. Збірник матеріалів другої науково-практичної конференції*, (сс. 374-384). Дрогобич: Коло (Radchuk, H. (2005). *Values orientation of modern students. Personality in open democratic society development in Ukraine. Proceedings of the second scientific practical conference*, (pp. 374-384). Drohobych: Kolo).
- Радул, С. (2014). *Формування міжкультурної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у процесі професійної підготовки* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Умань (Radul, S. (2014). *Formation intercultural competency of future teacher of foreign language in the process of professional training* (DSc thesis abstract). Uman).
- Семенова, А. В. (Ред.) (2006). *Словник-довідник з професійної педагогіки*. Одеса: Пальміра (Semenova, A. V. (Ed.) (2006). *Dictionary-reference of professional pedagogy*. Odessa: Palmira).
- Смелікова, В. Б. (2017). *Підготовка майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Херсон (Smelikova, V. B. (2017). *Training future navigators for professionally oriented communication with the help of case technologies* (PhD thesis). Kherson).
- Тимченко, С. В. (2014). *Формування комунікативних умінь майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Кіровоград (Tymchenko, S. V. (2014). *Formation of communicative skills of future ATC professionally oriented disciplines* (PhD thesis). Kirovohrad).
- Плачинда, Т. С. (2014). Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх авіафахівців. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 36, 344-348 (Plachynda, T. S. (2014). *Pedagogical conditions of professional training of future aviation specialists. Pedagogy of formation of creative personality in higher and secondary schools*, 36, 344-348).
- Katzenbach, J. R. (1993). *The Wisdom of Teams. Creating the High-performance Organization*. Boston: Harvard Business School. Retrieved from: <http://archive.tlt.psu.edu/suggestions/teams/about/definition.html>.
- Lewis-McClearn, K. (2020). Psychological contract breach and the employment exchange. *Perceptions from employees and employers. Paper Presented to the Academy of Management, San Diego*. Retrieved from: <http://archive.tlt.psu.edu/suggestions/teams/about/definition.html>.
- Understanding Team. What is a Team?* (2021). Retrieved from: <http://www.managementstudyguide.com/understanding-team.htm>

РЕЗЮМЕ

Мартыненко Надежда. Педагогические условия формирования готовности будущих пилотов к межкультурному взаимодействию.

Статья раскрывает проблему подготовки будущих пилотов к межкультурному взаимодействию. В результате исследования теоретически обоснованы педагогические условия формирования готовности будущих пилотов к

межкультурному взаємодію, а именно: формування ціннісних орієнтацій через створення позитивного психологічного клімату; організація командної роботи в процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін; інтеграція культурологічного аспекта в професійно спеціальні дисципліни; стимулювання рефлексивного відношення до процесу формування якостей міжкультурної комунікації.

Ключевые слова: *межкультурное взаимодействие, будущие пилоты, безопасность полетов, готовность к межкультурному взаимодействию, педагогические условия, командная работа, рефлексия, культурологический аспект.*

SUMMARY

Martynenko Nadiia. *The pedagogical conditions for the formation of future pilots' readiness for intercultural interaction.*

One of the leading areas of professional activity of future pilots is intercultural interaction. In view of this, special attention needs to be paid to ensuring the quality of professional training of future specialists for intercultural activities, which provides thorough theoretical and practical training of aviation specialists, introduction of innovative approaches and methods to the organization of the educational process in higher school.

The preparation for intercultural interaction is a complex multicomponent process that requires constant improvement of one's knowledge, skills and abilities in order to participate more productively in multicultural environment. It is based on deep understanding of the language and behavior of the communication partner in the process of joint activities.

The article reveals the problem of preparing future pilots for intercultural interaction. As a result of the research the pedagogical conditions of formation of readiness of future pilots for intercultural interaction are theoretically substantiated, namely: formation of value orientations through creation of a positive psychological climate; organization of team work in the process of studying professionally oriented disciplines; integration of the cultural aspect into professionally oriented disciplines; stimulating a self-reflexive attitude to the process of forming the qualities of intercultural interaction. Communicative culture as a level of successful organization of intercultural interaction in a multicultural situation, together with appropriate training in professional English, involves knowledge of the features of communicative style, which is typical for sociocultural system and largely determines intercultural differences that can become a significant communicative barrier.

The selected conditions emphasize the important components of the process of formation of intercultural interaction, namely: value orientations, organization of teamwork, the importance of the cultural aspect in learning, important qualities for work in a multicultural environment.

Key words: *intercultural interaction, future pilots, flight safety, readiness for intercultural interaction, pedagogical conditions, teamwork, self-reflection, cultural aspect.*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ОПРАЦЮВАННЯ ОКРЕМИХ ВИДІВ ПРОСТИХ ЗАДАЧ У СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті проаналізовано сучасні підходи до підготовки майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності, зокрема до викладання математичних дисциплін. Розглянуто підготовку майбутніх учителів до опрацювання окремих видів простих задач під час навчання учнів математики в сучасній початковій школі. Обґрунтовано значення математичних задач для учнів початкових класів. Зазначено класифікатор простих задач, окреслено конкретні види простих задач. Досліджено методичний аспект вивчення зазначених видів задач. Розглянуто конкретні приклади задач і окреслена робота з ними.

Ключові слова: підготовка майбутнього вчителя, початкова школа, окремі види простих задач.

Постановка проблеми. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів відбувається у процесі навчання в закладі вищої освіти і спрямовується на набуття майбутнім фахівцем знань, умінь, позитивних ставлень, досвіду професійної діяльності й поведінкових моделей особистості у професійному середовищі.

З позиції компетентнісного підходу рівень фахової підготовки майбутніх учителів визначається здатністю вирішувати проблеми та професійні завдання різної складності на підставі наявних знань та досвіду. Сучасній школі потрібен компетентний учитель початкових класів, спроможний ефективно діяти, розв'язувати стандартні та проблемні завдання, що виникають в освітньому процесі.

Повноцінне навчання математики учнів початкових класів неможливе без володіння вчителем методикою навчання математики, знання методичних підходів до вивчення певних тем курсу.

У Державному стандарті початкової освіти зазначено, що метою освітньої математичної галузі є формування математичної та інших ключових компетентностей; розвиток мислення, здатності розпізнавати й моделювати процеси та ситуації з повсякденного життя, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів, а також здатності робити усвідомлений вибір (*Державний стандарт початкової освіти*, 2018).

Відповідно до Державного стандарту початкової освіти розроблено типову освітню програму, у якій визначено очікувані результати для

кожного класу, коротко вказано відповідний зміст предмета чи інтегрованого курсу.

Математична галузь спрямована на розкриття ролі математики в пізнанні явищ і закономірностей навколишнього світу; формувати в дітей основи математичних знань та способів дій, досвід їх використання для розв'язування навчальних і практичних задач; реалізовувати потенціал галузі для закладання здатності міркувати логічно, оцінювати коректність і достатність даних для розв'язування навчальних та практичних задач; для розвитку математичного мовлення, що необхідне для опису математичних фактів, відношень і закономірностей (*Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 класи*, 2018). Реалізація означених завдань здійснюється за такими змістовими лініями: «Числа, дії з числами. Величини», «Геометричні фігури», «Вирази, рівності, нерівності», «Математичні задачі і дослідження», «Робота з даними». Тому актуальним є питання підготовки майбутніх учителів до вивчення методичного аспекту реалізації основних змістових ліній.

У нашому дослідженні ми зупинимось на питанні підготовки майбутніх учителів початкової школи до опрацювання простих математичних задач, зокрема окремих їх видів.

Аналіз актуальних досліджень. Вагомий внесок у розробку методологічних засад проблеми навчання розв'язувати математичні задачі зроблено М. Бантовою, М. Богдановичем, Ю. Колягіним, О. Корчевською, М. Моро, О. Онопрієнко, А. Пишкало, Г. Саранцевим, С. Скворцовою та ін.

У методичній літературі висвітлюються різні аспекти формування в учнів початкової школи умінь розв'язувати прості задачі, але недостатньо приділено уваги проблемі підготовки майбутніх учителів до опрацювання окремих видів простих задач, зокрема поєднанню теоретичного й методичного їх аспектів.

Мета статті. Метою нашої статті є висвітлення особливостей підготовки майбутніх учителів початкових класів до опрацювання окремих видів простих задач у початковому курсі математики.

У процесі написання статті використані такі **методи дослідження**: критичний аналіз літератури, порівняння, узагальнення практичних досліджень, систематизація.

Виклад основного матеріалу. Метою змістової лінії «Математичні задачі і дослідження» є формування в учнів здатності розпізнавати практичні проблеми, які можна розв'язати із застосуванням математичних методів. Математичні задачі, зокрема сюжетні, є важливим засобом

ілюстрації й конкретизації навчального матеріалу; розвитку пізнавальних процесів і оволодіння прийомами розумових дій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації, конкретизації); є засобом формування дії моделювання; виховання особистісних якостей, естетичних почуттів; розвитку вміння будувати судження, робити висновки; формування в учнів мотивації їхньої навчальної діяльності, інтересу та здатності до цієї діяльності (*Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 класи*, 2018). Сюжетні задачі, особливо практично зорієнтовані, забезпечують зв'язок математики з реальним життям дитини. В учнів початкової школи необхідно формувати поняття про задачу, її структурні компоненти, про сутність процесу розв'язування.

Одним із основних завдань математичної галузі є набуття учнями загального вміння розв'язувати прості сюжетні задачі. Тому майбутніх учителів доцільно ознайомити з послідовністю роботи над математичною задачею. У процесі такої роботи учні можуть досліджувати вплив складників задачі на її розв'язання за різних варіацій умов: добирати умову до запитання, змінювати умову відповідно до запитання, змінювати запитання відповідно до виразу тощо. Доцільно розглядати задачі з реалістичним сюжетом. Водночас, навчальні дослідження можуть поширюватися не лише на сюжетні задачі, а й на інші види завдань. Доречно проаналізувати математичні завдання на визначення змін в умові задачі та їх вплив на її розв'язання. Корисними є завдання, які мають не один, а кілька правильних розв'язків, кілька способів розв'язування. Навчальні дослідження доцільно включати до завдань через спонукання до дослідницьких дій: з'ясуй, встанови, визнач, досліди тощо.

Робота над математичними задачами і з навчальними дослідженнями є важливим ресурсом для реалізації міжпредметних зв'язків та інтеграції зі змістом інших освітніх галузей (*Початкова освіта*, 2018, с. 13-14).

Всі задачі в початковому курсі математики поділяються на прості і складені. Прості задачі – це такі, для розв'язання яких потрібно виконати одну арифметичну дію.

Прості задачі ми можемо розділити на такі 4 групи: задачі, які розкривають конкретний зміст кожної арифметичної дії; задачі, які розкривають зв'язки між компонентами і результатами арифметичних дій (задачі на знаходження невідомого компонента); задачі на різницеве порівняння; задачі на кратне порівняння.

I група задач – це задачі, які розкривають конкретний зміст кожної арифметичної дії – включає такі види простих: задачі на знаходження суми, задачі на знаходження остачі, задачі на знаходження добутку як суми однакових доданків, задачі на ділення на рівні частини, задачі на ділення на вміщення.

II група задач – це задачі, які розкривають зв'язки між компонентами і результатами арифметичних дій (задачі на знаходження невідомого компонента) – включає такі види простих: задачі на знаходження невідомого доданка, задачі на знаходження невідомого зменшуваного, задачі на знаходження невідомого від'ємника, задачі на знаходження невідомого множника, діленого і дільника.

III група задач – це задачі на різницеве порівняння – включає такі види простих: задачі на збільшення та зменшення на кілька одиниць, задачі на збільшення та зменшення на кілька одиниць у непрякій формі; задачі на різницеве порівняння.

IV група задач – це задачі на кратне порівняння – включає такі види простих: задачі на збільшення та зменшення в кілька разів, задачі на збільшення та зменшення в кілька разів у непрякій формі; задачі на кратне порівняння.

Існують окремі види простих задач, які не належать до жодної із зазначених вище груп. Це прості задачі на знаходження швидкості, часу, відстані; на знаходження площі; на знаходження частини від числа і числа за його частиною; що містять знаходження дробу від числа, числа за значенням його дробу; на обчислення тривалості, дати початку події, її кінця.

У нашому дослідженні ми розглянемо методику опрацювання зазначених вище видів задач у процесі вивчення математичної галузі в сучасній початковій школі.

Одними з перших розглядаються задачі на обчислення тривалості, дати початку події, її кінця. Такі задачі на час містять три компоненти: дата початку події, тривалість події і дата закінчення події. Вони розпочинають вивчатися з 2 класу.

Під час проведення лекційних і практичних занять з методики навчання освітньої галузі «Математика» доцільно розглянути методику опрацювання таких задач.

Наприклад, задача: «Уроки в школі починаються о 8 год 30 хв. Тривалість уроків 45 хв, перерв – 10 хв. В учнів 2 класу було 4 уроки. О котрій годині закінчуються заняття?»

До задачі можна додати короткий запис із ключовими словами.

Час початку події	Тривалість події	Час закінчення події

Під час розгляду таких задач необхідно із студентами проаналізувати послідовність роботи з такою задачею. Скласти бесіду для її аналізу. Після аналізу задачі складається план розв'язання задачі і відповідно записується розв'язок задачі та відповідь.

Розв'язавши пряму задачу, доцільно скласти до неї 2 обернені і проаналізувати їх.

У подальшому розв'язання таких задач ускладняється. Наприклад, задача: «Учні виїхали на екскурсію 12 жовтня о 8 год ранку, а повернулися 13 жовтня о 20 год. Скільки часу тривала екскурсія?»

Спочатку звертаємо увагу студентів на аналіз задачі, з'ясовуємо, що в ній відомо і про що потрібно дізнатися. Короткий запис складаємо за допомогою таблиці.

Дата початку події	Тривалість події	Дата закінчення події
12 жовтня 8 год	?	13 жовтня о 20 год

Під час вивчення таких задач з'ясовуємо правила, які є необхідними для роботи з таким видом задач:

- щоб знайти час закінчення події, треба до часу початку події додати тривалість події;
- щоб знайти тривалість події, треба від часу закінчення події відняти час початку події;
- щоб знайти час початку події, треба від часу закінчення події відняти тривалість події.

Методика опрацювання має бути розглянута на лекційних заняттях і закріплена практично.

Наступним видом є задачі на знаходження частини від числа і числа за його частиною.

Безпосередньою підготовкою до введення задач цього виду є засвоєння правила знаходження частини від числа, яке вводиться на основі уявлень учнів про частини та знань про отримання частин.

Під час розгляду методики опрацювання таких задач звертаємо увагу студентів на практичну роботу, яку необхідно провести. Учні пропонується накреслити відрізок, наприклад, довжиною 16 см, показати четверту частину цього відрізка і пояснити, що це: четверта частина – це одна з чотирьох рівних частин цілого, тому, щоб отримати чверть, треба довжину цілого відрізка 16 см поділити на 4 рівні частини, показати одну таку частину і назвати її довжину. Потім учитель радить виміряти довжину однієї четвертої частини відрізка і повідомляє, що ми знайшли величину

однієї чверті від 16 см. Учні з'ясовують, якою арифметичною дією знаходять чверть від 16 см, і формулюють правило знаходження частини від числа. Потім розглядається правило знаходження частини від числа, що застосовується під час розв'язання завдань, і лише після його засвоєння учням пропонуються сюжетні задачі на знаходження частини від числа і показується схематичний короткий запис.

Ознайомлення із задачами на знаходження частини від числа можна провести на прикладі такої задачі: «Учні посадили 12 дерев. $\frac{1}{4}$ всіх дерев – каштани. Скільки каштанів посадили учні?»

— Прочитайте умову задачі.

— Прочитайте запитання задачі.

— Складемо короткий запис задачі.

Запис на дошці і в зошитах

Задача

Посадили – 12 д.

Каштани – ?, $\frac{1}{4}$ всіх дерев.

— Повторимо задачу за коротким записом.

Переходимо до практичних дій з паличками.

— Викладіть на парті стільки паличок, скільки дерев посадили учні. Скільки паличок ви виклали на парті? (12).

— Чому 12? (Тому що учні посадили 12 дерев).

— Яку частину всіх дерев становлять каштани? ($\frac{1}{4}$ всіх дерев становили каштани).

— Покажіть одну четверту всіх паличок. Відсуньте їх вправо.

— Скільки паличок відсунули вправо? (3).

— Що означає кожна паличка, розміщена на парті справа? (Каштан).

— Скільки каштанів посадили діти? (3).

— Якою дією можна дізнатися про число каштанів? (Дією ділення).

— Чому? (Тому що потрібно кількість всіх дерев поділити на 4 рівні частини і взяти одну таку частину).

— Який приклад складемо? Про що дізнаємося?

— Чому треба 12 поділити на 4? (Щоб знайти $\frac{1}{4}$ всіх дерев, треба число всіх дерев поділити на 4 рівні частини).

— Запишемо розв'язання задачі.

Запис на дошці і в зошитах

Розв'язання

$$12 : 4 = 3(\text{к.})$$

Відповідь: 3 каштани посадили учні.

— Прочитайте відповідь задачі.

З метою ознайомлення із задачею на знаходження числа за його частиною можна розглянути таку задачу: «Тарас розв'язав 10 задач. Це $\frac{1}{6}$ всіх задач, які мав розв'язати Тарас. Скільки задач мав розв'язати Тарас?»

— Скільки задач розв'язав Тарас?

— Яка це частина всіх задач?

— Яке запитання задачі?

— Складемо короткий запис задачі.

Запис на дошці і в зошитах

Задача

Всього – ?

Розв'язав – 10, $\frac{1}{6}$ всіх задач.

— Як нам дізнатися, скільки задач мав розв'язати Тарас? (Щоб дізнатися, скільки задач мав розв'язати Тарас, потрібно 30 помножити на 6).

— Яку дію треба виконати, щоб розв'язати задачу? (Дію множення).

— Який приклад складемо? Про що дізнаємося?

— Запишемо розв'язання задачі.

Запис на дошці і в зошитах

Розв'язання

$$10 \cdot 6 = 60 \text{ (з).}$$

Відповідь: 60 задач мав розв'язати Тарас.

— Прочитайте відповідь задачі.

Також ознайомлення із задачею на знаходження числа за його частиною можна ввести як обернену до прямої задачі на знаходження частини від числа.

У подальшому варто подавати задачі обох видів парами, можна подавати взаємообернені задачі.

1. У коробці було 6 олівців, з них $\frac{1}{3}$ – прості. Скільки простих олівців було в коробці?

2. У коробці було 2 простих олівці, що становить $\frac{1}{3}$ частину від усіх олівців коробки. Скільки олівців у коробці?

Звертаємо увагу майбутніх учителів, що під час роботи з такими видами задач учні з'ясовують, що вони знаходять: ціле чи його частину; більшою чи меншою за дане число має бути відповідь. Якщо більшою, то задачу розв'язуємо множенням, якщо меншою – діленням.

Наступним видом окремих видів є задачі на знаходження швидкості, часу, відстані. Вони вивчаються в 4 класі і вводяться послідовно. Спочатку розглядається задача на знаходження швидкості, потім часу, потім

відстані. Підготовча робота до таких задач проводиться під час екскурсій у процесі спостереження за рухом транспорту, пішоходів. Учні спостерігають за рухом різних тіл. Визначаючи, що одне тіло рухається швидше, а інше – повільніше. Також спостерігають в умовах класу рух двох тіл відносно одне одного, коли двоє учнів починають рухатися одночасно в одному напрямі, заздалегідь зазначається час руху або відстань, яку повинні подолати учні.

Спостерігаючи за рухом кількох тіл, учні помічають, що за один і той самий час два тіла можуть пройти різну відстань; одну й ту саму відстань два тіла можуть подолати за різний час.

Ознайомлення з поняттям «швидкість» відбувається на основі задачі: «За 3 години автобус проїхав 180 км, проїжджаючи щогодини однакову кількість кілометрів. Скільки кілометрів проїжджав автобус за 1 год?»

Необхідно ознайомити студентів зі схематичною ілюстрацією умови задачі і проаналізувати послідовність роботи з такою задачею. Також зазначаємо, що в результаті розгляду задачі вводиться правило знаходження швидкості і формула знаходження швидкості. Аналогічно на двох наступних уроках вводяться задачі на знаходження часу й відстані.

У подальшій роботі з такими задачами короткий запис складається за допомогою таблиці.

Швидкість	Час	Відстань

Вибір дії визначають на основі правила. Формулювання правила доцільно вивісити на дошці. З метою закріплення можна виконати кілька завдань на знаходження часу за відомими відстанню і швидкістю та навпаки.

З метою закріплення розуміння учнями поняття «швидкість» доцільно розв'язати такі задачі:

1) За 9 годин машина проїхала 747 км. Скільки кілометрів вона проїжджала за 1 годину? Яка швидкість автомобіля?

2) Бігун пробіг 300 м за 50 с. Скільки метрів він долав за 1 секунду? З якою швидкістю біг бігун?

Під час розв'язання таких задач корисно звернути увагу на те, що вони містять не два запитання, а одне, яке сформульовано по-різному.

Наступним видом задач є задачі на знаходження дробу від числа і знаходження числа за значенням його дробу.

Необхідно проаналізувати зі студентами особливості підготовчої роботи до задач даного виду. Вона охоплює повторення задач на знаходження частини від числа і практичну роботу учнів із роздатковим матеріалом. Під час проведення підготовчої роботи учні мають

усвідомити, що коли ціле поділити на рівні частини, то кожна частина буде менша від цілого; чим на більшу кількість поділено ціле, тим меншою буде кожна його частина.

Ознайомлення учнів можна провести на прикладі такої задачі: «У книжці 180 сторінок. Учень прочитав $\frac{2}{6}$ усіх сторінок книжки. Скільки сторінок прочитав учень?»

Прочитавши зміст задачі, вчитель переходить до її аналізу.

— Про що розповідається в задачі?

— Скільки сторінок у книжці?

— Скільки сторінок прочитав учень?

- Як ви розумієте вираз «учень прочитав $\frac{2}{6}$ усіх сторінок книжки»?

- Яке запитання задачі?

— Складемо короткий запис задачі.

Запис на дошці і у зошитах

Задача

Всього – 180 ст.

Прочитав – ?, $\frac{2}{6}$ усіх сторінок.

- Як нам дізнатися, скільки сторінок книжки прочитав учень? (Щоб дізнатися, скільки сторінок книжки прочитав учень, потрібно кількість усіх сторінок книжки поділити на 6 рівних частин і взяти 2 такі частини).

- Який приклад складемо? Про що дізнаємося?

— Запишемо розв'язання задачі.

Запис на дошці і в зошитах

Розв'язання

$180 : 6 \cdot 2 = 60$ (ст.) – прочитав учень.

Відповідь: учень прочитав 60 сторінок.

— Яка відповідь задачі?

З метою закріплення пропонуємо розв'язати учням кілька аналогічних задач і розглянути матеріал підручника з математики, що відповідає темі.

Також у 4 класі учні вивчають задачі на знаходження числа за значенням його дробу. Підручники з математики для 4 класу не містять таких видів задач. Тому вчитель самостійно має дібрати й пояснити учням особливості розв'язання таких задач.

Задачі на знаходження числа за значенням його дробу можна ввести як обернені до задач на знаходження дробу від числа або на прикладі певної задачі. Наприклад, задача «У книжці 180 сторінок. Це $\frac{2}{6}$ усіх сторінок книжки. Скільки сторінок у книжці?». Методика роботи таких задач аналогічна до задач на знаходження дробу від числа, але основою

обґрунтування вибору дії є правило: «Щоб знайти ціле за величиною його дробу, треба величину дробу розділити на чисельник, а потім помножити на знаменник».

Задачі на знаходження площі прямокутника, згідно з програмою, вивчають у 4 класі, коли вводиться поняття площі.

Розглядаємо з майбутніми вчителями початкової школи, що ознайомлення з поняттям площі і навчання обчислювати площу прямокутника водночас є підготовчими для задач цього виду. Учні засвоюють правило: «Щоб обчислити площу прямокутника, треба визначити його довжину й ширину та знайти добуток цих чисел». У підручнику подані різні прямокутники, площу яких потрібно обчислити. Діти вимірюють довжину і ширину кожного прямокутника та обчислюють площу за правилом. Пізніше за відомою площею прямокутника та однією з його сторін учні вчаться обчислювати другу сторону прямокутника.

Наступним кроком мають бути розглянуті прості задачі на знаходження площі та однієї зі сторін прямокутника. На жаль, простих задач у сучасних підручниках з математики для 4 класу практично немає, а є лише складені. Але перш ніж опрацьовувати складені задачі, доцільно ввести кілька простих задач на знаходження площі як сюжетних, так і абстрактних. Частину цих задач можна розв'язати під час усних обчислень. Наприклад, можна розглянути такі задачі:

1) Сад має форму прямокутника. Довжина саду 30 м, а його ширина – 10 м. Чому дорівнює площа саду?

2) Мама посадила цибулю на прямокутній ділянці площею 24 м^2 . Ширина ділянки 4 м. Яка довжина ділянки?

Під час опрацювання таких задач визначають, що відомо, а що є шуканою величиною. Вибір дії аргументують на основі правила на знаходження площі.

Задачі на знаходження площі розв'язують як прямі, так і складають обернені, що забезпечує підготовку до розв'язання складених задач зі знаходженням площі.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, підготовка майбутнього вчителя до формування в учнів початкових класів умінь розв'язувати окремі види простих задач є необхідною умовою оволодіння ними предметною математичною компетентністю. Це формує в учнів здатність застосовувати набуті компетентності в потрібний момент у конкретних життєвих ситуаціях, шукати шлях розв'язання пізнавальних та практичних завдань, сприяти формуванню творчої

винахідливості й дослідницької діяльності. Отже, підготовка майбутніх вчителів має бути спрямована на вдосконалення їхніх методико-математичних знань і вмінь щодо проблеми опрацювання окремих видів простих задач у сучасній початковій школі.

Подальшої розробки потребує дослідження інтегрованого підходу до опрацювання простих задач у процесі підготовки вчителя початкових класів до професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

- Державний стандарт початкової освіти [Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87]* (2018). Retrieved from: <http://nus.org.ua/wpcontent/uploads/2018/03/5a8de25e1504c877583228.do>.
(*State standard of primary education [Approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine Decree No. 87 of February 21, 2018]*) (2018). Retrieved from: <http://nus.org.ua/wpcontent/uploads/2018/03/5a8de25e1504c877583228.do>.
- Корчевська, О. П. (2008). *Навчаємо математики. Методика роботи над задачами*. Тернопіль: Мандрівець (Korchevska, O. P. (2008). *We teach mathematics. Methods of working on tasks*. Ternopil: Mandrivets).
- Нова українська школа: порадник для вчителя* (2017). Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди» (New Ukrainian school: a guide for teachers (2017). Kyiv: Pleiades Publishing House).
- Початкова освіта*. (2018). Методичні рекомендації щодо використання в освітньому процесі типової освітньої програми для 1 класів закладів загальної середньої освіти; типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти (колективу авторів під керівництвом О. Я. Савченко); методичні коментарі провідних науковців Інституту педагогіки НАПН України щодо впровадження ідей Нової української школи в початковій освіті. К.: УОБЦ «Оріон», (сс. 13-14) (*Primary education*. (2018). Methodological recommendations on using the standard educational program for the 1-st form of general secondary education institutions in the educational process; a typical educational program for general secondary education institutions (edited by O. Ya. Savchenko); methodological comments of leading scientists of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine on the implementation of the ideas of the New Ukrainian School in primary education. Kyiv: «Orion», (pp. 13-14)).
- Скворцова, С. О. (2011). *Методика навчання розв'язування сюжетних задач у початковій школі: Навчально-методичний посібник для студентів за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання». Частина I. Методика формування в молодших школярів загального уміння розв'язувати сюжетні задачі*. Одеса: ООО «Абрикос-Компани» (Skvortsova, S. O. (2011). *Methods of teaching to solve the plot problems in primary school: a textbook for students in specialty 6.010100 "Primary Education". Part I. Methods of forming primary school pupils' a general ability to solve plot problems*. Odessa: "Apricot Company").
- Типові освітні програми для закл. загальної середньої освіти: 1 –2 класи*. (2018). К.: ТД «ОСБІТА-ЦЕНТР+» (*General educational programs for general secondary education establishments: 1-2 forms*) (2018). Kyiv: Trading House "Educational Center +")

РЕЗЮМЕ

Непомнящая Галина. Подготовка будущего учителя к изучению отдельных видов простых задач в современной начальной школе.

В статье проанализированы современные подходы к подготовке будущего учителя начальной школы к профессиональной деятельности, в частности к преподаванию математики. Рассмотрена подготовка будущих учителей к изучению отдельных видов простых задач при обучении учащихся математике в современной школе. Обосновано значение математических задач для учащихся начальных классов. Указан классификатор простых задач, определены конкретные виды простых задач. Исследован методический аспект изучения указанных видов задач. Рассмотрены конкретные примеры задач и очерчена работа с ними.

Ключевые слова: подготовка будущего учителя, начальная школа, отдельные виды простых задач.

SUMMARY

Nepomnyashcha Halyna. Preparation of a future teacher to learning some kinds of simple problems in the modern primary school.

Forming the professional competence of a future primary school teacher takes place in the process of studying in a higher education institution and is aimed at acquiring knowledge, skills, positive attitudes, professional experience and personality behaviour in the professional environment.

According to the competence approach, the level of future teachers' professional training is determined by the ability to solve the problems and professional tasks of different complexity on the basis of existing knowledge and experience. A modern school needs a competent primary school teacher who is able to act effectively, to solve standard and problematic tasks that arise in the educational process.

Full-fledged teaching of mathematics to primary school pupils is impossible without the teacher's mastery of teaching methods on mathematics in primary school, knowledge of methodological approaches to teaching certain topics of the course.

A significant contribution to the development of the methodological foundations of the issue of teaching to solve mathematical problems was made by M. Bantova, M. Bohdanovych, Yu. Koliahin, O. Korchevska, M. Moro, O. Onopriienko, A. Pyshkalo, H. Sarantsev, S. Skvortsova and others.

The methodological literature highlights various aspects of forming primary school pupils' ability to solve simple problems. But the issue of preparing future primary school teachers to training certain types of simple problems is not given enough attention, in particular the combination of theoretical and methodological aspects.

The purpose of the article is to highlight the peculiarities of preparing future primary school teachers to train certain types of simple problems during the initial course of mathematics.

In the process of writing the article such research methods were used: critical analysis of the literature, comparison, generalization of practical research; systematization.

Conclusions and prospects for further scientific research. *Thus, preparation of a future teacher for forming primary school pupils' ability to solve certain types of simple problems is the necessary condition for their mastering mathematical competence. It forms pupils' ability to apply the acquired competences at the certain time in specific life situations, to find a way to solve cognitive and practical tasks, to promote forming the creative ingenuity and research. Thus, future teachers training should be aimed at improving their*

methodological and mathematical knowledge and skills according to the issue of training certain types of simple problems in modern primary school.

The integrated approaches to teaching of simple problems in the process of preparing primary school teachers for professional activities is required further development.

Key words: *future teacher training, primary school, some types of simple problems.*

УДК 378.147

Олена Паламарчук

Харківський національний технічний
університету сільського господарства

імені Петра Василенка

ORCID ID 0000-0003-4547-4587

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/237-248

ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОЇ ТА ЗМІШАНОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ

У статті аналізуються форми організації дистанційного та змішаного навчання в закладах вищої освіти України. Розглядається спільне та відмінне в поняттях «дистанційне» і «змішане». Автором визначено чинники, які впливають на здійснення ефективної моделі навчання, виокремлено позитивні та негативні сторони дистанційного та змішаного навчання. У статті віднесено до негативних сторін організації дистанційного та змішаного навчання відсутність високого рівня педагогічної майстерності та досвіду роботи з новітніми технологіями у викладачів, необхідність різних курсів підвищення їх кваліфікації, нових форм здійснення комунікації зі студентами. Автором розглянуто особливості впровадження дистанційного та змішаного навчання в освітній процес, поєднання різних видів діяльності, форм контролю й оцінки знань студентів.

Ключові слова: *дистанційне та змішане навчання, ефективна модель навчання, новітні технології, форми навчання, види діяльності, контроль знань.*

Постановка проблеми. Вирішення нових завдань, поставлених перед системою освіти України процесами державотворення, кардинальними змінами в суспільно-політичному житті людей, вимагає вироблення адекватної організаційної структури системи освіти, яка б забезпечувала перехід до принципу «освіта впродовж усього життя» через добре відому в усьому світі систему організації дистанційного навчання. Дистанційне навчання (distance learning, distance education) – це така форма організації освітнього процесу, основою якої є самостійна робота людини, яка навчається. Розвиток дистанційної освіти в Україні розпочався значно пізніше, ніж у країнах Західної Європи, наприкінці 90-х років, у зв'язку з недостатнім рівнем інформатизації українського суспільства, через брак комп'ютерної техніки в закладах освіти України та відсутність спеціалізованих методик дистанційного і змішаного навчання.

Під змішаним навчанням розуміється гармонійна взаємодія традиційних форм освіти з онлайн освітою (Клокар, 2012). Змішане навчання, на думку фахівців, дозволяє забезпечити: узгодження змісту освітніх програм; постійний моніторинг якості освіти; демонстрацію окремих курсів потенційним вступникам; можливу комерціалізацію навчального контенту (*Рекомендації*, 2020). Дистанційна освіта в Україні вже встигло отримати почесне місце в педагогічному середовищі й відіграє все більшу роль у модернізації та вдосконаленні української освіти, а змішане навчання тільки починає входження в український освітній простір. Існують різні рекомендації щодо оптимальних підходів в організації дистанційної та змішаної форм навчального процесу, але їх методичні та технологічні складові вивчені ще недостатньо, чим пояснюється актуальність даної статті.

Аналіз актуальних досліджень. У 2000 році Міністерство освіти і науки України затвердило «Концепцію розвитку дистанційної освіти в Україні», метою якої було розширити коло споживачів освітніх послуг, реалізувати систему неперервної освіти «впродовж усього життя» та індивідуалізувати навчання (Концепція, 2020). Однак, теоретичні, практичні та соціальні аспекти дистанційної освіти почали серйозно розроблятися в нашій країні лише протягом останніх років, про що свідчать численні наукові праці вітчизняних дослідників, таких як: І. Власенко, В. Осадчий, Г. Даценко та ін. Так, В. Биков у статті «Дистанційна освіта: актуальність, особливості і принципи побудови, шляхи розвитку та сфера застосування» (Биков, 2015) у межах колективної монографії «Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології», пише про актуальність, особливості і принципи побудови, шляхи розвитку та сферу застосування дистанційної освіти; розглядає такі специфічні якісні властивості, притаманні дистанційній освіті як: гнучкість і адаптивність, модульність, економічна ефективність, нова роль викладача, специфічні якісні властивості, спеціалізований контроль якості освіти та використання спеціалізованих технологій і засобів навчання. Учений (Биков, 2015) переконаний, що дистанційне навчання є інструментом розв'язання сучасних завдань модернізації освіти України.

Вчений І. Власенко в науковому дослідженні «Впровадження дистанційного навчання – вимога сучасності» вважає, що, застосовуючи дистанційну форму навчання, потрібно урізноманітнювати її види, а також розвиватися в напрямі організації змішаного навчання (blended learning) як процесу, котрий створює комфортне інформаційне освітнє середовище,

системи комунікацій, що надають усю необхідну навчальну інформацію (Власенко, 2017, с. 13).

Науковець Г. Даценко в статті «Дистанційне навчання як засіб стимулювання самоосвіти» розглядає особливості дистанційної освіти з погляду комунікацій між викладачем і студентом та визначає такі її характерні риси: самоосвіта як основа дистанційного навчання, що передбачає самомотивацію студента щодо власного навчання, а також певний рівень самоорганізації особистості; спілкування викладача і слухача за принципом «один із одним» за формою і змістом індивідуальної консультації; спілкування «одного з багатьма», оскільки викладач, відповідно до заздалегідь складеного графіку, працює відразу з безліччю студентів; взаємодія «багатьох із багатьма» означає, що можливе одночасне спілкування безлічі студентів, які обмінюються між собою досвідом і враженнями (Даценко, 2017, с. 19). Автор доходить висновку, що дистанційна освіта розширює можливості традиційного навчання та робить навчальний процес більш різноманітним, дозволяє підвищити ефективність самостійної роботи студентів.

О. Коваленко (2017) в статті «Використання методів змішаного навчання в єдиному інформаційному просторі» відмічає, що методи змішаного навчання набувають більш широкого застосування в освітньому просторі ЗВО, оскільки змішане навчання, як на це вказує В. Кухаренко, «це не тільки використання технологій, зміна яких повинна бути зіставлена з культурною парадигмою навчання, яка змінюється та активно впливає на освітній процес, а й використання різноманітних технік, теоретичних обґрунтувань та методик (Теорія та практика змішаного навчання, 2016).

Однак, у наукових дослідженнях учених відсутнє обґрунтування дистанційної та змішаної форм навчання в українському освітньому середовищі як цілісної системи організації освітнього процесу

Мета статі – проаналізувати спільне й відмінне в поняттях «дистанційне» та «змішане» навчання, їх позитивні сторони і недоліки, передумови впровадження, особливості впровадження дистанційних та змішаних форм навчання, видів діяльності та контролю знань, видів взаємодії між студентами і викладачами в даних умовах.

Для реалізації мети було використано такі **методи дослідження**: загальнонаукові (узагальнення, систематизація, спостереження психологічних, педагогічних, дидактичних особливостей із дистанційного та змішаного навчання; метод системного аналізу та синтезу для виокремлення й обґрунтування принципів використання дистанційного та

змішаного навчання у ЗВО; компаративний метод для уточнення сутнісних характеристик дистанційного та змішаного навчання.

Виклад основного матеріалу. Дистанційна освіта формує принципово іншій національний, регіональний, міський і локальний освітній простір, дає можливість ліквідувати різницю між очною та заочною формами навчання, надає можливість займатися в комфортних умовах у зручний час, місці й темпі, не регламентувати відрізок часу для освоєння дисципліни. Дистанційну освіту можна використати паралельно з будь-якою іншою діяльністю без відриву від навчання або виробництва. Вона дає можливість звертатися до багатьох джерел навчальної інформації, спілкуватися через мережу Інтернет, ZOOM, за допомогою електронної пошти, реалізує експорт та імпорт світових досягнень на ринку освітніх послуг. Сконцентроване подання навчальної інформації у процесі організації дистанційного навчання підвищує ефективність засвоєння матеріалу, дозволяє витратити студентам більше зусиль і часу на складні та важливі теми з метою поглибленого опрацювання.

Крім того, використання в освітньому процесі новітніх досягнень інформаційних і телекомунікаційних технологій дає змогу вдосконалювати роботу з ними Зрештою, дистанційне навчання допомагає оминати психологічні бар'єри, пов'язані з комунікативними якостями людини, наприклад, сором'язливістю, страхом публічних виступів, фізичними вадами. Воно позитивно впливає на студента, збільшуючи його творчий та інтелектуальний потенціал за рахунок самоорганізації, прагнення до знань, уміння володіти комп'ютерною технікою й самостійно приймати відповідальні рішення (Биков, 2015, с. 81).

Дійсно, якість дистанційної освіти не поступається в ідеалі якості очної форми одержання освіти, але потребує від викладача краще координувати пізнавальний процес, постійно вдосконалювати свої курси, підвищувати творчу активність і кваліфікацію відповідно до інновацій, використовувати в навчальному процесі постійно оновлені навчально-методичні видання та контрольні тест із дисципліни (Романовська, 2020).

У процесі організації дистанційного навчання з'являються певні особливості у використанні таких поширених традиційних форм навчання та контролю знань, як лекції, семінари, лабораторні заняття, контрольні роботи, іспити тощо. Наприклад, лекції під час організації дистанційного навчання (на відміну від аудиторних) не передбачають безпосереднього спілкування з викладачем. Використання новітніх ІТ (гіпертексту, мультимедіа, віртуальної реальності, Інтернет-технологій) не тільки робить

лекції виразними й унаочненими, але й дозволяють слухати їх у будь-який час і на будь-якій відстані. І. Кучеренко вважає, що дистанційна лекція може бути як тренувальною (для вивчення та закріплення вивченого матеріалу), так і з елементами контролю, що дозволяє викладачеві своєчасно виділити ті елементи курсу, які викликали найбільші труднощі. Тренувальну лекцію можна переглядати необмежену кількість разів, а лекція з елементами контролю, як правило, є обмеженою в часі. Особливістю організації даної лекції є той факт, що система не «викидає» здобувачів освіти шляхом перевищення часу, відведеного для лекції, і студент у будь-якій ситуації зможе закінчити її вивчення, але відповіді на контрольні питання після вичерпання ліміту часу не будуть зараховані (Кучеренко, 2019, с. 35). Семінари під час організації дистанційної освіти проводять за допомогою відеоконференцій. Викладач може оцінити засвоєння матеріалу за ступенем активності учасника дискусії.

Збільшується кількість взаємодій між студентами, а викладач виступає в ролі рівноправного партнера. Консультації в дистанційному навчанні є однією з форм керування роботою студентів і надання їм допомоги в самостійному вивченні дисципліни. У дистанційному навчанні виправдав себе тестовий контроль, тому що тести добре пристосовані для самоконтролю й дуже корисні для індивідуальних занять.

Особливо важливу роль дистанційне навчання відіграє під час надання допомоги в підготовці випускників шкіл до незалежного тестування. Результатом, який був отриманий шляхом багатомісячних спостережень, став висновок, що дозволяє чітко визначити всі плюси і мінуси запропонованої системи освіти (Clifford, 2016).

Однак, крім позитивних якостей дистанційної освіти, у ній можна виділити кілька недоліків, які особливо стали помітними під час пандемії коронавірусу 2020 року. Це, перш за все, відсутність достатньої ІТ-компетентності, для розвитку якої не в кожного викладача і студента є власний комп'ютер або мобільний телефон із виходом у мережу Інтернет, з якого можна скористатися доступними на сьогодні ресурсами.

По-друге, це недостатня кількість досвідчених викладачів, знайомих із новітніми технологіями дистанційного спілкування та методиками дистанційного навчання, адже заняття по Інтернету відрізняється від заняття наживо, тому що в ньому звичайні методи і прийоми працюють інакше: треба оволодіти інструментами, які допоможуть організувати студентів, щоб надавати нову інформацію та здійснювати контроль над засвоєнням учнями знань (Власенко, 2017, с. 14). На жаль, сьогодні відсутній єдиний майданчик,

на якому були б зібрані кращі курси з організації дистанційного навчання. Відчувається відсутність відеопосібників для проведення теоретичного та практичного курсів. Важливо зрозуміти санітарні вимоги до навчання в режимі онлайн, адже тривале перебування перед екранами комп'ютерів може негативно вплинути на зір студентів. У зв'язку з цим слід скоригувати розклад занять, їх тривалість, кількість перерв, обсяги завдань для самостійної підготовки (Даценко, 2017, с. 12).

Безумовно, багато що в дистанційному навчанні залежить від студентів, які мають бути вмотивовані навчатися, а не саботувати роботу викладача – займатися своїми справами під час он-лайн занять, відключивши камеру або звук. Потребує уваги створення системи ідентифікації дистанційних студентів задля перевірки, хто саме складає іспит, тому що обов'язкове надання документів, які підтверджують особу під час іспиту, не завжди вирішує проблему (Dee Fink, 2014).

Крім того, засвоєні педагогом алгоритми, прийоми і способи нормативної діяльності в умовах дистанційного навчання стикаються з великою кількістю нестандартних, непередбачених ситуацій, рішення яких вимагає постійного попередження, внесення змін, регулювання, що стимулює викладача до прояву інноваційного стилю педагогічного мислення.

Але карантинні обмеження поставили нові завдання перед закладами освіти України, які потребують інших підходів, окрім дистанційного навчання. Для значної частини освітян на порядку денному залишається питання обмеження кількості аудиторних занять. Крім того, актуальними залишаються й такі вимоги до вищої освіти, як: доступність та інклюзивність; гнучкість на користь деяких категорій здобувачів, які працюють, мають дітей тощо; індивідуальні форми навчання здобувача; упровадження дуальної освіти (в закладі освіти та вдома, або на фірмі) (Коваленко, 2017, с. 89).

Вирішення цих питань неможливе без широкомасштабного впровадження онлайн технологій, якісних та продуманих змін у підходах як до організації навчання в закладах освіти, так і до вивчення кожної дисципліни, зокрема до ролі аудиторних занять та ефективності їхнього проведення. Приклад провідних університетів світу свідчить, що якісна освіта можлива і за суттєво меншої кількості аудиторних занять, ніж в українських закладах освіти. Але це вимагає грамотного застосування онлайн технологій, використання відповідних і апробованих методик, які б забезпечували ефективне поєднання безпосередньої та опосередкованої форм взаємодії студентів і викладачів у вигляді змішаного навчання.

Змішане навчання слід організовувати в ЗВО фрагментарно завдяки викладачам-ентузіастам, а також за наявності студентів із особливими освітніми потребами. Або ж це може бути організований процес на рівні всього ЗВО завдяки зовнішнім умовам, наприклад, під час карантину епідемії COVID-19. Але, навіть якщо всі викладачі та студенти працюють онлайн, це ще не свідчить про впровадження змішаного навчання, якщо в ЗВО: реалізація змішаного навчання носить хаотичний характер; кожен викладач користується власним набором інструментів; немає цілісного розуміння, як відбувається навчальний процес; відсутня можливість перевірити якість навчання і матеріалів; відсутня системна технічна й методична підтримка викладачів і студентів.

Для впровадження змішаного навчання на інституційному рівні необхідні такі передумови, як: запит від викладачів та/або студентів, тих, хто готовий інвестувати свій час і зусилля в розвиток та перехід закладу освіти до змішаного навчання; готовність керівництва закладу до підтримки, витрат, змін у структурі організації закладу освіти. Таким чином, фінансові, матеріальні та людські ресурси є важливим фактором, від якого залежить успішна реалізація змішаного навчання.

Безумовно, застосування онлайн технологій робить навчання більш технологічним, але технології можуть як покращити, так і погіршити його ефективність, отже, потрібно ґрунтовно опрацювати всі теоретичні та методичні засади викладання. Для якісного змішаного навчання в конкретній дисципліні необхідно обрати, які види активності матимуть найкращий ефект онлайн (синхронно чи асинхронно), а які – за безпосереднього контакту.

Що є спільного й відмінного в поняттях «дистанційне» та «змішане» навчання? Дистанційні (або онлайн) технології є основою для взаємодії суб'єктів освітнього процесу як у змішаному навчанні, так і в дистанційному. У дистанційному навчанні опосередкована взаємодія суб'єктів засобами онлайн технологій є визначальною, що визначено Законом України «Про освіту» як окрему форму здобуття освіти – дистанційну. Змішане навчання є підходом, педагогічною й технологічною моделлю, методикою, що поруч із онлайн технологіями спирається також і на безпосередню взаємодію між студентами та викладачами в аудиторії. Просте запровадження технологій у традиційному навчанні може зробити навчальний процес дещо більш адаптованим до вимог сучасності, але принципово не змінить його результативність. Науковці вважають такий процес високотехнологічним.

Розуміння ж змішаного навчання як моделі навчання надає студентам певні елементи контролю за вивченням матеріалу та можливості персоналізувати навчання, розкриває значно ширші перспективи. «Основою ефективного застосування змішаного навчання є технологічна готовність викладачів, студентів і закладу освіти, а також ґрунтовна методична підготовка кожної дисципліни, вибір оптимальної моделі навчального процесу, проектування сценарію навчання як послідовності дій та досвіду, що його здобувач отримає впродовж курсу, деталізована підготовка й організація не лише аудиторних занять, а насамперед самостійної роботи студентів» (Кучеренко, 2019). Якісно впроваджене змішане навчання суттєво покращує освітній процес. Технологічні рішення здатні забезпечити доступність матеріалів, можливість постійної підтримки студентів, зручність контролю процесу навчання, автоматизацію частини роботи викладача. Методичні підходи забезпечують занурення студентів у процес навчання, засвоєння матеріалу, ефективну взаємодію між суб'єктами навчання, персоналізацію навчання.

Універсальної моделі змішаного навчання немає, але є фактори, які впливають на вибір ефективної моделі для конкретного курсу і які можуть змінюватися кожного року, впливаючи на сценарій курсу. Серед них: кількість студентів у групі, рік навчання, мінімальна та максимальна тривалість і періодичність занять, місто проведення заняття: в аудиторії, у лабораторії, онлайн. Крім того, потрібно враховувати загальний контекст: очікування від курсу з боку гаранта програми, кафедри, факультету, університету, професійної спільноти, суспільства; теоретична чи практична дисципліна.

Крім того, треба враховувати: характеристику студентів, їхні життєві ситуації (працюють, мають дітей, особливі освітні потреби), мотивацію приходу на курс, очікування від курсу, якому стилю навчання віддають перевагу; характеристику викладача, його сильні сторони, переконання щодо процесу викладання, відношення до предмета, студентів; чи має досвід, уперше чи повторно викладає цю дисципліну (Кучеренко, 2019).

Всі ці фактори корисно переглянути до початку планування курсу та власної ефективної моделі змішаного навчання. Для запровадження ефективної моделі змішаного навчання необхідно підходити до планування всього процесу вивчення дисципліни як до сукупності взаємопов'язаних видів навчальної діяльності студентів. Для цього потрібно мати: чітко сформульовані очікувані результати навчання з курсу та розуміння, як вони співвідносяться із цілями освітньої програми;

розуміти прогрес досягнення очікуваних результатів навчання на різних етапах; мати план тем і видів діяльності на весь курс, де кожен елемент безпосередньо пов'язаний з очікуваними результатами навчання.

Дуже важливе визначити цілі курсу, які будуть співвідноситися з цілями освітньої програми. Цей процес важливо узгоджувати з гарантом і викладачами освітньої програми, урахувати цілі дисциплін, що передують вашій, вивчаються одночасно з нею та вивчатимуться студентами в наступних семестрах. Організатор змішаного навчання повинен розуміти: що його студенти будуть вміти робити до кінця цього курсу; як він їх змінить. Відповіді на ці запитання і є цілями курсу. Для того, щоб цілі були сформульовані конкретно та піддавалися вимірюванню й оцінці, викладачі в усьому світі спираються на «Таксономію для навчання, викладання та оцінювання» (Таксономия Блума). Таксономія базується на когнітивних процесах навчання, які переходять від нижчого до більш високого рівня абстрагування й складності. Цілі можуть бути сформульовані навколо одного чи декількох із цих рівнів: Тут працює принцип «спочатку зміст, потім технології».

Що стосується моделі організації змішаного навчання, то важливо враховувати всі види діяльності студентів в аудиторії, і ті, що виконуються самостійно. Практики змішаного навчання пропонують відійти від традиційного розподілу на лекції, семінари, лабораторні, практичні та планувати роботу як набір діяльностей, кожна з яких можна умовно віднести до однієї з двох категорій: контактні години, що передбачають безпосередню взаємодію учасників навчального процесу між собою в аудиторії, та он-лайн діяльність, яка організовує опосередковану взаємодію учасників навчального процесу між собою та з контентом в аудиторії чи за її межами засобами онлайн технологій. Кожний викладач може мати власну унікальну модель, яка залежить від його педагогічної майстерності та досвіду, і комбінувати різні види діяльності. Онлайн діяльність може бути синхронною (коли всі на зв'язку одночасно, наприклад, вебінар, відеоконференція тощо) та асинхронною (коли кожен учасник процесу виконує діяльність у різний час, наприклад, чат, форум тощо). Головним завданням викладача у змішаному навчанні є методичне проектування власної дисципліни як послідовності дій та досвіду, що його здобувач отримає впродовж курсу.

Висновки. Таким чином, дистанційне та змішане навчання має багато переваг та проблем, а під час епідемії COVID-19 їх використання стало не тільки випробуванням для освіти, але й зумовило потребу в реалізації професійної компетентності викладачів, у виявленні здатності учасників навчального процесу до самоорганізації, культури, бажання й уміння

працювати разом. На основі аналізу наукової літератури визначено проблеми впровадження дистанційного та змішаного навчання в освітній процес та зазначено, що універсальної моделі змішаного та дистанційного навчання в Україні немає, але є фактори, які впливають на вибір ефективної моделі для конкретного курсу і які можуть змінюватися кожного року, впливаючи на сценарій курсу (кількість студентів у групі, рік навчання, мінімальна та максимальна тривалість і періодичність занять, місто проведення заняття: в аудиторії, у лабораторії, онлайн). Надано рекомендації, згідно з якими, для розробки ефективної моделі змішаного навчання необхідно підходити до планування всього процесу вивчення дисципліни як до сукупності взаємопов'язаних видів навчальної діяльності студентів. Головним завданням викладача у змішаному навчанні є методичне проєктування власної дисципліни як послідовності дій та досвіду, що його здобувач отримає впродовж курсу.

Перспективи подальших наукових досліджень. Перспективи подальших розвідок вбачаємо в упровадженні в освітній процес методів, оптимальних підходів дистанційного та змішаного навчання, визначення їх методичної та технологічної складової.

ЛІТЕРАТУРА

- Биков, В. Ю. (2015). Дистанційне навчання в країнах Європи та США і перспективи для України. *Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу: інноваційні засоби і технології*, (сс. 77-140) (Bykov, V. Yu. (2015). Distance learning in Europe and the USA and prospects for Ukraine. *Information support of the educational process: innovative tools and technologies*, (pp. 77-140)).
- Власенко, І. Г. (2017). Впровадження дистанційного навчання – вимога сучасності. *Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія*, 12-14 (Vlasenko, I. H. (2017). Introduction of distance learning – a requirement of modernity. *Distance learning as a modern educational technology*, 12-14).
- Даценко, Г. В. (2017). Дистанційне навчання як засіб стимулювання самоосвіти. *Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія*, 1-14 (Datsenko, H. V. (2017). Distance learning as a means of stimulating self-education. *Distance learning as a modern educational technology*, 1-14).
- Клокар, Н. (2012). Методологічні основи запровадження дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації. *Шлях освіти*, 4 (46), 38-41 (Klokar, N. (2012). Methodological bases of introduction of distance learning in the system of advanced training. *The Path of Education*, 4 (46), 38-41).
- Коваленко, О. О. (2017). Використання методів змішаного навчання в єдиному інформаційному просторі. *Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія*, 88-90 (Kovalenko, O. O. (2017). The use of blended learning methods in a single information space. *Distance Learning as a Modern Educational Technology*, 88-90).
- Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (2000). Режим доступу: <http://uiite.kpi.ua/2019/06/03/1598> (*The concept of distance education development in Ukraine* (2000). Retrieved from: <http://uiite.kpi.ua/2019/06/03/1598>).
- Кучеренко, І. (2019). Психолого-педагогічні особливості вивчення інформатичних дисциплін у медичних закладах вищої освіти з використанням дистанційного навчання.

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 1 (85), 28-39 (Kucherenko, I. (2019). Psychological and pedagogical features of studying computer science disciplines in medical institutions of higher education using distance learning. Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 1 (85), 28-39).

Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової перед вищою та вищою освіти (2020). Режим доступу: <https://mon.gov.ua/.../rekomendacij-shodo-vprovadzhennya-zmishanogo-navchannya-u-zakladah-fahovoyi-peredvishoyi-ta-vishoyi-osviti> (*Recommendations for the introduction of blended learning in vocational pre-higher and higher education institutions (2020). Retrieved from: https://mon.gov.ua/.../rekomendacij-shodo-vprovadzhennya-zmishanogo-navchannya-u-zakladah-fahovoyi-peredvishoyi-ta-vishoyi-osviti).*

Романовська, О. О., Романовська, Ю. Ю. (2020). *Досвід вищої освіти Сполучених Штатів Америки ХХ–ХХІ століть. Особливості академічного (університетського) підприємництва у США другої половини ХХ – початку ХХІ століть* (Romanovska, O. O., Romanovska, Yu. Yu. (2020). *The experience of higher education in the United States of America in the XX-XXI centuries. Features of academic (university) entrepreneurship in the United States in the second half of the XX – early XXI centuries).*

Таксономія Блума – Intel ([Bloom's Taxonomy – Intel](http://www.intel.ru/content/dam/www/program/education/)). Retrieved from: <http://www.intel.ru/content/dam/www/program/education/>.

Теорія та практика змішаного навчання (2016). Харків: «Міськдрук», НТУ «ХПІ» (*Theory and practice of blended learning (2016). Kharkiv).*

Maxwell, C. (2016). *What Blended Learning Is – and Isn't.* Retrieved from: <https://www.blendedlearning.org/what-blended-learning-i>

Dee Fink, L. (2014). *A Self-Directed Guide to Designing Courses for Significant Learning.* Retrieved from: <https://tinyurl.com/zmschsm174>.

РЕЗЮМЕ

Паламарчук Елена. Проблемы организации дистанционного и смешанного образования в университетах Украины.

В статье анализируются формы организации дистанционного и смешанного обучения в учреждениях высшего образования Украины. Рассматривается общее и различное в понятиях «дистанционное» и «смешанное». Автором определены факторы, влияющие на осуществление эффективной модели обучения, выделены положительные и отрицательные стороны дистанционного и смешанного обучения. В статье отнесено к отрицательным сторонам организации дистанционного и смешанного обучения отсутствие высокого уровня педагогического мастерства и опыта работы с новейшими технологиями у преподавателей, необходимость различных курсов повышения их квалификации, новых форм осуществления коммуникации со студентами. Автором рассмотрены особенности внедрения дистанционного и смешанного обучения в образовательный процесс, сочетание различных видов деятельности, форм контроля и оценки знаний студентов.

Ключевые слова: дистанционное и смешанное обучение, эффективная модель обучения, новейшие технологии, формы обучения, виды деятельности, контроль знаний.

SUMMARY

Palamarchuk Olena. The problems of distance and blended learning arrangements in the universities of Ukraine.

The article analyzes the forms of distance and blended learning arrangements in higher education institutions of Ukraine. Common and different features in the concepts of distance and blended are considered. The author proves that distance technologies are the

basis for the interaction of people involved in the educational process in both distance and blended learning. The indirect interaction of individuals by means of online technologies is crucial for distance learning. Blended learning is an approach, a pedagogical and technological model, a methodology based on direct interaction between students and teachers in the classroom along with online technology. It is determined that introduction of technologies in traditional education can make the educational process more adapted to modern requirements, still it will not change its effectiveness fundamentally. The author identifies the factors that influence implementation of an effective learning model and highlights the positive and negative aspects of distance and blended learning. The lack of teachers' high level pedagogical skills and experience with the modern technologies, the need for various refresher courses, and new forms of communication with students are referred to the negative aspects of distance and blended learning arrangements. The author considers the features of the introduction of distance and blended learning in the educational process, a combination of different activities, forms of control and assessment of students' knowledge. The article states that there is no universal model of blended and distance learning, but there are factors that influence the choice of an effective model for a particular course and which may change each year, affecting the course scenario (number of students in a group, year, minimum and maximum duration and frequency of classes, the venue of classes: in the classroom, in the laboratory, online). Recommendations to develop an effective model of blended and distance learning are given. The quality of distance education is not inferior to the ideal quality of full-time education, but requires the teacher to better coordinate the cognitive process, constantly improve their courses, increase creativity and skills in accordance with innovations. It is necessary to consider the planning of course studying as a set of interrelated types of student learning activities. The main task of the teacher in blended learning is the methodological design of his/her subject as a sequence of actions and experience that applicants will get during the course.

Key words: distance and blended learning, effective learning model, latest technologies, forms of education, activities, knowledge control.

УДК 378.14

Людмила Романишина

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ORCID ID 0000-0002-6026-2614

Богдан Крищук

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ORCID ID 0000-0002-9999-5356

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/248-259

НАСТАВНИЦТВО ЯК ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ВІЙСЬКОВИХ ЛІДЕРІВ – МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ЗАПАСУ

Військове командування провідних країн-членів та партнерів НАТО давно визнало наставництво важливим процесом формування військових лідерів, низка молодих талановитих офіцерів яких вже становлять значний відсоток корпоративного військового керівництва. Уміння керувати людьми є найважливішою рисою офіцера, тому головною особливістю військового керівництва стало прагнення виховувати серед військовослужбовців більше лідерів, а не послідовників. Лідерство повинно стати серцевиною військової організації, що передбачає

створення необхідних педагогічних умов професійної підготовки майбутніх військових фахівців у закладах вищої освіти на засадах наставництва.

Ключові слова: наставництво, наставник, менторство, коучинг, протезе, лідерство, лідер, офіцер, офіцер запасу.

Постановка проблеми. Запровадження програм наставництва є сьогодні популярною темою дискусій щодо формування лідерської поведінки та професійного розвитку. Значна частина молодих фахівців після закінчення ЗВО зазнає неабияких труднощів у процесі професійної соціалізації. Зокрема, це можна пояснити тим, що вони не забезпечені належним чином практичним досвідом, який необхідний для професійного зростання та вдосконалення своїх навичок на робочому місці. Подібні проблеми, наприклад, в економічній сфері, почали вирішувати шляхом запровадження офіційних програм наставництва. Ці програми ґрунтуються, перш за все, на передумові, що вони приносять користь не лише людині, але й усій організації, хоча деякі дослідження виявили низку перешкод наставництву і, навпаки, визнали, що завдяки правильному і доречному впровадженню наставництво має позитивний вплив та високу результативність.

Значну увагу концепція наставництва приділяє управлінню, особливо в сучасних умовах стрімкого технологічного прогресу та глобальних соціокультурних змін, які супроводжують його. Ці зміни вимагають виховання та розвитку лідерів, виходячи з професійних особистих можливостей та здібностей, але не через «соціальний ліфт» стрімкого кар'єрного зростання. Одним із способів визначити і розкрити потенційних лідерів є наставництво як унікальний розумний процес професійної підготовки та становлення молодого фахівця, який часто, на жаль, неправильно сформульований та не зорієнтований для розуміння і сприйняття.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичний аналіз сучасної вітчизняної наукової літератури свідчить про те, що проблема військового наставництва в Україні досліджена недостатньо, зокрема залишаються нерозкритими: організаційний зміст програм наставництва, критерії відбору наставників, етапи професійної підготовки майбутніх офіцерів в умовах наставництва, аспекти реалізації програм наставництва, приклади освітніх маршрутів цих програм тощо. Професійну підготовку майбутніх офіцерів досліджували Н. Берестейська (2018), О. Блажук (2012), О. Войцехівський (2012), О. Гнидюк (2013), Я. Зорій (2005), А. Мальцев (2009), І. Маріонда (2011), О. Пономаренко (2006) та ін. Підготовка офіцерів запасу в закладах вищої освіти розглянута у працях Є. Брижатого (2014), В. Гераськіна (2016), Я. Зорія (2005) та ін. Теоретико-методичні засади педагогічного наставництва досліджувала Т. Осипова (2015). Формальне

менторство та акмеологічні процеси військового лідерства у професійній підготовці офіцерів запасу вивчав С. Смірнов (2018). Окремі аспекти політичного лідерства досліджували С. Кузнєцова (2002), Є. Суліма (1997), В. Біленко (2009), Ю. Зущик (1999) та ін. У зарубіжній літературі технології активного коучингу високої якості висвітлені у працях І. Флемінг (2004), Л. Уїтворт (2004), Дж. Уїтмор (2005), М. Аtkінсон (2009) та ін.

Метою статті є дослідження процесів, функцій, переваг, перешкод, методів наставництва та їхнього впливу на розвиток лідерської поведінки в майбутніх військових фахівців, а також здійснення короткого аналізу зарубіжних програм із наставництва професійного розвитку молодих офіцерів.

Методи дослідження. У процесі досягнення поставленої мети був використаний теоретичний аналіз і узагальнення літературних джерел (40 джерел науково-методичної літератури, нормативно-правові документи, монографії, статті з журналів та наукових збірників, дисертації, автореферати дисертаційних досліджень, навчальні посібники).

Виклад основного матеріалу. Філософія та практика наставництва бере свій початок з епохи античної суспільно-економічної формації, коли Гомер в «Одіссеї» зосередився на справі підготовки принца Телемаха до майбутнього правління за сприяння Ментора – мудрого старого друга короля. В історичній літературі різних епох наставництво було проілюстровано у стосунках Сократа і Платона, Фрейда і Юнга, Гайдна і Бетховена (Luna & Cullen, 1992, с. 10).

Наставництво набуло поширення в цивільному секторі суспільства, у галузях якого досвідчений наставник виступає в ролі взірця для молодих фахівців. Завдяки постійній його участі пропонується підтримка та допомога своєму протеже в подоланні тривоги, стресових ситуацій та завищених очікувань. Окрім того, наставництво знижує коефіцієнт відтоку молодих фахівців з організації, таким чином зберігаючи й розвиваючи корпоративні знання, уміння та навички (Buckles, 1994).

У свій час президент американської компанії «Jewel Food Company» Дональд С. Перкінс заявив: «Я не знаю, що хтось коли-небудь досягав успіху в будь-якому бізнесі, не маючи безкорисливого спонсорства чи наставництва; як би це не називали. Кожен, хто досяг успіху, мав наставника або наставників» (Roche, 1979, с. 14).

Досліджуючи процеси та функції наставництва, встановлено, що наставництво існує у двох ключових процесах (U. S. Department of Education, 1993): *фасилітація (полегшення)* – процес надання допомоги в тому, що може статися; розпізнання й попередження потенційних загроз та

перешкод; підготовка до навчання. Як фасилітатор, наставник допомагає протече вчитися і досягати мети; *нетворкінг (мережевість)* – процес залучення протече до існуючих неформальних каналів. У всіх нас є власна мережа контактів, які ми використовуємо для того, щоб зробити щось і які можуть бути дуже цінними. Мережевість виникає внаслідок розуміння та оцінки переваг неформальної організації наставництва.

Відомий психолог Бостонського університету Кеті Е. Крам (K. Kram, 1983, с. 614) повідомляє, що існує два основних типи функцій, які виконує наставник:

1. Кар'єрні функції – це ті аспекти стосунків, що мають на меті покращити кар'єрний розвиток за допомогою спонсорства, відкритості, видимості, коучингу та складних робочих завдань.

2. Психосоціальні функції – це ті функції, які посилюють у протече почуття професійної компетентності, ідентичності та ефективності. Вони включають у себе моделювання ролей, прийняття та підтвердження рішень, менторство і дружбу.

Деніел Леа та Зенді Лейбовіц (Lea & Leibowitz, 1983, с. 33-35) вважають, що процес наставництва найкраще зрозуміти, висвітлюючи те, що роблять наставники, а саме вони зосереджуються на десяти умовах діяльності, що в цілому створює і наставництво:

1. Навчання – інструктування протече до певної навички та надання знань, необхідних для успішного виконання роботи та розвитку кар'єри.

2. Настанова – орієнтує протече на вивчення деяких «неписаних правил» організації. Вивчення неформальних правил компанії зменшує небажані ризики.

3. Порада – як правило, ініційоване запитом протече. Тип поради відрізняється від інших пересічних порад завдяки високому рівню компетентності та великому досвіду наставників.

4. Консультація – надає емоційну підтримку в стресові періоди, вислуховує проблеми протече, допомагає з'ясувати цілі кар'єри та допомагає в розробці плану дій для досягнення цих цілей.

5. Спонсорство – надає можливість професійного зростання, шанс проявити себе.

6. Моделювання – хтось, кого протече намагається наслідувати в результаті стосунків. Зазвичай це відбувається підсвідомо, коли протече намагається сформувати риси та поведінку наставника.

7. Перевірка – відбувається, коли наставник оцінює, модифікує та підтримує цілі та прагнення протече.

8. Мотивація – наставник забезпечує заохочення та стимул для протеже діяти в напрямку досягнення конкретних цілей. Наставник може взяти на себе одну з двох ролей: тренера або вболівальника – кінцевим результатом є дія.

9. Захист – наставник діє як буфер для мінімізації ризику та забезпечує безпечне середовище, у якому протеже може зробити помилки, не втрачаючи впевненості в собі. Цей важливий аспект полегшує протеже у прийнятті рішень, коли стикається з невизначеністю.

10. Комунікація – установлює відкриті лінії зв'язку, де можна вирішити проблеми. Комунікація – запорука успішної реалізації інших дев'яти наставницьких умов діяльності.

Значна частина інтересу до наставництва полягає в численних перевагах, які воно забезпечує. Джордж Дреер і Тейлор Кокс (Dreher & Cox, 1996) дійшли висновку, що формування відносин в умовах наставництва позитивно впливає на протеже, а розуміння доступності та якості наставницьких відносин має значне значення для тих, хто займається кар'єрною мобільністю працівників та формуванням лав корпоративної еліти.

Рональд Берк і Маккін (Burke & McKeen, 1994) зауважили, що організація знаходиться у вигазі, оскільки майбутні лідери, які формуються у процесі наставництва, є більш задоволеними, умотивованими та відданими.

Колишній декан Школи перспективних досліджень при Повітряному університеті, полковник ВПС у відставці Деніс М. Дрю (Drew, 1996, с. 15) стверджує, що для розвитку та підготовки наступного покоління військових фахівців офіцерського складу необхідне наставництво на всіх рівнях. Оскільки військові стикаються з такими майбутніми невизначеностями, як: конкуруючі вимоги, соціальна неприязнь до військових, відверте невігластво, значна потреба в навчанні, заохоченні та отриманні досвіду. Кожен керівник, починаючи від офіцера молодшої ланки до генерала, відповідає за підготовку наступного покоління керівників і повинен служити наставником для своїх підлеглих.

Провівши власні дослідження з метою визначення найбільш перспективних інструментів та методів для сприяння розвитку різноманітності проявів лідерських якостей на управлінському рівні в організаціях, відомі як «Проект різноманітності проявів лідерських якостей» GOLD (*Guidelines on Leadership Diversity*), у якому було обрано шістнадцять організацій (дванадцять підприємств, два заклади освіти, дві урядові організації) Енн Моррісон (Morrison, 1996, с. 34-51) зазначає, що перешкоди в

кар'єрному зростанні існують у різних галузях, секторах і рівнях та навела приклад шести найпоширеніших перешкод, згаданих усіма учасниками проекту: 1) стереотипне упереджене ставлення; 2) неконкурентно-спроможність на основі відсутнього достатнього досвіду; 3) недоброзичливе професійне середовище з відсутньою можливістю для наслідування; 4) відсутність організаційної кмітливості за умов необізнаності «як грати гру»; 5) тенденційність вимог до однакових цінностей, уявлень та зовнішнього вигляду; 6) балансування поміж кар'єрою та сім'єю. Енн Моррісон акцентує увагу на тому, що лише створення наставницьких мереж дозволить усунути ці перешкоди й досягти розвитку різноманітності проявів лідерських якостей. Молодим фахівцям необхідні заохочення та адвокація, які допомагатимуть долати ізоляцію, відсутність довіри, та, можливо, наївність щодо інституційної політики (Morrison, 1996, с. 128).

Джиджет Фуентес (Fuentes, 1995) доводить, що інституалізація наставництва у військових підрозділах повинна ініціювати створення програм на основі ідеї «загального керівництва якістю», що має на меті вирішення глобальних корпоративних завдань.

Програми з наставництва у збройних силах та їх навчальних підрозділах, як правило, зорієнтовані на всіх членів служби, але деякі можуть бути спрямовані на певні групи. Для прикладу розглянемо дві програми наставництва армії США. Програма наставництва повітряної освіти та навчання – АЕТС (The Air Education and Training Command) та програма дій наставника офіцера ВПС – AFCOMAP (The Air Force Cadet Officer Mentor Action Program).

Програма наставництва АЕТС (АЕТС, 1996) – це політична директива, яка полягає в тому, щоб допомогти кожному офіцеру військовослужбовцю та цивільному службовцю досягти свого максимального потенціалу завдяки професійному розвитку в умовах наставництва. Ключові елементи цієї програми: небюрократичність, мінімальні адміністративні вимоги та відсутність вимог звітування командуванню вищої ланки. Програма базується на доступному наставництві, використовуючи такі існуючі інструменти, як програма професійного розвитку офіцерів, план навчання та підготовки кадрів на вищому рівні, програма розвитку цивільної кар'єри, форми зворотного зв'язку.

Програма AFCOMAP (AFCOMAP, 2020) була створена в 1980 році та мала на меті перехід курсантів й молодших офіцерів до основного складу офіцерського корпусу ВПС США. У 1994 році Статут цієї програми було відновлено і з цього часу обсяг AFCOMAP розширився, включивши всіх

курсантів, молодших офіцерів та офіцерів середньої ланки з підрозділами навчальних корпусів офіцерів запасу. Багато курсантів із навчальних підрозділів підготовки офіцерів резерву ROTC (Reserve Officers' Training Corps) активно шукають допомоги та підтримки у професійній підготовці за програмою AFCOMAP.

Програмні методики, орієнтовані на розвиток лідерських якостей в умовах наставництва, зазвичай спрямовані на проблемний процес, ніж на завершальний результат. Саме процес розвиває ситуативне мислення, а кінцевий результат – не дієвий без критичного аналізу та творчих дій, які відбуваються у процесі його досягнення.

Програмна методика OJT (*On-the-Job Training*) спрямована на розвиток військового лідера, використовуючи знання, уміння та навички досвідчених військових фахівців – наставників. Програма OJT – це процес, що формально сприяє надзвичайному професійному зростанню й розвитку багатьох військовослужбовців (CASAL, 2015, с. 73).

Програмна методика розвитку військового лідера COIN (Counterinsurgency) – STRATEGY – стратегія професійної підготовки військових фахівців більш високої інтенсивності. Перехід від OJT – PROCESS до COIN – STRATEGY показав, що програму OJT необхідно вдосконалити до послідовності та систематичної результативності. Однак, сьогодні програма OJT є чудовою практикою ефективного професійного формування та розвитку лідерства у військовому середовищі армії США, хоча, як визначають військові фахівці, інколи призводить до мінливих результатів (CASAL, 2015, с. 75).

Пітер Ширмер (Schirmer, 2008, с. 61) зазначає, що високий рівень мінливості програм розвитку військового лідерства залежить від ступеню особистого впливу та уваги наставника до своїх підлеглих. У даному випадку важливим є особисте усвідомлення наставника щодо необхідності розвитку лідера.

Річард Фелоні (Feloni, 2015, с. 63-64) акцентує увагу на тому, що командири у своїх підрозділах мають бути вільні в поглядах щодо необхідності застосування програм розвитку лідерства, а не сприймати їх додатковим тягарем за наказом, обов'язковим до виконання.

Безперервний процес розвитку військового лідера відбувається в оперативному просторі (професійне середовище), у загальному просторі (формальне середовище) та в індивідуальному просторі (власне середовище). На думку дослідників, розвиток військового лідера відбувається в оперативному просторі з високою ймовірністю невизначеності в часі (ADRP, 2012, с. 10).

Упровадження офіційного наставництва у військовій галузі – це часто обговорюване питання. Існує доволі слушна думка про те, що примусове наставництво є неправильним. Віктор Розелло (Rosello, 1996, с. 37) зауважує, що інколи наставництво розглядається як процес ідентифікації та відбору обдарованих особистостей. Хоча ця концепція має переваги, проблема полягає в тому, що вона створює атмосферу «елітарного клубу», який зазвичай призводить до фаворитизму. Гра у фаворитів серед рейтингових старших офіцерів може спричинити деморалізацію чи навіть дестабілізацію командного клімату, чого безумовно повинен уникати кожен хороший керівник.

Прихильники офіційного наставництва (Amparan., 1996, с. 43) вважають, що успішні програми повинні бути обдуманими та діяти за тими ж процедурами, що і програми професійної військової освіти (ПВО). Вона повинна включати прийняття оперативних і тактичних рішень, військову спеціальність, підготовку ситуацій, а також інших завдань, що стосуватимуться виконання місій.

Окрім офіційних програм наставництва, ще одним підходом, який виходить за межі організаційних та географічних меж, є універсальне онлайн-наставництво. Потужність комп'ютерних та інформаційних технологій дозволяє багатьом організаціям вести базу даних, що містить імена та кваліфікації як цивільних осіб, так і військовослужбовців, які бажають бути наставниками. Якщо військовому фахівцеві потрібна допомога чи порада, вони можуть отримати доступ до системи та спілкуватися безпосередньо з кимось, хто може співчувати їм, їхнім переконанням, досвіду, цілям, амбіціям. І, навпаки, наставникам, які шукають когось для наставництва, не доведеться шукати далі, ніж база даних. Сила технологій надала можливість вийти за межі уяви. Все це можна підтримати сучасними надійними та далекосяжними інформаційними системами.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Дослідження показали, що наставництво може бути використано як ефективна стратегія професійної підготовки офіцерів у закладах вищої освіти для посилення серед майбутніх військових фахівців мотивацій у їхньому кар'єрному зростанні та організаційному успіху в цілому.

Досліджуючи процеси та функції наставництва, було встановлено, що наставництво існує у двох ключових процесах фасилітації та нетворкінгу. Виділено два основних типи функцій, які виконує наставник – кар'єрна та психосоціальна.

Виявлено, що процес наставництва зосереджений на десяти умовах діяльності, що в цілому створює і наставництво.

Доведено, що професійна підготовка в умовах наставництва позитивно впливає на протекте, оскільки майбутні лідери, які формуються у процесі наставництва, є більш задоволеними, умотивованими та відданими, а розуміння доступності та якості наставницьких відносин має значне значення для тих, хто займається кар'єрною мобільністю працівників та формуванням лав корпоративної еліти.

Виявлено шість найпоширеніших перешкод у кар'єрному зростанні, які існують у різних галузях, секторах та на різних рівнях, а саме: 1) стереотипне упереджене ставлення; 2) неконкурентоспроможність на основі відсутнього достатнього досвіду; 3) недоброзичливе професійне середовище з відсутньою можливістю для наслідування; 4) відсутність організаційної кмітливості за умов необізнаності «як грати гру»; 5) тенденційність вимог до однакових цінностей, уявлень та зовнішнього вигляду; 6) балансування поміж кар'єрою та сім'єю.

Здійснений короткий аналіз двох програм наставництва армії США – АЕТС & AFCOMAP. Ключовими елементами цих програм є їх небюрократичність, мінімальні адміністративні вимоги та відсутність вимог звітування командуванню вищої ланки. Програми базуються на доступному наставництві, використовуючи існуючі інструменти, такі як програма професійного розвитку офіцерів, план навчання та підготовки кадрів на вищому рівні, програма розвитку цивільної кар'єри, форми зворотного зв'язку. Розширений обсяг цих програм дозволив включити всіх курсантів, молодших офіцерів та офіцерів середньої ланки разом із підрозділами навчальних корпусів офіцерів запасу в закладах вищої освіти. Саме тому переважна більшість курсантів із навчальних підрозділів підготовки офіцерів резерву ROTC активно шукають допомоги та підтримки у професійній підготовці за програмою AFCOMAP.

Звернено увагу на те, що програмні методики, орієнтовані на розвиток лідерських якостей в умовах наставництва, зазвичай спрямовані на проблемний процес, ніж на завершальний результат. Програмні методики розвитку військового лідера, як визначають військові фахівці, інколи призводять до мінливих результатів, які залежать від ступеню особистого впливу та уваги наставника до своїх підлеглих й особистого усвідомлення наставника щодо необхідності розвитку лідера. Концепція ж вибіркового наставництва, спрямованого лише на обдарованих особистостей, може призвести до елітарності та фаворитизму.

Виявлено, що розвиток військового лідера відбувається у трипросторовій площині оперативного, загального й індивідуального просторів. Військові фахівці, визнаючи, що наставництво якісно сприяє формуванню та розвитку військових лідерських компетенцій, санкціонували низку програм із надією на розширення подібних знань та досвіду для різних військових груп. Мета – ідентифікувати власну належність у соціумі та отримати суспільну підтримку.

Перегляди практик використання програм наставництва якісно характеризують зміни сучасних воєнних стратегій, орієнтованих на формування та розвиток військового лідерства.

ЛІТЕРАТУРА

- Аткінсон, М. (2009). Наука і мистецтво коучингу: покрокова система коучингу. *Companion Group*, 256.
- Берестейська, Н. В. (2018). *Підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників до професійного спілкування у процесі навчання гуманітарних дисциплін* (дис. ... канд. пед. наук).
- Біленко, В. А. (2009). *Регіональне лідерство та його вплив на розвиток політичної конкуренції* (автореф. дис. ... канд. політ. наук).
- Блажук, О. А. (2012). *Підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування інформаційно-телекомунікаційних технологій у забезпеченні системи зв'язку прикордонних підрозділів* (автореф. дис. ... канд. пед. наук).
- Брижаний, Є. І. (2014). *Формування готовності майбутніх офіцерів інженерних військ до професійної діяльності в системі безперервної освіти*. (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Хмельницький.
- Войцехівський, О. Л. (2012). *Підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності в пунктах пропуску через державний кордон* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Хмельницький.
- Гераськін, В. М. (2016). *Військова підготовка офіцерів запасу*. Кам'янець-Подільський.
- Гнидюк, О. Я. (2013). *Підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з населенням контрольованих прикордонних районів* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Хмельницький.
- Зорій, Я. Б. (2005). *Військово-патріотична підготовка майбутніх офіцерів запасу в умовах навчального процесу вищого навчального закладу* (дис. ... канд. пед. наук). Вінниця.
- Зущик, Ю. М. (1999). Фігури. Політичне лідерство в сучасній Україні. *Альтерпрес*, 275.
- Кузнєцова, С. В. (2002). *Політичне лідерство: сутність та механізм формування в Україні* (дис. ... канд. політ. наук). Київ.
- Мальцев, А. Ю. (2009). *Педагогічна підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників до запобігання і подолання девіантної поведінки військовослужбовців* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Хмельницький.
- Маріонда, І. І. (2011). *Професійно-особистісна фізична підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників* (автореф. дис. ... канд. пед. наук). Хмельницький.
- Осипова, Т. Ю. (2015). *Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва*. Одеса.
- Пономаренко, О. А. (2006). *Підготовка майбутніх офіцерів тилу Державної прикордонної служби України до професійної діяльності* (дис. ... канд. пед. наук). Хмельницький.

- Смірнов, С. В. (2017). Релевантність та акмеологічні процеси в ідеях розвитку військового лідерства. *Педагогічні науки*, 3 (80), 209-212.
- Смірнов, С. В. (2018). Формальний менторинг у професійній підготовці майбутніх офіцерів запасу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 1 (60), 152-155.
- Суліма, Є. М. (1997). *Політичне лідерство як інститут влади (соціально-філософський аналіз)* (автореф. дис. ... канд. філософ. наук). Дніпропетровськ).
- Уйтворт, Л. (2004). Коактивний коучинг. Нові методи коучингу, допомагаючи людям досягти успіху на роботі та в житті. *Міжнародна академія коучингу: Центр підтримки корпоративного управління та бізнесу*, 357.
- Уйтмор, Дж. (2005). Коучинг високої якості: новий стиль менеджменту, розвиток людей, висока ефективність. *Міжнародна академія корпоративного управління та бізнесу*, 165.
- Флемінг, І. (2004). Коучинг: кишеньковий довідник. *HIPPO*, 105.
- ADRP: *Army Doctrine Reference Publication* (2012). U.S. Government Printing Office, 10.
- AETC *Policy Directive 36-1, AETC Mentoring Program, AETC Instructions 36-101*. (1996). Guide to the Mentoring Program.
- AFCOMAP *stands for Air Force Cadet Officer Mentor Action Program*. Retrieved from: [https://www.acronymfinder.com/Air-Force-Cadet-Officer-Mentor-Action-Program-\(AFCOMAP\).html](https://www.acronymfinder.com/Air-Force-Cadet-Officer-Mentor-Action-Program-(AFCOMAP).html) (2020, December, 25).
- Amparan, C. (1996). Universal Mentoring: Expanding Opportunity Across the Officer Ranks. *Marine Corps Gazette*, 43.
- Buckles, B. (1994). What is This Mentoring Stuff? *Marine Corps Gazette*, 71.
- Burke, R., & McKeen, C. (1994). Benefits of Mentoring in Organizations: The Mentor's Perspective. *University Press*, 1.
- CASAL: *Center for Annual Survey Army Leadership of Army Military Leader Findings* (2015). Fort Leavenworth, KS: Center for Army Leadership, 73-75.
- Dreher, D., & Cox, T. Jr. (1996). Race, Gender, and Opportunity: A Study of Compensation Attainment and Establishment of Mentoring Relationships. *American Psychological Association*, 81, 297.
- Drew, D. (1996). Here Are 3 Resolutions That Are Worth Keeping. *Air Force Times*, 15.
- Feloni, R. (2015). Google's HR boss shares 10 secrets to running a company everyone wants to work for. *Business Insider*, 63-64.
- Fuentes, G. (1995). Fighting Against the Enemy Within: Prejudice – Corps Focuses on Gaining Minority Officers. *Navy Times*.
- Kram, K. (1983). Phases of the Mentor Relationship. Columbia University. *Academy of Management Journal*, 614.
- Lea, D., & Leibowitz, Z. (1983). A Mentor: Would you know one if you saw one? Supervisory Management. *AMACON Periodicals Division*, 33-35.
- Luna, G., & Cullen, D. (1992). Mentoring Women and Minorities: Applications to Higher Education. *Professional and Organizational Development (POD) in Higher Education*, 10.
- Morrison, A. (1996). The New Leaders: Leadership Diversity In America. *San Francisco: Jossey-Bass Publishers*, 34-51, 128.
- Roche, G. R. (1979). Much Ado About Mentoring? *Supervisory Management, Harvard Business*, 14-15.
- Rosello, V. (1996). Mentoring and Counseling: A Tag-Team Approach to Professional Development. *Military Intelligence*, 37.
- Schirmer, P. (2008). *Leader Development in Army Units*. CA: Rand Arroyo Center, 61.

U. S. Department of Education (1993). *Consumer Guide*. Office of Research, Office of Educational Research and Improvement. Retrieved from: <https://www2.ed.gov/pubs/OR/ConsumerGuides/index.html> (2020, December, 25).

РЕЗЮМЕ

Романишина Людмила, Кришук Богдан. Наставничество как процесс формирования военных лидеров – будущих офицеров запаса.

Военное командование ведущих стран-членов и партнеров НАТО давно признало наставничество важным процессом формирования военных лидеров, ряд молодых талантливых офицеров которых уже составляют значительный процент корпоративного военного руководства. Умение управлять людьми является важнейшей чертой офицера, поэтому главной особенностью военного руководства стало стремление воспитывать среди военнослужащих больше лидеров, а не последователей. Лидерство должно стать сердцевиной военной организации, предусматривает создание необходимых педагогических условий профессиональной подготовки будущих военных специалистов в учреждениях высшего образования на основе наставничества.

Ключевые слова: наставничество, наставник, менторство, коучинг, протее, лидерство, лидер, офицер, офицер запаса.

SUMMARY

Romanyshyna Liudmyla, Kryshchuk Bogdan. Mentoring as a Process of Forming Military Leaders – Future Reserve Officers.

The military commanders of leading NATO member and partner countries have long recognized mentoring as an important process in the formation of military leaders, whose number of talented young officers already constitute a significant percentage of the corporate military leadership. The ability to manage people is the most important trait of an officer, therefore, the main feature of the military leadership was the desire to educate more leaders among the military, rather than followers. Leadership should become the core of the military organization, providing for the creation of the necessary pedagogical conditions for the professional training of future military specialists in higher education institutions on the basis of mentorship. Examining the processes and functions of mentoring, it is found that mentoring exists in two key processes of facilitation and networking. There are two main types of functions that a mentor performs – career and psychosocial. It is shown that the mentoring process is focused on ten conditions of activity, which in general creates mentoring. The six most common barriers to career growth identified in different industries, sectors and at different levels have been identified. A brief analysis of two US Army mentoring programs – AETC & AFCOMAP is conducted. The expanded scope of these programs has included all cadets, junior officers and mid-level officers, along with units of reserve officers in higher education institutions. That is why the vast majority of cadets from the training units of ROTC reserve officers are actively seeking help and support in training under the AFCOMAP program. Attention is drawn to the fact that software techniques focused on the development of leadership skills in mentoring are usually aimed at the problem process rather than the end result. The concept of selective mentoring, aimed only at gifted individuals, leads to elitism and favoritism. It is revealed that development of a military leader takes place in three spatial planes of operational, general and individual spaces. Research has shown that mentoring can be used as an effective strategy for training officers in higher education institutions to increase the motivation of future military professionals in their careers and overall organizational success.

Key words: mentoring, mentor, coaching, protégé, leadership, leader, officer, reserve officer.

УДК 378.14:373.211.24

Ольга Шадюк

Рівненський державний гуманітарний університет

ORCID ID 0000-0001-6120-7759

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/260-269

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО СПІВПРАЦІ З РОДИНАМИ ВИХОВАНЦІВ

У статті розкрита актуальна на сьогодні проблема професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до співпраці з родинами вихованців. Подається теоретичний аналіз актуальних досліджень науковців із проблеми та розглянуті основні положення професійної підготовки фахівців дошкільної освіти. Особлива увага приділяється важливим питанням у сфері підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» у ЗВО. У статті подано зміст дисципліни «Теорія та методика співпраці з родинами» для здобувачів вищої освіти спеціальності 012 «Дошкільна освіта», а також наведено приклади завдання для самостійної роботи здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: підготовка, майбутній вихователь, здобувач вищої освіти, співпраця, родина вихованців.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується як період трансформаційних процесів, що зумовлений пошуком власного шляху розвитку та зміни цінностей. Україна як незалежна держава, що не так давно стала на самостійний шлях формування нових соціально-економічних, політичних, духовних орієнтирів, свої ідеї, мрії та сподівання значною мірою пов'язує з молоддю. Молодь виступає активною силою політичних змін і, залежно від того, які цінності вона вносить у ці зміни, яку культуру впроваджує, багато в чому буде залежати майбутнє суспільства, його культура, напрям трансформації.

На сучасному етапі розбудови української держави педагогічна діяльність належить до найбільш значущих професій за складністю й відповідальністю. Педагог має сформувати в наймолодших поколінь ціннісні координати життєдіяльності, а в часи кардинальних економічних, політичних та соціальних змін, для яких, поряд із позитивними тенденціями, характерні ціннісний шок, втрата ціннісних орієнтирів, проблема набуває особливої ваги. Велика відповідальність покладається на вихователя закладу дошкільної освіти, адже він закладає основи ціннісної картини світу в дітей. І саме з цим пов'язана потреба якісної підготовки педагога – майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти.

Слід зауважити, що сучасна дошкільна освіта потребує педагога, орієнтованого на гуманістичне спілкування, діалог та імпровізацію. Мова йде про потребу сьогодення в педагогові-фасилітаторові, який, на відміну

від консервативного педагога, відрізняється відкритістю у спілкуванні, прийняттям себе та інших, емпатійним розумінням, здатністю до саморозкриття, професійною розкутістю (*Керівник, майстер, творець: складові професійного успіху*, 2013, с. 69).

Аналіз актуальних досліджень. Вивченням професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти було присвячено багато наукових досліджень, зокрема: процес готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності та особливості організації професійно-педагогічної підготовки (Н. Абашкіна, О. Браславська, А. Грітченко, І. Зязюн, В. Коваль, О. Комар, В. Кузь, А. Ліненко, М. Мартинюк, Є. Починок, С. Сисоєва, С. Совгіра, Т. Танько, С. Ткачук, Г. Троцько, Л. Хомич, С. Шандарук, Т. Яцула та ін.); удосконалення змісту підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах неперервної освіти (Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богущ, Т. Жаровцева, А. Залізняк, Л. Зданевич, Н. Гавриш, Н. Голота, Г. Грама, Л. Загородня, Н. Денисенко, Є. Карпова, І. Княжева, І. Луценко, Н. Лисенко, І. Мардарова, М. Машовець, В. Нестеренко, Г. Підкурманна, Т. Поніманська, І. Рогальська та ін.).

Мета статті. Метою нашого наукового дослідження є теоретичний аналіз праць сучасних науковців щодо проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів, а зокрема їх підготовки до роботи з батьками.

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження й розв'язання поставлених завдань використовувався комплекс теоретичних методів: вивчення та аналіз вітчизняної й зарубіжної психолого-педагогічної літератури з проблеми професійної підготовки фахівців дошкільної освіти, а також усвідомлення та теоретичного обґрунтування змісту, методологічних засад професійно-педагогічної освіти та зокрема особливості роботи вихователя з батьками вихованців.

Виклад основного матеріалу. Процеси реформування та модернізації, які зараз відбуваються в системі вищої педагогічної освіти, об'єктивно спрямовані на її подальший прогресивний розвиток, забезпечення потреб суспільства та держави у кваліфікованих фахівцях, що передбачає відповідні зміни у професійно-педагогічній підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Для вищої школи залишається актуальною проблема як професійного, так і особистісного розвитку здобувачів вищої освіти. Значущість цілісного вивчення професійно-особистісного розвитку очевидна: без особистості не може бути професіонала, а без професійного самоствердження – самовдосконаленої особистості.

Ми дотримуємося думки, що дошкільній освіті, на сучасному етапі її розвитку, потрібні фахівці дошкільного профілю нової формації з конкурентно придатним європейським чи світовим рівнем кваліфікації для досягнення єдиної мети – формування гармонійно розвиненої особистості. Зважаючи на це, виникає гостра увага до професійної підготовки майбутніх вихователів у сучасному освітньому просторі закладу вищої освіти.

Як зазначає І. Підлипняк, орієнтація українського суспільства на демократичні принципи, реорганізація системи дошкільної освіти (зміна співвідношення родинного і суспільного дошкільного виховання, обов'язкова дошкільна освіта, урізноманітнення її форм, багатоваріантність освітньо-виховних програм) зумовлюють необхідність змін і в системі підготовки фахівців дошкільної освіти. У 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 (Підлипняк, 2013, с. 12).

Надзвичайно важливим на сучасному етапі розвитку дошкільної освіти є те, що педагоги дошкільних закладів повинні підійшли до сучасних умов не із старими звичками, а вміли вийти з консервативної професійної колії, бо як неможливо відкрити старим ключем сучасний замок, так педагогові зі старими звичками неможливо відчинити двері у майбутнє.

На думку Т. Піроженко, місія педагога полягає в тому, щоб допомогти розкрити повний потенціал вихованця і вивести його на дорогу творчості. Це стратегічний орієнтир на майбутнє. Педагог нової генерації має також уміти трансформувати негативні проблеми, настрої, прагнення дітей у позитивний рух (Піроженко, 2010, с. 11).

Аналізуючи дослідження Л. Зданевич, ми виокремили умови підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності, а саме: організаційно-педагогічні умови (забезпечення сукупності цілеспрямованого навчально-виховного процесу (заходів впливу), що лежать в основі підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності); психолого-педагогічні умови (реалізація сукупності цілеспрямовано сконструйованих взаємозалежних і взаємообумовлених можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища закладу вищої освіти, спрямованих на перетворення конкретних характеристик особистості майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти шляхом забезпечення взаємозв'язку всіх напрямів підготовки майбутніх вихователів (теоретичної, методичної, практичної);

дидактичні умови (цілеспрямований відбір, конструювання і використання елементів змісту, методів (прийому) (Зданевич, 2014, с. 215-216).

Варто зазначити, що поряд із високими моральними якостями, глибокими знаннями методики освітньої роботи в закладі дошкільної освіти і психологічних особливостей дітей дошкільного віку, сучасний вихователь закладу дошкільної освіти неодмінно повинен мати комплекс професійно важливих якостей, які визначають його педагогічну майстерність. Ці вимоги диктує специфіка професії вихователя та об'єкта його діяльності – особистості дошкільника.

В. Войтко до основних особистих якостей педагога відносить: здатність усе життя вчитися, самовдосконалюватися; постійну орієнтацію на виховну діяльність; привабливий зовнішній вигляд; володіння майстерністю «емоційного зараження» та психологічного магнетизму; порядність, скромність, гордість, чесність, принциповість, дбайливість, повага, гідність, благородство тощо; здатність до творчості (*Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу*, 2010, с.18).

Зазначені особистісні якості вихователя закладу дошкільної освіти необхідні також і для організації ефективної й результативної співпраці з батьками вихованців. Цей напрям роботи надзвичайно важливий і займає одне з пріоритетних місць у професійній діяльності вихователя.

Нами доведено, що українському суспільству, на сучасному етапі його розвитку, потрібні вихователі, які вміють пропонувати нові ідеї, які бездоганно володіють комунікативними навичками, які володіють високим рівнем психолого-педагогічної грамотності, що викликають захоплення в дітей, які стають авторитетом для батьків.

Вагомий внесок в обґрунтування проблеми професійної підготовки вихователів, зокрема в розробку питання підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками, зробило дослідження А. Залізняка, який вивчав готовність майбутніх вихователів до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку. На основі узагальнення результатів аналізу теоретичних джерел автором було визначено підготовку майбутніх вихователів до роботи з батьками як частину цілісного педагогічного процесу у вищій школі, який складається із взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісного, змістовно-гностичного, процесуально-виконавського), що забезпечують їхню готовність (Залізняк, 2009, с. 8).

Нормативно-правові освітні документи акцентують увагу на тому, що співробітництво сім'ї та закладу дошкільної освіти у формуванні

особистості дитини забезпечується єдністю виховних впливів, взаємним збагаченням суспільного й сімейного виховання.

Слід зазначити, що родина і заклад дошкільної освіти – два суспільних інститути, які закладають фундамент майбутнього дитини. Як родина, так і заклад дошкільної освіти мають спільну мету, а саме: виховувати здорову, соціально адаптовану, всебічно розвинену людину з високим інтелектуальним, творчим та духовним потенціалом.

Слід пам'ятати, що співпраця з родинами вихованців не повинна обмежуватись якісним виконанням їхнього соціального замовлення щодо нагляду, виховання та навчання дітей, яких сьогодні хочуть бачити «конкурентоспроможними» та максимально підготовленими до навчання у школі. Важливою у співпраці з кожною сім'єю є допомога батькам зрозуміти і сприйняти сучасні гуманістичні ідеї та орієнтири, які ґрунтуються на повазі до особистості дитини, турботі про її всебічний розвиток.

Для реалізації всіх зазначених нами завдань готовності майбутнього вихователя до співпраці з родинами вихованців, в освітній план спеціальності 012 «Дошкільна освіта» була включена дисципліна «Теорія та методика співпраці з родинами», яка викладається здобувачам вищої освіти на четвертому курсі. Дана дисципліна є обов'язковою для вивчення всіма здобувачами вищої освіти, що ще раз підкреслює її важливість.

Зміст курсу доводить до свідомості здобувачів вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта» важливість соціальної ролі сім'ї, особливості співпраці сімейного й суспільного дошкільного виховання, знайомство їх із видами, особливостями, функціями сучасної сім'ї; розкриття змісту основних форм співпраці з родиною, знайомство з особливостями, сучасними тенденціями розвитку сімейного виховання, документами, що регламентують і регулюють сімейну політику України.

Вивчення навчальної дисципліни «Теорія та методика співпраці з родинами» сприяє розумінню ролі сім'ї і закладу дошкільної освіти у вихованні; ознайомленню майбутніх вихователів із системою законодавчих документів в Україні, які регламентують сімейну політику і захищають дитинство та опануванню практичними прийомами співпраці ЗДО із сучасною родиною.

Назване зумовлює актуальність викладання дисципліни «Теорія та методика роботи з родинами» для фахівців першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, галузі знань 01 «Освіта/педагогіка», спеціальності – 012 Дошкільна освіта.

Опанування знаннями з курсу реалізується за допомогою основних організаційних форм навчання: лекцій, практичних (семінарських) занять, консультацій, самостійної роботи тощо. Остання займає провідне місце в системі освітнього процесу та передбачає аналіз конкретних ситуацій, виконання творчих завдань, написання творів тощо.

Ми передбачали, що в результаті вивчення дисципліни, здобувачі вищої освіти повинні знати: виховні традиції української родини; умови і фактори родинного виховання; практичну значущість співпраці педагогічного колективу ЗДО з сім'ями вихованців; особливості традиційних і нетрадиційних форм співпраці вихователя з батьками вихованця; визначення і класифікацію основних форм організації просвітницької роботи; основні групи методів діагностування родини й умови їх використання; провідні чинники соціально-педагогічної допомоги сім'ям вихованців ЗДО; методи і засоби підвищення педагогічної культури батьків; умови ефективної співпраці ЗДО і родини в різних напрямках виховання; значення взаємодії ЗДО і родини в підготовці дитини до школи.

Для ефективної роботи на практичних заняттях для здобувачів вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта був розроблений робочий зошит, який містив: методичні рекомендації щодо самостійної роботи здобувачів вищої освіти; систему, вимоги та критерії оцінювання результатів навчання; розподіл балів, що отримують здобувачі вищої освіти; теми практичних занять із планом, завданнями для самостійної роботи та рекомендованим переліком літературних джерел; завдання для ІНДЗ; педагогічні задачі; тестові завдання.

Для роботи на практичних заняттях здобувачам вищої освіти були запропоновані педагогічні задачі, які допомагали майбутнім вихователям змодельовати свою майбутню професійну діяльність, яка передбачає роботу з батьками вихованців, наприклад: «Вихователь розповідає: «Якось, нещодавно, дивлюся: зібралися в куточку нашої кімнати хлопчики моєї групи. Підтягнули туди маленький стіл, розклали на ньому кубики, тарілочки з іграшкового сервізу, сіли навколо.

- Що ви робите? – підійшла я і запитала.

- Випиваємо! – відповіли хлопчики хором. – За ваше здоров'я, Марія Петрівна!»

- Яка, на Вашу думку, роль дитячого садка, вихователя в попередженні пияцтва в сім'ях дітей?

- Яку роботу необхідно провести в такому випадку з батьками?».

Також, було запропоновано багато завдань, які передбачали роботу з літературними джерелами, наприклад: «Прочитайте притчу Г. Сковороди «Вдячний Єродій» і зробіть відповідні письмові висновки щодо сімейного виховання», «Знайдіть твори українських письменників, у яких йдеться про сімейне виховання (зробити письмовий запис уривків)», «Заповніть таблицю «Великі педагоги про сім'ю та сімейне виховання», у яку внесіть погляди Я. Коменського, К. Ушинського, П. Лесгафта, В. Сухомлинського, А. Макаренка», «Ознайомтесь із законодавчими матеріалами про шлюб, сім'ю, права та обов'язки батьків щодо виховання дітей в Україні. На основі вивчених документів укладіть таблицю».

Для набуття вмінь та навичок роботи з батьками, а саме проведення з ними різних форм роботи, здобувачам були поставлені такі завдання: «Складіть пам'ятку для батьків із порадами на одну з тем: «Роль батька, матері у вихованні дитини»; «Як змістовно й цікаво організувати вдома новорічні свята»; «Дитячі страхи – їх розвиток та запобігання», «Створіть мультимедійну презентацію для батьків на тему: «Сучасна іграшка для моєї дитини», «Розробіть сценарій проведення батьківських зборів та підготуйте матеріали (тези виступів, ескізи наочності)», «Розробіть проєкт пам'ятки для батьків», «Сплануйте тематику батьківських зборів на рік для батьків молодшої, середньої, старшої групи (на вибір)», «Розробіть психолого-педагогічне консультування на одну з тем: «Чи можна подолати жадібність дитини?»; «Як поводитися батькам, якщо дитина часто плаче?»; «Що означає кривляння дитини та як усунути в неї цю звичку?».

Також були завдання для роздумів, які передбачали дискусію на занятті: «Поміркуйте: чи існують відмінності у вихованні в сім'ях з сільської й міської місцевості. Відповідь обґрунтуйте», «Напишіть особливості виховання хлопчика, дівчинки в українській родині».

На останній парі був запланований тренінг для батьків. Він був проведений із метою вдосконалення навичок педагогічної майстерності майбутніх вихователів. Майбутнім вихователям були запропоновані такі вправи: «Світ очима дитини» (мета: усвідомити учасниками світосприйняття дітей); «Бажання дитинства» (пригадайте та проаналізуйте ваші дитячі бажання. Чи допомагали батьки у здійсненні ваших бажань?); «Аркуш мети» (учасники малюють одноповерховий будинок, на даху будинку пропонується написати мету, яку вони ставлять перед собою у процесі виховання дітей; на стіні – завдання, вирішивши які, можна досягти поставленої мети; на стежці – методи, способи вирішення завдань; праворуч і ліворуч від стежки – бар'єри, перешкоди, що заважають досягти мети).

Довготривала індивідуально-дослідна робота здобувачів вищої освіти передбачала підготовку проекту в різних формах на такі теми:

1. Форма представлення – педагогічний спектакль:
«Вихователі та батьки»; «Взаємостосунки поколінь у сім'ї».
2. Форма представлення – рольова гра:
«Проведення тренінгу з батьками»; «Цікаві форми роботи з батьками».
3. Форма представлення – реклама:
«Сім'я потребує гувернера»; «Для виховання вашої дитини наш заклад – найкращий».
4. Форма представлення – демонстрація виробу:
«М'яка книжка (лепбук, бізіборд) для роботи з дітьми в домашніх умовах».

За період вивчення курсу «Теорія та методика співпраці з родинами» здобувачі вищої освіти, оволоділи такими вміннями, як: кваліфіковано вживати педагогічну термінологію; виявляти проблеми сучасного родинного виховання, які потребують дослідження й удосконалення; формулювати мету й завдання співпраці закладу дошкільної освіти з сім'ями вихованців; планувати й організовувати просвітницьку діяльність в осередку закладу дошкільної освіти; застосовувати різноманітні методи й засоби співпраці з батьками вихованців; організовувати співпрацю з родиною в різних напрямках виховання; діагностувати різні аспекти родинного життя й опрацьовувати дослідницький матеріал; добирати і використовувати новітні методики взаємодії з родинами вихованців ЗДО.

Узагальнюючи результати дослідження, ми вважаємо доцільним зазначити те, що професійна підготовка майбутніх вихователів базується на основі формування в нього світоглядних позицій, переконань, професійних якостей та творчих здібностей, на практичній підготовці для закріплення теоретичних знань, умінь і навичок. У зв'язку з цим постає необхідність удосконалення та збагачення змісту підготовки фахівців дошкільної освіти, ураховуючи нові реалії сьогодення, запровадження обов'язкової дошкільної освіти та варіативність освітньо-виховних програм, а також урахування процесу вивчення особистості дитини, її розвитку (Корінна).

Висновки та перспективи наукових розвідок. На основі аналізу сучасних наукових досліджень схарактеризовано сучасний стан теорії та практики професійної підготовки майбутніх вихователів до співпраці з батьками. Здійснений аналіз дозволяє зробити висновок про те, що з урахуванням основних аспектів підготовки здобувачів вищої освіти

розробляються методи диференційованого підходу до структури підготовки здобувачів вищої освіти у ЗВО за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта», удосконалюються форми та методи викладу теоретичного матеріалу, що сприяє готовності ввійти в нову соціальну систему розвитку наукової думки.

Отже, можна стверджувати, що професійна підготовка – це процес активного засвоєння здобувачами вищої освіти знань, умінь і навичок відповідного напрямку, у нашому випадку – напрямку співпраці з родинами, а також це система різноманітних заходів, зорієнтованих на особистісний розвиток студента, де результатом виступає готовність до виконання своїх професійних обов'язків. Проте дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми підготовки майбутніх вихователів до співпраці з родинами. Подальшої розробки потребує питання готовності майбутніх вихователів до роботи з сім'ями соціального ризику та антипедагогічними сім'ями, що становить перспективу подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

- Балицька, І. М. *Психолого-педагогічні аспекти взаємодії вихователя дошкільного закладу з батьками вихованців*. (Balytska, I. M. *Psychological and pedagogical aspects of the interaction of a preschool teacher with the parents of pupils*. Retrieved from: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v4/i16/4.pdf>).
- Залізник, А. М. (2009). *Підготовка майбутніх вихователів до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Умань (Zalizniak, A. M. (2009). *Preparing future educators to work with parents on the moral education of older preschool children* (DSc thesis abstract). Uman).
- Зданевич, Л. В. (2014). *Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Житомир (Zdanevych, L. V. (2014). *Theoretical and methodological bases of professional training of future educators of preschool education institutions to work with maladapted children* (DSc thesis abstract). Zhytomyr).
- Керівник, майстер, творець: складові професійного успіху (2013). Житомир: ПП «Рута» (*Leader, master, creator: components of professional success* (2013). Zhytomyr).
- Корінна, Г. О. *Сучасні дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти*. (Korinna, H. O. *Modern research on the problem of professional training of future preschool education specialists*. Retrieved from: <https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/6245/1.pdf>).
- Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу* (2010). Суми: Університетська книга (*Pedagogical skills of a preschool teacher* (2010). Sumy).
- Підлипняк І. Ю. (2013). *Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 44, 28-34 (Pidlypniak, I. Yu. (2013). *Training of future specialists in preschool education. Psychological and pedagogical problems of rural school*, 44, 28-34).
- Піроженко, Т. О. (2010). *Особистість дошкільника: перспективи розвитку*. Тернопіль: Мандрівець (Pirozhenko, T. O. (2010). *Preschooler's personality: development prospects*. Ternopil).

РЕЗЮМЕ

Шадюк Ольга. Подготовка будущих воспитателей к сотрудничеству с семьями воспитанников.

В статье раскрыта актуальная на сегодня проблема профессиональной подготовки будущих воспитателей учреждений дошкольного образования к сотрудничеству с семьями воспитанников. Подается теоретический анализ актуальных исследований ученых по проблеме и рассмотрены основные вопросы профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования. Особое внимание уделяется важным вопросам в сфере подготовки соискателей высшего образования по специальности 012 «Дошкольное образование» в вузе. В статье представлены содержание дисциплины «Теория и методика сотрудничества с семьями» для соискателей высшего образования специальности 012 «Дошкольное образование», а также приведены примеры заданий для самостоятельной работы соискателей высшего образования.

Ключевые слова: подготовка, будущий воспитатель, соискатель высшего образования, сотрудничество, семья воспитанников.

SUMMARY

Shadiuk Olga. Preparation of future educators for cooperation with families of pupils.

The article reveals the current problem of professional training of future educators of preschool education institutions to cooperate with the families of pupils. The theoretical analysis of actual researches of scientists on a problem is given and the basic positions of a question of professional training of experts of preschool education are considered. Particular attention is paid to important issues in the field of training of applicants for higher education in the specialty 012 "Preschool Education" in higher education institutions. The article presents the content of the discipline "Theory and methods of cooperation with families" for students of higher education institutions of the specialty 012 "Preschool Education", as well as examples of tasks for independent work of students of higher education.

The purpose of the study is a theoretical analysis of research by modern scientists on the problem of professional training of future educators, and in particular their preparation for working with parents. To achieve the goal of research and solving the tasks used a set of theoretical research methods: study and analysis of domestic and foreign psychological and pedagogical literature on the training of preschool education, as well as awareness and theoretical justification of the content, methodological principles of vocational education and in particular features of the educator's work with the parents of the pupils.

The analysis allows us to conclude that the main aspects of training higher education applicants are studied and developed, the methods of differentiated approach to the structure of higher education in the specialty 012 "Preschool Education" is developed, forms and methods of teaching theoretical material are improved, which contributes to readiness to enter a new social system for the development of scientific thought.

It is proved that professional training is a process of active mastering by graduates of knowledge, skills and abilities of the corresponding direction, in our case the direction of cooperation with families, and also it is a system of various actions focused on personal development of the student's responsibilities. However, the study does not cover all the aspects of the problem of preparing future educators to work with families. The issue of readiness of future educators to work with families at social risk and anti-pedagogical families, which is a prospect for further scientific research, needs further development.

Key words: training, future educator, applicant for higher education, cooperation, family of pupils.

УДК 378.091:373.3

Юлія Шпаляренко

ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ORCID ID 0000-0002-0727-4229

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/270-280

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розглянуто досвід щодо формування громадянської компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення педагогічних дисциплін на факультеті початкового навчання Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Визначено, що сьогодні особливого значення набуває громадянська компетентність особистості, описано необхідність мати сформовану громадянську компетентність учителю початкової школи.

Охарактеризовано особистість, яка має сформовану громадянську компетентність, проведено теоретичний аналіз стану досліджуваної проблеми в сучасній науці, запропоновано вправи, спрямовані на формування визначеного феномену, зазначено, під час вивчення яких дисциплін доцільно проводити таку роботу.

Ключові слова: громадянська компетентність, майбутні вчителі початкової школи, громадянськість, громадянська компетентність майбутніх учителів початкової школи.

Постановка проблеми. У Концепції «Нова українська школа» чітко визначені основні компетентності, які має формувати сучасна школа в своїх учнях. У реаліях сьогодення нашої країни особливого значення набуває саме громадянська компетентність. Школа має формувати громадян із активною життєвою позицією, які здатні до критичного аналізу інформації, можуть розглядати ситуацію з різних позицій, здатні до прийняття обґрунтованих рішень; які розуміють значення національної пам'яті та її вплив на політичні процеси, здатні розуміти державний устрій, державну політику в усіх сферах суспільного життя, здатні цінувати й підтримувати традиції українського народу, його духовні цінності, розуміти цінності інших народів, бути спроможним реалізувати власний потенціал на користь державі в сучасних умовах; бути обізнаним щодо механізмів державного устрою та участі в ньому, відповідальним до своїх громадянських прав та обов'язків, стати активним учасником суспільного життя країни, здатним аргументовано відстоювати власну позицію, при цьому поважати та дослуховуватися до інших позицій. Заклад освіти має формувати дітей-патріотів своєї країни, які здатні до соціальної комунікації, спільних дій задля досягнення спільної мети, які розуміють свою громадянську ідентичність, державну, культурну, соціальну, історичну приналежність, здатні цінувати й розуміти інші культури та етноси; здатні до прийняття принципів рівності, чесності, толерантності,

добročесності; особистостей, які здатні до попередження та вирішення конфліктів (Концепція НУШ).

Звичайно, формувати всі ці якості патріота в умовах навчання в школі необхідно з самого її початку, тобто, з початкової школи, але ця робота буде ефективною лише за умови, що сам учитель початкової школи буде наділений всіма вище перерахованими якостями, буде людиною зі сформованою громадянською компетентністю. В аспекті цієї проблеми варто приділяти увагу формуванню зазначеного феномену під час навчання в університеті. Наш досвід дозволяє розкрити механізми формування громадянської компетентності студентів-майбутніх учителів початкової школи під час вивчення педагогічних дисциплін.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема громадянського виховання, громадянської компетентності неодноразово привертала увагу вчених. Різні аспекти визначеного феномену розглядали науковці (В. Адольф, М. Боришевський, О. Боряк, Ю. Варданян, Г. Ващенко, Б. Гершунський, С. Гончаренко, Р. Євтушенко, І. Єрмаков, Ю. Кулюткін, Н. Лобанова, А. Маркова, Л. Мітіна, Н. Остапчук, О. Пошетун, Д. Пузікова, С. Рябова, О. Савченко, А. Сігова, М. Сіпліва, Н. Степанова, Г. Сухобська, О. Сухомлинська, І. Тараненко, К. Чорна). Проте проблема формування громадянської компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення педагогічних дисциплін залишається недостатньо розробленою.

Мета статті – описати систему вправ, спрямовану на формування громадянської компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Методи дослідження: аналіз, синтез і систематизація наукових джерел із метою виявлення стану розробленості проблеми, спостереження й узагальнення з метою дослідження практичного досвіду формування громадянської компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Пропонуємо варіанти вправ на формування громадянської компетентності студентів, які впроваджено в освітній процес факультету початкового навчання Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (м. Одеса) під час вивчення педагогічних дисциплін, а саме «Вступ до спеціальності» (1 курс) та «Основи педагогічної майстерності» (2 курс). Важливим, на нашу думку, є те, що обрані вправи майбутні вчителі початкової школи можуть використовувати в своїй подальшій професійній діяльності.

Під час відбору вправ ми звертали до напрацювань «Швейцарсько-українського проекту DOCCU», який спеціалізується на громадянській демократії (Living Democracy).

Розпочинаючи роботу з формування громадянськості студента в умовах вищої школи, важливо пам'ятати про необхідність забезпечення позитивного оточення, безпечного освітнього середовища, яке сприятиме формуванню його громадянської компетентності. Таким чином, перш за все, необхідно створити позитивну атмосферу в студентській групі, налаштувавши всіх учасників освітнього процесу на плідну співпрацю. У цьому напрямі існує безліч вправ і кожен викладач повинен обирати найбільш доречну саме для певної студентської групи, певного курсу. Пропонуємо декілька варіантів, які впроваджено в нашу роботу.

Вправа «Підбір парних карток»

Мета: допомогти студентам встановити контакт між собою в спокійній атмосфері.

Ресурси: набір карток, які можна зібрати в пари.

Хід вправи: 1. Викладач роздає картки у випадковому порядку і просить студентів знайти другу половинку.

2. Коли пари карток знаходять один одного, студенти працюють парами протягом 5 хвилин та дізнаються основну інформацію про своїх партнерів: ім'я, склад сім'ї, місце проживання, інтереси, улюблені тварини, музичний гурт, колір тощо.

3. Студенти повертаються в більшу групу. Кожен має можливість коротко представити свого партнера іншим членам групи.

4. Студенти коментують, що для них було новим і що їх вразило.

Цю вправу можна проводити іншим варіантом, наприклад, дати завдання зібратися разом тим, хто має спільні риси (зовнішні прояви, уподобання, одяг, місце проживання тощо), таким чином, можна організувати обговорення в менших групах.

Вправа «Букет квітів»

Мета: підтримка згуртованості в групі, підвищення самооцінки студентів, усвідомлення унікальності та відмінності кожного.

Ресурси: невелике портретне фото студента, велика квітка з паперу з п'яти пелюсток для кожного студента, ручки, два великих аркуша паперу для дошки, клей або інший матеріал для кріплення.

Хід вправи: 1. Кожен студент у центрі квітки наклеює свою фотографію.

2. На кожній із п'яти пелюсток пише одне або два слова про те:

1. Що може сказати про нього вчитель.
2. Що може сказати про нього член його сім'ї.
3. Що може сказати він сам про себе.
4. Що може сказати про нього друг.
5. Що може сказати про нього будь-хто в цій кімнаті, університеті або суспільстві.

3. Студенти розміщують кожную квітку на великому аркуші паперу, який знаходиться на дошці та домальовують стебло і листя для кожної квітки, щоб вийшов букет.

4. Сидячи в колі, майбутні вчителі висловлюють свої думки. Це допомагає зрозуміти символічне значення: букет втратить свою красу, якщо деяких квітів не буде (суспільство); кожна квітка відрізняється й додає унікальності (гідність особи); у той самий час, всі квіти схожі, тобто одна квітка є так само важливою, як і інша (рівність).

Для кращого розуміння поняття «цінності» доречно використовувати вправу «Гра в пліт».

Мета: ознайомити студентів із поняттям «цінності», навчити визначати упередження.

Ресурси: картки з інформацією про персонажі.

Хід вправи: викладач розповідає історію «Десять чоловік дрейфують на плоту серед моря. Вони не знають свого точного місцезнаходження. Пліт занадто малий для них усіх. Чотирьох із них необхідно скинути в море. Хто це буде і чому?»

Кожен студент отримує картку, у якій міститься деяка інформація про персонажа, якого кожен представляє та ідентифікує шляхом визначення причин, чому він або вона заслуговує виживання більше, ніж інші. Студенти повинні говорити від першої особи. На картці також міститься опис ситуації і те, що стоїть на кону.

1. Майбутні вчителі працюють у групах від чотирьох до шести осіб. Кожна група вирішує, кого слід врятувати, спираючись на аргументацію конкретної людини. Для підвищення рівня інтерактивності кожен повинен не тільки захищати свого персонажа, але й також атакувати інших.

2. Кожна група звітує про свій вибір і порівнює з результатами інших груп.

3. Всі студенти визначають цінності й упередження, що виникли в ході роботи.

Приклади різних персонажів для вправи:

- 35-річний декоратор, неодружений, активно бере участь у політичному русі;
- чоловік, який нещодавно вийшов із в'язниці;
- ВІЛ позитивний наркоман;
- жінка похилого віку, що повертається на батьківщину зі своїми заощадженнями, щоб знову побачити сина;
- піаніст, батько двох дітей;
- нетверезий футбольний фанат;
- 15-річний підліток, переможець важливого літературного конкурсу;
- старий відомий рок музикант;
- посол, який працює в ООН;
- молода мати зі зламанною ногою;
- солдат, який повертається з відпустки.

Запорукою формування громадянської компетентності людини є обізнаність щодо власних прав та обов'язків та їх дотримання, тож пропонуємо вправу на актуалізацію знань щодо прав людини.

Вправа «**Перегони на повітряних кулях**».

Мета: актуалізувати знання студентів щодо прав людини, дати розуміння, що права людини не можуть бути відібрані та самовільне скасування прав людини межує з диктатурою.

Ресурси: ручки, маркери, папір формату А-3, який розміщуються на стіні; перелік прав, що підлягають скасуванню або розміщенню в порядку пріоритетності, паперові баластні мішки з наліпками.

Хід вправи: 1. Студенти поділяються на групи від п'яти до шести осіб. Кожна група отримує плакат і маркери. Майбутні вчителі малюють повітряну кулю, що летить над океаном або землею. Також на плакат кріпляться баластні мішки з піском, які символізують десять прав людини (див. перелік нижче).

2. Студенти уявляють, що вони подорожують на «Кулі з правами людини». Куля починає падати і пасажери повинні скинути баласт для того, щоб уникнути серйозної аварії. Завдання студентів – визначити пріоритетність прав людини та обрати, з якими з прав вони можуть попрощатися скоріше.

3. Куля продовжує падати й потрібно скидати додатковий баласт через рівні проміжки часу. Майбутні вчителі повинні скинути більше мішків з баластом. Після того, як чотири-або п'ять мішків скинути, куля безпечно досягає землі.

4. Пленарне обговорення в колі. Кожна група представляє свій перелік прав, які залишилися, іншим та пояснює свої пріоритети. Після цього переліки порівнюються, визначається чи багато відмінностей. Також потрібно провести обговорення щодо роботи в групах, визначити, про що було важко домовитися, чи складно було віддати пріоритет деяким правам людини на противагу іншим. Передбачається, що студенти зроблять висновок про те, що досягти згоди було можливо, і всі перераховані права людини є важливими, але люди можуть розставляти свої пріоритети, якщо вони стоять перед вибором. В умовах діючої Конституції скасування будь-якого з цих прав привело б до серйозного збитку для демократії. Права людини є природними правами людини, і тому не можуть бути відчужені.

Можливо поширити обговорення на предмет того, які з цих прав були включені до Конституції України, і як ці права захищені.

Перелік прав людини:

- свобода вибору;
- недоторканність майна;
- рівність чоловіків і жінок;
- чисте та здорове середовище;
- доступ до здорової їжі та чистої води;
- право на освіту;
- свобода думки, совісті й релігії;
- одяг і житло для всіх громадян;
- невтручання в особисте життя;
- свобода пересування.

Краще зрозуміти студентам інших допоможе вправа «**Всі різні, всі рівні**».

Мета: навчити майбутніх учителів впізнавати та сприймати один одного в групі, допомогти студентам дізнатися про те, що в них спільного та те, чого вони раніше не знали про своїх одногрупників, дізнатися про відносини і практики, пов'язані з відмінностями.

Ресурси: шматок крейди або мотузка, щоб зробити лінію на підлозі.

Хід вправи: 1. Учитель називає низку характеристик одну за одною. У міру оголошення ті, хто визнають, що вони цю характеристику мають, перетинають лінію.

Приклади характеристик: всі, хто ...

- одягнені в джинси;
- мають блакитні очі;
- є старшими сестрами/братами;

- були в інших країнах Європи;
- регулярно читають газети;
- були об'єктом дискримінації;
- мають друзів інвалідів;
- мають упередження тощо.

Студентів можна попросити запропонувати інші характеристики, але педагог повинен розуміти, які саме характеристики відбивають розбіжності й породжують найбільші упередження.

2. Майбутні вчителі обговорюють такі питання:

1. Чи опинився хтось у групі з людьми, з якими, на їхню думку, вони не мали нічого спільного?
2. Як почуває себе той, хто є частиною великої групи?
3. Як почуває себе той, хто самотній?

Вправу «**Виняток**» пропонуємо впроваджувати для розуміння поняття «справедливість».

Мета: допомогти студентам розібратися в понятті «справедливість», підняти тему взаємовідношень між більшістю та меншинами в суспільстві.

Ресурси: різна кількість кольорових наліпок та одна біла наліпка.

Хід вправи: Учні працюють у парах.

1. Ведучий кріпить наліпку кожному студенту на лоб так, щоб ті не знали їх колір.
2. Кожен студент повинен знайти інших членів своєї групи, таким чином групи збираються за кольорами.
3. Пленарне обговорення й коментарі.

Пропонуються такі питання:

1. Як ви себе почували, коли зустріли першу особу з наліпкою, ідентичною вашій?
2. Як відчував себе учасник з єдиною білою наліпкою?
3. Чи намагалися ви допомогти один одному в своїй групі?
4. Як людина з білою наліпкою може інтегруватися?

Вправа «**Шляхи участі в демократії**» спрямована на розуміння політичної філософії студентами.

Мета: навчити майбутніх учителів встановлювати зв'язки між різними формами участі в суспільно-політичному житті.

Ресурси: перелік можливих форм участі в суспільно-політичному житті.

Хід вправи: 1. Кожен студент пише перелік усіх форм і заходів, за допомогою яких, на його думку, люди можуть брати участь у демократичному процесі прийняття рішень (шляхів участі в демократії).

2. Майбутні вчителі діляться на групи по чотири людини й переглядають розроблені ними списки шляхів участі в демократії. Порівнюють їх, обговорюють і намагаються узгодити один перелік.

3. Групи порівнюють свої списки шляхів участі в демократії з тим, який міститься в підготовленій роздруківці.

Приклад роздруковки для учнів щодо форм участі в суспільно-політичному житті (в демократії):

- Читання про актуальні питання політики та лідерів.
- Обговорення актуальних політичних питань.
- Робота в співтоваристві на підтримку конкретної справи або в межах протесту проти дій уряду.
- Формування або вступ у політичні партії чи інші суспільні або громадянські організації.
- Участь у політичних або громадських зустрічах.
- Стати лідером політичної партії, трудової організації або громадської організації.
- Голосування на виборах.
- Проведення кампаній на підтримку тих, хто висувається на посаду.
- Висування на посади та виконання обов'язків у разі обрання.
- Сплата податків.
- Лобіювання.
- Військова служба.
- Використання існуючих законних каналів, наприклад, контакту з посадовими особами держави, подача позовів до суду тощо.
- Вираз протесту шляхом демонстрацій, бойкотів, страйків тощо.

Важливим показником особистості зі сформованою громадянською компетентністю є вміння попереджати та вирішувати конфлікти. Саме на це спрямовані вправа «Мозковий штурм щодо конфліктів та миру» і вправа «Структурний підхід до вирішення конфліктів».

Вправа «Мозковий штурм щодо конфліктів та миру»

Мета: визначити поняття конфлікту та миру.

Ресурси: фліпчарти та кольорові маркери.

Хід вправи: 1. Слово «КОНФЛІКТ» пишеться на аркушах.

2. Студенти отримують два завдання для мозкового штурму.

а) Майбутні вчителі записують максимальну кількість виразів і слів, пов'язаних із конфліктом;

б) Студенти додають ключові слова, пов'язані з конфліктними ситуаціями. Ця частина виконується в тиші і без коментарів.

2. Коли у студентів закінчуються ідеї, на іншому аркуші пишеться слово «МИР». Процедура повторюється.

3. Обговорення результатів.

Вправа «Структурний підхід до вирішення конфліктів»

Мета: ознайомити студентів із технікою вирішення конфліктів, дати розуміння, що розв'язання конфліктів залежить від навичок, які можна придбати.

Ресурси: пам'ятка «Вирішення конфліктів у шість етапів».

Хід вправи: 1. Викладач знайомить учнів із описом конфліктної ситуації, для якої не може бути однозначного рішення (наприклад: один студент жартує над іншим, який належить до іншої національності). Ситуацію можна представити у вигляді рольової гри.

2. Частина групи вивчають пам'ятку «Вирішення конфліктів у шість етапів», інша частина групи звертається до особистого досвіду у вирішенні конфліктів.

3. Кожна підгрупа пропонує власний варіант вирішення конфліктів.

4. Загальне обговорення.

Пам'ятка «Вирішення конфліктів в шість етапів»

1. Визначення потреб (Чого ви хочете?)	Кожен учасник конфлікту повинен відповісти на це питання, без звинувачень іншої сторони
2. Визначення проблеми (У чому, на вашу думку, полягає проблема в цьому випадку?)	Вся група може допомогти знайти відповідь, яка задовольнить обидві сторони
3. Пошук декількох варіантів вирішення проблеми	Всі студенти можуть висловити свої варіанти вирішення проблеми. Ці варіанти записуються без коментарів та суджень. Мета цього етапу – підготувати якомога більше рішень
4. Оцінка рішень	Кожна сторона конфлікту розглядає альтернативні рішення та коментує, прийнятні вони для них чи ні
5. Визначення найкращого варіанту	Всі сторони конфлікту повинні обрати спільне вирішення, яке задовольнить кожного
6. Спостереження за впровадженням рішення	Для оцінки рішення необхідно скласти план. Залежно від характеру конфлікту й віку опонентів, оцінка може здійснюватися через кілька хвилин, годин, днів

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Дана система вправ є практично апробованою на нашому факультеті та результативною у контексті формування громадянської компетентності

студентів-майбутніх учителів початкової школи. До перспективних напрямів роботи можна віднести розширення системи вправ під час вивчення педагогічних дисциплін та розробку й упровадження вправ в інші цикли дисциплін у межах навчання в педагогічному ЗВО.

ЛІТЕРАТУРА

Закон України «Про освіту». Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (Law of Ukraine "On education". Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>).

Концепція нової української школи. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (Concept of new Ukrainian school. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>).

Концепція розвитку громадянської освіти в Україні. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80?lang=ru#Text> (Concept of development of civic education in Ukraine. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80?lang=ru#Text>).

Пометун, О. І. (2005). Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*, 23, 18 (Pometun, O. I. (2005). Formation of civic competence: the sight from the position of modern pedagogical science. *Bulletin of school exchange programs* 23, 18).

Голлоб, Р., Крапф, П. (2016). *Обучение демократии: сборник практических занятий по образованию для демократической гражданственности и образованию по правам человека*, Т. 6. Київ: Основа (Gollob, R., Krapf, P. (2016). *Study democracy: collection of practical lessons of democracy and human rights education*, Vol. 6. Kyiv: Osnova).

Рамкова програма ЄС щодо оновлених ключових компетентностей. Режим доступу: <http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/15/53> (EU Framework Programme for updated key competencies. Retrieved from: <http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/15/53>).

Яблонський, В. М., Андріюченко, Т. В. (2018). *Громадянське суспільство України: сучасні практики та виклики розвитку*. Київ: НІСД (Yablonskyi, V. M., Andriuchenko, T. V. (2018). *Civic Ukrainian society: modern practices and development challenges*. Kyiv: NISD).

Living Democracy. Retrieved from: <https://www.living-democracy.com/home>

РЕЗЮМЕ

Шпаляренко Юлія. Формирование гражданской компетентности будущих учителей начальной школы в процессе изучения педагогических дисциплин.

В статье рассмотрен опыт по формированию гражданской компетентности будущих учителей начальной школы в процессе изучения педагогических дисциплин на факультете начального обучения университета Ушинского. Определено, что сегодня особое значение приобретает гражданская компетентность личности, описана необходимость иметь сформированную гражданскую компетентность учителю начальной школы.

Охарактеризована личность, которая имеет сформированную гражданскую компетентность, проведен теоретический анализ состояния исследуемой проблемы в современной науке, предложены упражнения, направленные на

формирование исследуемого феномена, указано, при изучении каких дисциплин целесообразно проводить такую работу.

Ключевые слова: *гражданская компетентность, будущее учителя начальной школы, гражданственность, гражданская компетентность будущих учителей начальной школы.*

SUMMARY

Shpaliarenko Yuliia. Formation of civic competence among future primary school teachers in the process of studying pedagogical disciplines.

The article observes the experience of the formation of civic competence among future primary school teachers in the process of studying pedagogical disciplines at the faculty of primary education of South Ukrainian national pedagogical university named after K.D. Ushynsky.

The article defines that nowadays civic competence has a significant meaning. Because school, especially primary one, has to become a place of the formation of citizens with a strong life philosophy, patriots of their country, people with a formed civic consciousness. But this becomes impossible, if a primary school teacher won't have formed civic competence, so this is why formation of this competence has to be realized during the university education. It mentions that such work is appropriate to be realized through such pedagogical disciplines as "Introduction to the specialty" and "Fundamentals of teaching skills".

The article provides a characteristic of the person, who has a formed civic competence. It's a person with a strong life philosophy, that is capable of critical analysis of information, and ready to make reasonable decisions; the person that is able to value and maintain traditions of Ukrainian nation, its spiritual values, to understand values of foreign nations, be able to realize his own potential for the benefit of the country; responsible for his civil rights and duties, he is an active patriot of his country, capable of accepting the principles of equality, honesty, tolerance, integrity, etc.

The article conducts a theoretical analysis of the state of the investigated problem in modern science, defines insufficiency of research in this field. The article offers exercises, which are determined on the formation of the defined phenomena, like exercises aimed at creation of the positive atmosphere in the classroom "Matching paired cards", "Bouquet of flowers", exercise aimed at understanding of values "Raft game", exercise focused on remembering human rights "Hot Air Balloon Race", exercise aimed at understanding others "all different, all equal", exercise "Exclusion", aimed at understanding the concepts of "justice" and "discrimination", exercise for understanding political philosophy "Ways to participate in democracy", exercise for conflict resolution "Brainstorming: conflict and peace".

It also mentions the perspective of future investigations.

Key words: *civic competence, future primary school teachers, civic consciousness, civic competence of future primary school teachers.*

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 001.37 (374)

Віта Авраменко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-7946-5040

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/281-294

ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЗАКЛАДІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті на основі аналізу вітчизняних та зарубіжних офіційних документів та наукових джерел схарактеризовано стан розроблення проблеми формування підприємницької компетентності учнівської молоді в закладах позашкільної освіти в Україні та країнах Європейського Союзу. Визначено сутність поняття неформальна освіта, компетентнісний підхід, компетентність та компетенція. Проаналізовано дефініцію поняття підприємницька компетентність, розглянуто завдання її формування в закладах позашкільної (неформальної) освіти.

Ключові слова: підприємницька компетентність, компетентнісний підхід, підприємливість та фінансова грамотність, позашкільна освіта, заклад позашкільної освіти, неформальна освіта.

Постановка проблеми. В умовах євроінтеграційного оновлення українська система освіти зазнає змін та трансформацій. Реформування освітньої галузі в Україні пов'язане з упровадженням в освітній процес компетентнісно зорієнтованого підходу. У зв'язку з цим висуваються нові вимоги до змісту освітнього процесу в закладах освіти. На відміну від традиційного для педагогіки формування в учнівської молоді знань, умінь та навичок, компетентнісний підхід передбачає отримання комплексного результату, що включає як теоретичну складову, так і практичну орієнтацію освітньої діяльності. Саме такий підхід покладено в основу модернізації системи освіти в Україні, що ставить за мету забезпечення якісної підготовки майбутніх спеціалістів, затребуваних на ринку праці. Динамічні зміни, що відбуваються в суспільстві, вимагають від закладу освіти отримання випускниками не лише базових шаблонних знань, а й готовності до кардинальних змін на ринку праці. Актуальним є питання формування ключових компетентностей вихованців закладів позашкільної освіти, що складають зі школою та засобами інформальної освіти єдину освітню систему, яка трансформується в контексті запровадження Концепції Нової української школи. Трансформація ринкових відносин та інтеграційні процеси, що відбуваються в Україні, зумовили стрімку зміну освітнього процесу. Аналіз вітчизняних і зарубіжних літературних джерел свідчить, що

існує низка нормативно-правових документів та освітніх методик, спрямованих на формування ключових предметних компетентностей дітей та учнівської молоді. Проте, недостатньо вивченим залишається питання формування підприємницьких компетентностей вихованців у закладах позашкільної освіти України та країн Європейського Союзу.

Аналіз актуальних досліджень. Концептуальні положення, що стосуються освітньої діяльності в закладах позашкільної освіти розглянуто в працях низки провідних українських науковців. У роботах О. Биковської (2008, 2010) висвітлено актуальні аспекти неформальної освіти України та зарубіжних країн, зокрема Польщі, Словаччини, Білорусі, Російської Федерації, Сполучених Штатів Америки. Дослідження українських учених О. Литовченко (2011), Г. Пустовіта (2011), Т. Сущенко (2011), Л. Тихенко (2008) та інших присвячено питанням навчально-виховного (освітнього) процесу в закладах позашкільної освіти. У працях В. Вербицького (2017) акцентована увага на концептуальних засадах позашкільної еколого-натуралістичної освіти. В роботах В. Андрущенка висвітлено філософські аспекти неформальної освіти, їх проблеми та перспективи розвитку. Вивченням різноманітних аспектів позашкільної освіти зарубіжних країн займалися: Т. Антонюк (2013) – міжнародне співробітництво та інтеграція в галузі освіти як важливий фактор конкурентоспроможності української освітньої системи, В. Заярна (2017) та В. Кремень (2008) – міжнародне співробітництво у сфері неформальної освіти дітей та учнівської молоді в Європейському Союзі; А. Сбруєва (2013) – роль неформальної складової в європейських системах загальної освіти; М. Бойченко (2019), Є. Панченко (2019) та О. Єгорова (2016) – розвиток позашкільної освіти у Сполучених Штатах Америки; В. Давидова (2008) – деякі аспекти неформальної освіти дорослих у навчальних гуртках Швеції та інших.

Компетентністний підхід у системі освіти досліджували: Л. Гуцан (2013), Л. Паращенко (2004), О. Литовченко (2011), О. Овчарук (2004), у працях яких розглядаються ключові компетентності як компонент особистісно орієнтованої парадигми освіти. Працю І. Беґа (2009) присвячено компетентністному підходу як освітній стратегії. І. Мельничук (2012) досліджує історіогенез компетентністного підходу в освіті, О. Локшина (2014) – компетентністний підхід у системі освіти України та зарубіжних країн.

Наукові доробки О. Кравчиної (2017), О. Проценко (2013), О. Романовського (2003), В. Сліпенко (2018), О. Ярової (2015), Н. Ткачової (2018), М. Ткаченко (2018) та ін. присвячені окремим аспектам формування підприємницьких компетентностей та підприємливості в Україні й зарубіжних

країнах. Зокрема, у працях О. Романовського (2003) проаналізовано теоретичний та практичний досвід підприємницької освіти в розвинутих зарубіжних країнах та вплив підприємництва, підприємницької освіти та підприємницьких університетів на національне економічне зростання. О. Кравчина (2017) висвітлює теоретичні аспекти проблеми формування підприємницької компетентності учня у країнах Європи; В. Сліпенко (2017) – особливості розвитку підприємницької компетентності школярів у закладах загальної середньої освіти США; О. Ярова (2015) – ключові компетентності в змісті початкової освіти країн Європейського Союзу; Н. Ткачова – формування підприємницької компетентності студентів в українських та китайських університетах; М. Ткаченко (2018) – формування підприємницької компетентності у закладах професійно-технічної освіти.

У працях таких науковців, як А. Гельмак (2017) Г. Назаренко (2014), Н. Ковчин (2019), А. Муха (2016), О. Ліскович (2016) окреслено проблеми формування підприємницької компетентності учнів закладів загальної середньої освіти. Ю. Білова (2013) аналізує структуру підприємницької компетентності, психолого-педагогічні аспекти та складові підприємницької діяльності школярів; Т. Матвєєва (2001) – формування підприємницької компетентності учнів старших класів методом проєктів; А. Ткачов (2018) – формування підприємницької компетентності в учнів підліткового віку з високими здібностями (на прикладі суспільних дисциплін); О. Земка (2017; 2018), А. Добровольська (2017) та С. Лупаренко (2020), М. Ляшенко (2016) – компетентнісний підхід та підприємницьку компетентність у вищій освіті; В. Басараб (2016) звертається до висвітлення методики формування ключових компетентностей у процесі професійної підготовки, зокрема акцентує увагу на формуванні підприємницьких компетентностей. У працях В. Вербицького (2017) проаналізовано сутність та зміст поняття підприємницька компетентність і основні аспекти формування досліджуваного особистісного утворення в молоді в закладах позашкільної освіти.

Мета статті – схарактеризувати стан розроблення проблеми формування підприємницької компетентності молоді в закладах позашкільної освіти в наукових джерелах, вітчизняних та європейських офіційних документах (документи України, Європейського Союзу та Ради Європи).

Методи дослідження: реалізація зазначеної у статті мети реалізована шляхом використання теоретичних методів дослідження: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення – для з'ясування стану розробленості порушеної проблеми, визначення теоретичних засад дослідження; метод термінологічного аналізу – з метою конкретизації

поняттєво-категоріального апарату; метод структурно-логічного аналізу – для визначення результатів дослідження та формулювання висновків.

Виклад основного матеріалу. Сучасні виклики суспільства актуалізують дослідження теоретичних та практичних засад упровадження компетентісно зорієнтованого підходу в шкільну та позашкільну освіту України. 90-ті роки ХХ століття засвідчили, що в нових інформаційно-технологічних та соціально-економічних умовах діюча система є малоефективною щодо підготовки учнівської молоді, умотивованої та конкурентоспроможної на ринку праці. Тому на державному рівні було прийнято рішення впроваджувати компетентістний підхід у систему освіти.

У вітчизняній педагогічній думці поняття компетентність та компетентістний підхід не є новими, оскільки розробка теоретичних та практичних аспектів упровадження компетентістного підходу в систему шкільної та позашкільної освіти в Україні почалося на межі 1990-2000-х років. Разом із тим, зазначимо, що в Українському педагогічному словнику 1997 року під редакцією С. Гончаренка названі вище терміни відсутні. Тракткування поняття «компетентність» відображено в довідниковому виданні «Енциклопедія освіти» (2008 р.) за редакцією В. Кременя та трактується в даному виданні як коло питань, на яких людина добре розуміється (молода людина набуває компетентність у навчанні не лише під час опанування предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної (позашкільної) освіти, унаслідок впливу середовища тощо) (Кремень, 2008, с. 408).

У «Національному освітньому глосарії: вища освіта» (2011 р.) та «Термінологічному словнику з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти» (2014 р.) поняття *компетентність* трактується відповідно до проекту TUNING Європейської комісії (Tuning Educational Structures in Europe) – як динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою/навчальною програмою. Компетентність (компетентності) як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності не слід плутати з компетенцією (компетенціями) як наданими особою повноваженнями (Чернишова, 2014, с.76-77; Бабин, 2011, с. 32).

Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти (2011 р.) є першим законодавчим державним актом України, у якому подано визначення: *компетентістний підхід* – це спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова (однією з яких є підприємницька), загальнопредметна і предметна (галузева) компетентності (*Державний*

стандарт базової та повної загальної середньої освіти). Компетентність розглядається як набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці (*Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти*), тоді як «компетенція» – суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини (*Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти*, 2011).

Питання компетентнісного підходу активно впроваджується в освітню діяльність закладів освіти України з прийняттям Закону України «Про освіту» (2017 р.), одним із основних положень якого є реалізація компетентнісного підходу в освітній діяльності.

З прийняттям у 2016 році концепції «Нова українська школа» (НУШ) відбувається не лише теоретичне, а й практичне впровадження компетентнісного підходу в системі освіти. Концепція передбачає формування у випускників закладів освіти компетентностей та вміння навчатися впродовж життя.

Концепція НУШ трактує термін «компетентність» як динамічну комбінацію знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність (*Нова українська школа*, 2016, с. 10).

Як зазначається в Концепції «НУШ», сучасна освіта передбачає формування 10 ключових компетентностей для життя, а саме: спілкування державною (і рідною в разі відмінності) мовами; спілкування іноземними мовами; основні компетентності у природничих науках та технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; математична компетентність; вміння вчитися впродовж життя; ініціативність та підприємливість; обізнаність та самовираження у сфері культури; соціальна та громадянська компетентності; екологічна грамотність та здорове життя (*Нова українська школа*, 2016, с. 10-11).

Розробники Концепції акцентують увагу, що всі перелічені компетентності однаково важливі та взаємопов'язані. Кожну з них діти набувають під час вивчення різних предметів на всіх етапах освіти, тобто формування компетентностей здійснюється на міжпредметній основі та має цілісний характер. Спільними для всіх компетентностей є зокрема такі вміння, як: вміння висловлювати власну думку, здатність логічно обґрунтовувати позицію, вміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати

рішення, здатність працювати в команді, саме такими якостями має володіти особистість зі сформованою підприємницькою компетентністю.

Імплементация компетентнісного підходу в європейську систему освіти почалося на межі XX–XXI століття. Так, у 2006 році було опубліковано «Рекомендації Європейського парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (*Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*, 2006).

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)), поняття «компетентність» характеризують як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому компетентність передбачає наявність набору знань, навичок і відношень, що дають змогу особистості ефективно провадити діяльність або виконувати певні функції, які мають забезпечувати досягнення певних стандартів у галузі професії чи виду діяльності (Спектор, 2001, с. 1).

Міжнародна комісія Ради Європи розглядає компетентність як загальні, або ключові, уміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, крос-навчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання (*DESECO*, с. 10).

Експерти країн Європейського Союзу в документі «Key Data on Education in Europe» характеризують компетентність як здатність застосовувати знання й уміння, що забезпечує активне використання навчальних досягнень у нових ситуаціях (Спектор, 2001, с. 1-3).

Європейський парламент відповідно до «Рекомендації Європейського парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (2006 р.) виділив вісім ключових компетентностей для жителів країн Європейського Союзу: знання рідної та іноземних мов, математичні, науково-технічні та інформаційно-комунікативні компетентності, соціальні та громадянські компетентності, ініціативність і підприємливість, культурна обізнаність.

У 2018 році Радою Європи схвалено Рамкову програму оновлених ключових компетентностей для навчання впродовж життя (*The Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*), відповідно до якої компетентності визначаються як комбінація знань, навичок та ставлень, де: знання складається з фактів і цифр, концепцій, ідей та теорій, які вже встановлені та підтримують розуміння певної сфери

або предмета (*Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*, 2018). До ключових компетентностей, необхідних для навчання впродовж життя, відносять: грамотність; мовну компетентність; математичну компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії; цифрову компетентність; особисту, соціальну й навчальну компетентність, громадянську компетентність; підприємницьку компетентність; культурну обізнаність та самовираження.

На необхідності формування підприємницької компетентності учнівської молоді наголошується в Концепції «Нова українська школа» (2016 р.), Законі України «Про освіту» (2017 р.), Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.), оскільки виховання підприємливої молоді – одна з ключових засад економічного розвитку України. Саме підприємницькі якості учнівської молоді на сьогоднішній день є ключовими для розвитку економіки України.

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (2011) підприємницька компетентність є однією з ключових, яка передбачає реалізацію здатності учнів: співвідносити власні економічні інтереси й потреби з наявними ресурсами, інтересами та потребами інших людей і суспільства; організовувати власну трудову й підприємницьку діяльність та працю колективу, орієнтуватися в нормах та етиці трудових відносин; аналізувати й оцінювати власні професійні можливості, здібності і співвідносити їх із потребами ринку праці; складати, здійснювати й оцінювати плани підприємницької діяльності та особисті бізнес-проекти; презентувати та поширювати інформацію про результати власної економічної діяльності й діяльності колективу (*Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти*, 2011).

Концепція «Нова українська школа» (2016) одним із пріоритетних завдань закладів освіти визначає формування випускника нової школи як інноватора, який здатний змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці й навчатися впродовж життя. Тобто, ми можемо стверджувати, що це особистість, яка володіє підприємницькою компетентністю та має сформовані *soft skills* – навички працювати в колективі, управляти собою в стресових ситуаціях, уміння спілкуватися, здатність розв'язувати конфлікти, уміння ставити цілі та досягати їх.

Актуальність проблеми формування підприємницької компетентності в молоді, констатована в наведених вище документах Української держави, зумовила звернення до неї вітчизняних науковців. Українські дослідники

Ю. Білова, Л. Гончаренко та О. Овчарук розглядають підприємницьку компетентність із точки зору практичної психології, як **психологічну якість особистості**. На думку Ю. Білової, підприємницька компетентність має в своїй структурі такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та емоційно-вольовий (Білова, 2013, с. 17).

У поданій далі таблиці узагальнено дефініції досліджуваного нами поняття у наукових розвідках вітчизняних освітян.

Таблиця 1

**Дефініція поняття «підприємницька компетентність»
у вітчизняній науковій думці**

№ п/п	Підприємницька компетентність	Автор та/або джерело
1	Особистісна якість, здібність, модель поведінки, необхідна для успішного вирішення певних бізнес-задач та досягнення високих результатів у підприємницькій діяльності	(Ковчин, 2019, с. 106)
2	Здатність окреслювати стратегії своєї діяльності в будь-якій сфері життя, складати та реалізовувати алгоритм власних дій, діагностувати результати, здобуті в процесі своєї діяльності	(Басараб, 2016, с. 49-50)
3	Підготовленість до вирішення реальних підприємницьких завдань на основі знань у сфері економіки, маркетингу, менеджменту, права і початкового досвіду практичної підприємницької діяльності	(Ткаченко, 2018, с. 6-7)
4	Інтегральна психологічна якість особистості, яка проявляється в мотивованій здатності до творчого пошуку та реалізації нових ідей та дає змогу вирішувати різноманітні проблеми в повсякденному, професійному, соціальному житті	(Білова, 2013, с. 17)
5	Сукупність особистих і ділових якостей, навичок, знань, певної моделі поведінки, володіння якими допомагає успішно вирішувати різні завдання й досягати високих результатів діяльності	(Гончаренко, 2016, с. 73)

Як видно з табл. 1, переважна більшість дослідників акцентує увагу на **здатності** особи втілювати задуми в життя, реагувати на можливості та ідеї, мотиваційні здатності до творчого пошуку, креативність, потяг до інновацій, уміння ризикувати.

У низці документів ЄС та РЄ підтверджено важливість формування підприємницьких компетентностей дітей та учнівської молоді. Уперше на питання формування підприємливості шкільної молоді Європейський Союз звернув увагу в 2003 році в «Зеленій книзі» з питань підприємливості в Європі. Рамкова програма ЄС «Щодо розвитку ключових компетентностей до 2006 року» основними компетентностями визначала зокрема почуття ініціативності та взаємодії (Sense of initiative and entrepreneurship), а вже до 2018 року до ключових компетентностей віднесено підприємницьку

компетентність (Entrepreneurship competence). У 2013 році Європейський Союз оприлюднив «План дій з навчання підприємливості на період до 2020 року», у якому підкреслено значну роль, яку відіграє у формуванні підприємницьких компетентностей саме неформальна освіта, освіта впродовж життя, що виконує переважно компенсаторну та коригувальну функцію, є більш гнучкою до викликів сучасного суспільства й миттєво реагує на його виклики та потреби.

Потреба розвитку підприємницьких здібностей у дітей та учнівської молоді розглядається також у таких стратегічних документах, як «Європа 2020», яка базується на трьох основних засадах: «Співдружність інновацій», «Мобільна молодь» і «Програма нових здатностей та працевлаштування». Саме ці стратегічні документи стали основою для розвитку неформальної педагогічної освіти дітей та учнівської молоді у другому десятиріччі XXI ст.

В основоположному документі ЄК, який стосується завдань формування компетентностей у системі неперервної освіти «Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework» *підприємницьку компетентність* визначено як ключову і запропоновано таке трактування – здатність особистості втілювати ідеї в життя. Вона включає креативність, творчість, інноваційність, здатність до ризику, а також здатність планувати та організовувати діяльність, що сприяє досягненню поставлених завдань (Key Competences for Lifelong Learning, 2006).

Питання підприємницької діяльності учнівської молоді розглядаються в Стратегії ЄС для молоді «Інвестування та розширення прав і можливостей» (An EU Strategy for Youth – Investing and Empowering, 2009) (UNESCO, 2004).

Розуміючи всю неоднозначність нових підходів, багато країн Європейського Союзу із високим розвитком підприємницької освіти залучають підприємців до викладання дисциплін економічного циклу (напр., Англія), а навіть більше – до розроблення навчальних програм із цих предметів (напр., Австрія) (Бабінська, 2014).

Отже, підприємницька компетентність – одна з ключових компетентностей, що містяться в загальноєвропейських та вітчизняних нормативно-правових актах та рекомендаціях. У першу чергу, вона базується на формуванні в особистості рис підприємливості (здатність до генерування нових ідей та втілення їх у життя, мотиваційна готовність діяти в ситуації невизначеності та ризику, контроль ситуації, ефективної комунікації в діловому спілкуванні).

Далі звернемося до трактування іншого ключового поняття нашого дослідження – *неформальна освіта*. В Україні неформальна освіта більшістю вчених розглядається в контексті позашкільної освіти. Позашкільна освіта є системою безперервної освіти, що визначено Конституцією України (стаття 53) та законами України «Про освіту» (2017 р.). Зокрема, у статті 8 законодавчо закріплений термін «неформальна освіта», яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій. Основні концептуальні положення щодо розвитку неформальної та позашкільної освіти та стратегії її розвитку аргументують Закон «Про позашкільну освіту» (2000 р.), Національна доктрина розвитку освіти (2002 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр., Концепція позашкільної освіти та виховання. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття), Програма розвитку позашкільної освіти.

Дефініція поняття *неформальна освіта*, що міститься в Рекомендації Ради Європи, щодо розвитку молодіжної політики в Україні (2015 р.) визначає, що це централізований та заснований на практиці процес навчання, у якому акцентовано увагу на внутрішній мотивації, соціальному контексті навчання та корисності знань, спрямованих на зростання особистості, соціальні зміни та інтеграцію в суспільство. Навчання має добровільний характер та передбачає усвідомлення й визначення освітніх цілей.

Неформальна освіта (non-formal education) відповідно до дефініції, що міститься в Меморандумі безперервного навчання Європейського Союзу, як правило, не супроводжується видачою документа, відбувається в закладах освіти чи громадських організаціях, а також під час індивідуальних занять із репетитором або тренером (A Memorandum on Lifelong Learning, 2000).

Європейський центр розвитку професійної освіти для країн Євросоюзу трактує поняття «неформальна освіта» (non-formal education – англ.) як навчання, засноване на запланованій діяльності, що явно не позначена як навчання (з точки зору завдань, тривалості навчання або підтримки тих, хто навчається), але містить значимий навчальний елемент та зазвичай не завершується сертифікацією (Cedefop, 2007, с. 16).

З метою сприяння здоровому, гармонійному розвитку дітей та молоді через багатосторонні міжнародні контакти (зустрічі, семінари, конкурси, фестивалі тощо), реалізацію спільних соціально-освітніх програм та проєктів у 1991 році створено Європейську асоціацію установ вільного

часу дітей і молоді (EAI CY), що об'єднує діяльність відповідних організацій у 17 країнах Європи (у тому числі й України), Азії та Африки.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У підсумку доцільно зазначити, що компетентнісний підхід у закладах позашкільної освіти є:

- затребуваним як споживачами освітніх послуг, так і суспільством, адже, проблеми формування в учнівської молоді готовності до функціонування в ринкових умовах та розвиток підприємницьких компетентностей є актуальним завданням закладів освіти.

- зорієнтованим не лише на засвоєння базових знань, умінь та навичок, але й на готовність до практичного творчого їх застосування в подальшій діяльності.

Очевидно, що формування підприємницької компетентності дітей та учнівської молоді є цілеспрямованим процесом, який вимагає міцного методичного підґрунтя, поглибленого аналізу форм і методів роботи, саме тому в навчальні програми закладів позашкільної освіти доцільно ввести наскрізну змістову лінію «підприємливість та фінансова грамотність», що забезпечує краще розуміння учнівською молоддю не лише теоретичних, а й практичних аспектів фінансових питань. Важливою складовою досліджуваної проблеми є формування soft skills, що дозволяють успішно діяти в ринкових умовах. Творчий підхід керівника гуртка закладу позашкільної освіти до формування підприємливості учнівської молоді забезпечить у майбутньому успішність вихованців та допоможе кожному робити своєчасні впевнені кроки на шляху до успіху. Складовою сформованої підприємницької компетентності є гнучкість або адаптивність, що проявляється в умінні результативно працювати в різних ситуаціях, швидко переходити до роботи над наступним питанням, змінювати вид діяльності. Також гнучкість проявляється і в умінні не зневірятися, якщо відразу не досягнуто бажаного результату.

Перспективами подальших наукових розвідок вважаємо пошук, визначення та обґрунтування шляхів, форм і методів формування підприємницької компетентності дітей та учнівської молоді.

ЛІТЕРАТУРА

- Бабин, І. І. (2011). *Національний освітній глосарій: вища освіта*. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди» (Babyn, I. I. (2011). *National Education Glossary: Higher Education*. Kyiv. Pleiades Publishing House).
- Бабінська, Є. (2014). *Уроки з підприємницьким тлом*. Варшава: Сова (Babinska, E. *Lessons with an entrepreneurial background*. Warsaw: Sova).
- Басараб, В. Я. (2016). *Формування ключових компетентностей майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних у професійно-технічних навчальних закладах*

- (дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04). Кривий Ріг (Basarab, V. Ya. (2016). *Formation of key competences of future accountants in the registration of accounting data in vocational schools*. (PhD thesis). Kryvyi Rih).
- Білова, Ю. А. (2013). Поняття та структура підприємницької компетентності майбутніх фахівців економічного профілю. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*, 7 (50), 15-17 (Bilova, Yu. A. The concept and structure of the entrepreneurial competence of future specialists in economics. *Scientific notes of Rivne State University for the Humanities*, 7 (50), 15-17).
- Гончаренко, Л. А. (2016). Підготовка вчителів-словесників до формування в учнів підприємницької компетентності. *«Таврійський вісник освіти»*, 2 (54), 74-77 (Honcharenko, L. A. (2016). Training of teachers-philologists for the formation of students' entrepreneurial competence. *«Taurian Bulletin of Education»*, 2 (54), 74-77).
- Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти (State standard of basic and complete general secondary education)* (2011). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#n9>
- Закон України «Про освіту» (Law of Ukraine "On education")* (2017). Retrieved from: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>
- Закон України «Про позашкільну освіту» (Law of Ukraine "On extracurricular education")*. (2000). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text>
- Ковчин, Н. А. (2019). Роль шкільної економічної освіти у формуванні підприємницької компетентності у старшокласників. *Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський*, 104-111 (Kovchyn, N. A. (2019). The role of school economic education in the formation of entrepreneurial competence among high school students. *Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ohiienko. Pedagogical education: theory and practice: Collection of scientific works. Kamianets-Podilskyi*, 104-111).
- Кремень, В. Г. (2008). *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер (Kremen, V. H. (2008). *Encyclopedia of Education*. Kyiv: Yuricom Inter).
- Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (National strategy for the development of education in Ukraine until 2021)* (2013). Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
- Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи (The New Ukrainian School: Conceptual Principles of Secondary School Reform)* (2016). Retrieved from: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczya.pdf>.
- Ткаченко, М. В. (2018). *Формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців ресторанного господарства у професійно-технічних навчальних закладах* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Tkachenko, M. V. (2018). *Developing entrepreneurial competence of future restaurant industry specialists at vocational education institutions* (PhD thesis). Kyiv).
- Чернишова, Є. Р. (2014). *Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти*. Київ. К.: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» (Chernyshova, Ye. R. (2014). *Terminological dictionary on the basics of training scientific and scientific-pedagogical staff of postgraduate pedagogical education*. Kyiv. K.: SHEI «University of Education Management»).

- A *Memorandum on Lifelong Learning* (2000). arhiv.acs.si. Retrieved from: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf
- ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning (2018). Retrieved from: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>.
- Cedefop (2007). *Recognition and validation of non-formal and informal learning for VET teachers and trainers in the EU Member States*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01). Retrieved from: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)
- DESECO. *Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program*. OECD (Draft).
- IBSTPI. *International Board of Standards for Training, Performance and Instruction*. Retrieved from: <https://ibstpi.org/instructional-design-competencies-the-standards/>.
- Key Competences for Lifelong Learning (2006). Retrieved from: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*, 30.12.2006. L 394/10-394/18 EN.
- Spector, J. M. & de la Teja, I. (2001). Competencies for Online Teaching. Syracuse, NY: *ERIC Clearinghouse on Information and Technology*, 11. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456841.pdf>.
- Tuning Educational Structures in Europe. Retrieved from: <http://www.let.rug.nl/TuningProjekt/index.htm>; – tuning.unideusto.org/tuningeu.
- UNESCO (2004). *Quality education for all young people: challenges, trends and priorities. International conference on education*. Forty-seventh session International Conference Centre. (Geneva, Switzerland, 8-11 September 2004). Retrieved from: <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Wdocs/docs/CONFINTED%2047-4%20ENG.pdf>.

РЕЗЮМЕ

Авраменко Вита. Формирование предпринимательской компетентности в учреждениях внешкольного образования как педагогическая проблема.

В статье на основе анализа отечественных и зарубежных официальных документов и научных источников охарактеризовано состояние разработки проблемы формирования предпринимательской компетентности учащейся молодежи в учреждениях внешкольного образования в Украине и странах Европейского Союза. Определена сущность понятия неформальное образование, компетентностный подход, компетентность и компетенция. Проанализированы дефиницию понятия предпринимательская компетентность, рассмотрены задачи ее формирования в учреждениях внешкольного (неформальной) образования.

Ключевые слова: предпринимательская компетентность, компетентностный подход, компетентности, предприимчивость и финансовая грамотность, внешкольное образование, заведение внешкольного образования, неформальное образование.

SUMMARY

Avramenko Vita. Forming entrepreneurial competences in the out-of-school education as a pedagogical problem.

Grounding on the analysis of the domestic and foreign official documents and scientific sources, the article analyzes the state of the development of the problem of forming students' entrepreneurial competence in the out-of-school education institutions in Ukraine and the European Union. The essence of the concepts of non-formal education, competence approach, competence and competency was defined. The definition of the concept of entrepreneurial competence was analyzed, the tasks of its forming in the out-of-school (non-formal) education institutions were considered.

Purpose of the article: to characterize the state of the analysis of the problem of forming students' entrepreneurial competence in the out-of-school education institutions in scientific sources, domestic and European official documents (documents of Ukraine, the European Union and the Council of Europe).

Realization of the aim mentioned in the article became possible by way of using the theoretical research methods: for clarifying the state of the development of the problem, for determining the theoretical foundations of the study – the method of comparative analysis; for the concretization of the conceptual and categorical apparatus, determination of research results and formulation of conclusions – the method of systematization and generalization.

Based on the presented above materials, we can conclude that forming the entrepreneurial competencies of children and students in Ukraine and the European countries is quite developed and regulated at the state level, as it is evidenced by a large list of laws, recommendations, regulations and programmes.

Due to the fact that the article does not cover all the aspects of the problem, the prospects for further research are seen in searching, defining and justifying the ways and methods of forming entrepreneurial competence of children and students in out-of-school education. Defining the terminological basis of the study may be relevant due to its constant enrichment caused by the rapid development of entrepreneurship.

Key words: entrepreneurial competence, competence approach, entrepreneurship and financial literacy, out-of-school education, out-of-school education institution, non-formal education.

УДК 37.015.3:316.61-053.6

Юлія Васюк

Полтавський національний педагогічний
університет імені В.Г. Короленка

ORCID ID 0000-0002-5296-4851

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/294-305

ОСОБЛИВОСТІ І СТРУКТУРА СОЦІАЛЬНОЇ САМОВИЗНАЧЕНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ ТА ПРАКТИЦІ

У статті для вирішення загального наукового завдання – з'ясування тенденцій формування соціальної самовизначеності підлітків у педагогічній науці і практиці першої половини ХХ століття – проведено теоретичний аналіз особливостей і структури соціальної самовизначеності дітей підліткового віку в сучасній психолого-педагогічній науці та практиці; з'ясовано низку понять, базових для поняття «соціальна самовизначеність підлітків», які відображують особливості

і структуру досліджуваного феномену та шляхи його реалізації в умовах педагогічної і психологічної підтримки школи.

Ключові слова: підліток, самовизначеність, особливості підліткового віку, структура соціальної самовизначеності, самосвідомість, психосоціальна ідентичність, самоствердження, механізми самоствердження.

Постановка проблеми. У період динамічних соціальних та політичних змін кардинально змінюються цілі освіти, для досягнення яких необхідні системні, концептуальні перетворення, різнобічний вплив на розвиток самосвідомості сучасної молоді, переорієнтація на принципово інші – особистісно-розвивальні, гуманістичні технології навчання та виховання, нові пріоритети підготовки педагогічних кадрів. Інтеграційні процеси, пов'язані з ухваленням у європейський простір та широким застосуванням інноваційних технологій, спонукають молодих людей до пошуку нових шляхів самовизначення, самореалізації та самоствердження. Людиноцентризм стає провідною тенденцією розвитку сучасної освіти та передбачає створення можливостей для реалізації творчого потенціалу кожного учня, прагнення природної потреби особистості в самоактуалізації; у провідних нормативних освітніх документах знаходимо низку вимог щодо необхідності підготовки учнів різних вікових категорій до самостійного життя, надання їм допомоги й підтримки у визначенні свого місця в групі, громаді, українському суспільстві, світовій спільноті. У зв'язку з цим системою освіти надається постійна увага проблемі особистісного зростання учнівської молоді з метою спрямування її до здійснення адекватних самостійних виборів, досягнення позитивних успіхів та формування соціальної самовизначеності з чітким уявленням життєвих планів на майбутнє. Поряд із цим педагоги і психологи роблять акцент на вивченні шляхів і засобів самоствердження й самореалізації молоді загалом та підлітків зокрема, адже особлива увага до підліткового віку пояснюється тим, що в цей віковий період кардинально змінюються міжособистісні стосунки дітей із дорослими (батьками, вчителями), з'являються позитивні тенденції до усвідомлення себе як дорослого або можливими стають прояви асоціальної (адиктивної, девіантної, деліквентної) поведінки, ускладнююся взаємовідносини з найближчим оточенням, знижується навчальна успішність, тому особливого значення набувають уміння особистості адекватно сприймати складні ситуації, конструювати образи (особистісний, професійний, соціальний тощо) свого «Я», правильно оцінювати себе і свої вчинки, планувати своє життя на найближче віддалене майбутнє. Для підлітків, чия система життєвих цінностей остаточно не сформована, ця проблема має свою специфіку, обумовлену віковими, психофізіологічними та соціокультурними особливостями.

Формування соціальної самовизначеності підлітків є важливою педагогічною проблемою, від рівня та якості психолого-педагогічної підтримки якої залежить їхня здатність у майбутньому до здійснення значимих життєвих перспектив, забезпечення особистісної впевненості й відповідальності, визначення свого реального місця в різних сферах життєдіяльності.

Аналіз актуальних досліджень. У науці проблему самовизначення особистості досліджено в різних галузях: філософії, соціології, культурології, педагогіці, психології. Вагомий внесок у дослідження різнопланових аспектів проблеми самовизначеності особистості належить зарубіжним дослідникам (Е. Фром, А. Маслоу, Е. Еріксон, М. Мід, К. Роджерс, Т. Парсонс, Д. Голланд, Д. Уотсон та ін.). На філософському рівні самовизначення розглядають як наукову категорію і як явище духовного життя людини (М. Бахтін, О. Бондаревська, В. Кремень, І. Лоський, Н. Щуркова та ін.); психологи зосереджують увагу на дослідженні самовизначеності як особистісного новоутворення, розкривають її психологічні механізми (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, М. Гінзбург, С. Рубінштейн, В. Сафін та ін.); культурологи обґрунтовують, що людина, формуючи цілі діяльності та визначаючи способи й засоби їх досягнення, спирається на власні уявлення про культуру, проектує їх на соціум, на взаємодію зі світом і з людьми та стає суб'єктом культури (Л. Кравченко, М. Тубельський); педагоги (О. Газман, К. Маркова, Л. Староверкіна, В. Серіков та ін.) самовизначення особистості досліджують у зв'язку з різними сферами її життєдіяльності й відносин (соціальне, професійне, особистісне, ціннісне та ін.); до вивчення проблеми в педагогічних аспектах зверталися представники різних наукових напрямів: професійного – А. Журкіна, С. Калініна, Е. Клімов, Н. Пряжников; морального – В. Афанасьєв, Н. Зотов; ціннісного – К. Абульханова-Славська, А. Асмолов, О. Бондаревська, Е. Кострюкова, Е. Латуха; соціального – В. Журавльов, Б. Ломов, Т. Резнік та ін.). Водночас аналіз стану дослідженості проблеми уможливив виявлення тих аспектів, що досліджені недостатньо, серед яких – тенденції формування соціальної самовизначеності підлітків загалом та питання, пов'язані з аналізом подібних процесів і технологій в історії світової та вітчизняної педагогічної думки і практики, коли динамічні процеси соціальних змін породжували видатні та ефективні впродовж тривалого часу технології формування самовизначеності особистості підлітка, зокрема, у закладах загальної середньої освіти. До таких періодів відносимо першу половину ХХ століття, а до технологій – Вальдорфську школу (Р. Штайнер і його послідовники); Чиказьку школу-лабораторію (Дж. Дьюї та його учні);

педагогічні технології виховної колонії і трудової комуни (А. Макаренко і створені ним педагогічні колективи).

Метою даної статті є теоретичний аналіз особливостей і структури соціальної самовизначеності підлітків у сучасній психолого-педагогічній науці та практиці для з'ясування в перспективі дослідження тих тенденцій формування цієї якості дітей, що були значущими в першій половині ХХ століття.

Методи дослідження: аналіз філософських, соціологічних, психологічних, педагогічних джерел, порівняння та узагальнення – для з'ясування низки понять, базових для поняття «соціальна самовизначеність підлітків»; прогнозування – для визначення перспектив дослідження.

Виклад основного матеріалу. Сучасне соціальне замовлення на формування з раннього віку людини, здатної жити в нинішньому суспільстві та в суспільстві майбутнього, змінюючись і змінюючи світ на краще, може вимагати умов для самореалізації, самовизначення підлітків, поєднаних із необхідністю посилення ролі школи у вирішенні проблеми підготовки їх до самостійного життя, пошуку ефективних підходів, форм і методів вирішення цього завдання, зокрема й з урахуванням кращих зразків історико-педагогічного досвіду, для характеристики яких нами обрано першу половину ХХ століття – період, своїми масштабними трансформаціями всіх соціальних сфер суголосний із тим, у якому ми живемо.

Підлітковий вік завжди розглядався надзвичайно складним перехідним періодом від дитинства до дорослості, коли якісні зміни, що відбуваються в інтелектуальній та мотиваційно-емоційній сферах особистості дитини (інтенсивний, нерівномірний розвиток і зростання організму, особистісні новоутворення, кризові стани тощо), породжують нову якість розвитку його самосвідомості, що виявляється в потребі самоствердження, рівноправному й довірливому спілкуванні з ровесниками і дорослими, рольовому самовизначенні. Л. Виготський влучно виокремив положення про те, що підліток не розуміє сам себе; він ще не став єством для себе, а знаходиться у процесі становлення; водночас він перестав уже бути єством для себе – «у собі» і «для себе» в нього роз'єднані; у цьому основна ознака перехідного періоду, а подальше дорослішання характеризується злиттям того й іншого моментів. Пізнання себе, формування на цій основі певного ставлення до себе, самоствердження, зміни в самооцінці – ці та безліч інших явищ зазнають істотних кількісних та якісних змін саме в підлітковому віці та можуть бути узагальнені в понятті «самосвідомість» (Виготський, 1984).

На підставі аналізу праць вітчизняних та зарубіжних науковців (К. Абульханова-Славська (Абульханова-Славська, 2001), М. Бахтін (Бахтин, 1986), Б. Братусь (Братусь, 1988), І. Кон (Кон, 1984), Б. Ломов (Ломов, 1959), С. К'єркегор (Кьєркегор, 1993), Ж. Сартр (Сартр, 1990), М. Хайдеггер (Хайдеггер, 2002), К. Ясперс (Ясперс, 2008) та ін.) розуміємо, що існують різні підходи до тлумачення понять «самовизначеність», «життєве самовизначення», «соціальна самовизначеність». Згідно з позицією філософів, у самовизначеності особистості є три сторони – онтологічна (визначення себе в бутті, в житті), гносеологічна (усвідомлення себе як особистості, самопізнання власної індивідуальності, усвідомлення системи своїх ставлень у суспільстві, його вимог до себе), морально-ціннісна (визначення людини як духовно-моральної істоти – людини культури, із засобами емоційного сприйняття цінностей, їх аналізом, оцінкою й вибором ціннісних основ для проєктування життєвого успіху). З точки зору психолого-педагогічної науки розуміння самовизначення спирається на ідеї Л. Виготського та С. Рубінштейна про людську психіку і свідомість як фундамент перетворення поведінки, коли суб'єкт не лише виявляється у своїх діях, але й саме в них проходить формування його особистості. Наголошуємо, що ставлення підлітка до самого себе, яке є ключовим моментом у розумінні феномену самовизначеності, значною мірою залежить від його ставлення до оточення та оточення до нього (Выготский, 1984; Рубинштейн, 2006).

Окремі вчені (В. Лебедева (Лебедева, 1999), Н. Шульга (Шульга, 1996) та ін.) розглядають самовизначення як процес, що відбувається в межах шкільного і післяшкільного періоду та регулюється педагогічними й соціальними чинниками; для цієї наукової позиції самовизначення важливе з точки зору потреб особистості, її здатності з'ясувати своє місце в культурі та суспільстві. Усе життя підлітка залежить від співвідношення поставлених цілей до своїх можливостей, очікувань, призначень і з урахуванням цього – планування подальших дій, поведінки або коригування та зміни мети, тому одиницею вимірювання процесу самовизначення є вибір.

Становлення самосвідомості в підлітковому періоді зумовлює певне соціальне зростання, пов'язане в позитивних аспектах із визначенням внутрішньої позиції, в основі якої лежить прагнення бути відповідальним за себе, власні особистісні якості, свої погляди і здатність самотійно захищати власні переконання. Підліток сенситивний до свого духовного зростання, а тому починає інтенсивно просуватися в розвитку всіх ланок самосвідомості; самосвідомість у цьому віці вже містить усі компоненти

самосвідомості дорослої людини, проте важливим є те, якого рівня ці компоненти досягають у своєму розвитку і які з них займають центральне місце у структурі його особистості.

У соціальній педагогіці самовизначення розглядають як процес і результат свідомого вибору особистістю власної позиції, цілей і засобів самоздійснення в конкретних обставинах життя, як уміння жити в умовах соціальних і культурних змін, шукати й віднаходити відповіді на питання, які ставить життя. Сучасні вчені, акцентуючи увагу на рольовому самовизначенні (потребі «бути і вважатися дорослим») особистості підліткового віку, торкаються також проблеми самоствердження. Відповідно до тлумачного словника української мови, самоствердження – це ствердження себе, своєї особистості, визнання своєї цінності, значущості своєї особи (Калашник, 2005). На кожному етапі особистісного розвитку, згідно з науковою позицією А. Реана, у підлітків, з одного боку, ускладнюються та модифікуються такі особистісні утворення, як старанність, відповідальність, емпатійність, а з іншого, – амбітність, примхливість, безпринципність; на основі перших підлітки переважно конструктивно самостверджуються, тоді як протилежні якості найчастіше призводять дитину до конфліктних ситуацій і визначають деструктивні засоби утвердження особистісної позиції (Реан, 2008).

У зарубіжній науці як аналог поняття «соціальна самовизначеність» розглядають категорію «психосоціальна ідентичність», обґрунтовану американським ученим Е. Еріксоном. Процес становлення особистості в перехідному віці розглядається ним крізь призму поняття «ідентичність» – тотожність (адекватність) людини самій собі, уміння володіти власним «Я» незалежно від ситуації. Механізмом формування ідентичності є, за Е. Еріксоном, послідовна ідентифікація дитини з дорослим. Підліток намагається створити єдину картину світосприйняття, у якій всі цінності, оцінки, переживання дитинства мають бути синтезованими, він прагне вирішити всі старі завдання свідомо і з внутрішньою переконаністю, провести переоцінку самого себе у відносинах із близькими людьми, з суспільством загалом у фізичному, соціальному й емоційному планах; непереборна криза ідентичності веде до стану гострої дифузії ідентичності і становить основу соціальних патологій підліткового віку, коли відбувається регресія до інфантильного рівня і бажання якомога довше відкласти набуття дорослого статусу. У підлітка виникає почуття ізоляції і спустошеності, страх перед особистим спілкуванням і нездатність емоційно впливати на осіб протилежної статі, ворожість до визнаних громадських ролей. Якщо індивід

успішно справляється із завданням набуття ідентичності, у нього з'являється стабільне відчуття того, хто він є, де знаходиться і куди йому рухатися далі (Еріксон, 2008).

Самовизначеність як особистісне новоутворення остаточно стає сформованим до кінця раннього юнацького віку; його формування зумовлене розвинутою в підлітковому віці самосвідомістю: приблизно в 11 років у дитини виникає інтерес до свого внутрішнього світу, потім виявляється посилення диференційованості й узагальненості самосвідомості, що призводить 15-16-річного юнака до становлення відносно стійкого уявлення про самого себе і себе в світі інших людей.

Специфічними особливостями самоствердження особистості підліткового віку як закономірно виникаючого атрибуту соціалізації підлітка, що виявляється у спрямованості його особистості на виділення й реалізацію власної «самості» (унікальності) в системі соціальних зв'язків учені виокремлюють механізми самоствердження: центрацію, рольове самовизначення, ідентифікацію, автономність, «самість», персоналізацію; причому, завдяки першим трьом механізмам особистість підлітка насамперед визначається з власною думкою, позицією, випробовує свої здібності й можливості, а також «приміряє» до себе найрізноманітніші ролі; механізми автономності, «самості», персоналізації забезпечують особистості підлітка здійснення самостійного вибору, відповідальне ставлення до навчальної діяльності, а також якість презентування власного «Я» в найближчому соціальному просторі (Осьмак, 1990).

Самоствердження особистості в старшому підлітковому віці може мати як позитивну, так і негативну спрямованість: позитивна актуалізується в конкретних видах діяльності (успішне навчання, громадська діяльність, праця та спорт); негативна пов'язана з прагненням до егоцентричного визнання іншими (шкідливі звички, протиправні дії, відсутність самодисципліни). Критеріями самоствердження старших підлітків, які проявляються в конкретній діяльності, є: успішність, дисциплінованість, самостійність; з іншого боку – досягнення офіційного чи неофіційного соціального статусу (не завжди позитивного) в шкільному середовищі. Результати досліджень учених і педагогів-практиків засвідчили, що постійна взаємодія підлітка з однолітками породжує в нього прагнення зайняти належне місце серед них, що є одним із домінуючих мотивів поведінки та діяльності. Його потреба в самоствердженні є настільки сильною, що задля визнання ровесниками підліток готовий поступитися своїми поглядами та переконаннями, здійснювати вчинки всупереч своїм

моральним установкам; це спонукає так званих важких підлітків до порушень норм і правил поведінки. Втратити авторитет в очах друзів, відчувати посягання на свою честь і гідність є найбільшою трагедією для підлітка, тому вони бурхливо реагують на зауваження вчителя у присутності друзів, вважаючи це приниженням своєї особистості, що часто стає головною причиною виникнення конфліктів між учнями і вчителями. Тактовне ставлення до підлітка, підтримка його в очах ровесників створюють психологічно сприятливе підґрунтя для ефективного впливу на нього виховних засобів педагога; критику дорослого підліток адекватно може сприймати лише наодинці (Булах, 2003; Савчин, 1996).

Визначення психологічного змісту поняття «самоствердження» як прагнення до саморозкриття, самоцінності, самореалізації особистісних потенціалів та досягнення певного статусу у взаємодіях з оточенням дає змогу зрозуміти, що в підлітків процес самоствердження відбувається складно й неоднозначно, при цьому на подальших етапах онтогенезу цей феномен буде впливати на всі сфери життєдіяльності людини. Вченими виокремлено особистісне самоствердження як прагнення підлітків презентувати власні думки, ідеї, погляди, що їх задовольняють для отримання власного авторитету й здобуття бажаних результатів, не очікуючи при цьому визнання іншими, та соціальне самоствердження – прагнення дітей переконливо відстоювати власні ідеї, упевнено покладатися на власні здібності й можливості, займати значуще місце серед однолітків та друзів і водночас реалізація бажання отримати розуміння, повагу та визнання з боку оточення. Орієнтуємося на теоретичне обґрунтування генези самоствердження особистості на різних етапах онтогенезу, проведене ученою О. Жизномірською, яка довела, що в ранньому віці відбувається усвідомлення дитиною себе в близькому соціальному оточенні, на основі чого формується позиція «Я-сам»; у дошкільному віці презентуються різні паттерни поведінки перед іншими й здійснюється вибір дитиною найбільш оптимального взірця; у молодшому шкільному віці дитина проявляє наполегливість у досягненні певних успіхів та самоактивність; для підліткового віку характерні амбівалентні прагнення здобуття переваги, визнання, престижності та визначення своєї особистісної позиції щодо майбутніх життєвих планів і перспектив. (Жизномірська, 2010).

Особливістю соціальної ситуації розвитку підлітка в старшому шкільному віці є актуалізація проблеми вибору життєвого шляху, у зв'язку з чим перед школою постають троє взаємопов'язаних завдань: по-перше – підготовки учня до подальшого розвитку та роботи над собою; по-друге –

формування готовності до сімейного життя; по-третє – становлення інтересу до трудової діяльності, до виконання громадянських обов'язків. Жодне з цих завдань не може бути реалізованим у відриві від іншого. Для досягнення успіху школа має працювати у співдружності з іншими соціальними інституціями та індивідуально з кожним учнем, його сім'єю. У роботі з підлітками дорослі мають зважати на провідні психологічні новоутворення («почуття дорослості», образ фізичного «Я», рольове самовизначення, самоствердження), оскільки вони тісно пов'язані з суперечностями в поведінці учнів цього віку, а розв'язання цих суперечностей стане поступом у формуванні соціальної самовизначеності особистості періоду дорослішання.

Таким чином, поряд із почуттям дорослості, яке переживають підлітки, самоствердження є їхнім важливим особистісним новоутворенням. Лише за умови наявності в підлітків зазначених вище показників, можна констатувати факт конструктивної чи, навпаки, деструктивної соціальної самовизначеності особистості підлітка. Тому важливою є проблема вибору школою тих соціально-психологічних умов і технологій, що допоможуть підліткам успішно пройти етап самоствердження власної особистості та забезпечать їм ефективне формування соціальної самовизначеності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, проблема особистісного зростання учнівської молоді була й залишається постійно актуальною, а її вирішення традиційно спрямоване на здійснення адекватних самостійних виборів та досягнення позитивних успіхів на життєвому шляху. Соціальну самовизначеність особистості формують упродовж усього шкільного життя дитини, але особливо відповідальним є період підліткового віку. Самовизначеність підлітка залежить: від його ставлення до себе; від стану сформованості самосвідомості; від потреби бути і вважатися дорослим; від прагнення до самоствердження як визнання своєї цінності, значущості власної особи. Механізми самоствердження (центрація, рольове самоусвідомлення, ідентифікація, автономність, «самість», персоналізація) є тими елементами структури, які забезпечують як позитивну, так і негативну сторони самовизначеності.

У перспективах дослідження знаходиться пошук ефективних педагогічних технологій забезпечення формування позитивних ознак соціальної самовизначеності підлітків у системі середньої освіти. Такий пошук може бути проведеним у руслі тенденцій інноваційного розвитку педагогічної науки і практики першої половини ХХ століття (педагогічні технології

Вальдорфської школи, Чиказької школи-лабораторії і Дальтон-плану, колонії і комуни А. Макаренка та ін.), які зберегли свій вплив і на освіту сучасності.

ЛІТЕРАТУРА

- Абульханова-Славская, К. А., Гордиенко, Е. В. (2001). Представления личности об отношении к ней значимых других. *Психологический журнал*, 5, 38-47 (Abulkhanova-Slavskaya, K. A., Hordiienko, E. V. (2001). Representations of the person about the attitude of significant others to him. *Psychological Journal*, 5, 38-47).
- Бахтин, М. М. (1986). К философии поступка. Философия и социология науки и техники. *Ежегодник 1984-1985*. М.: Наука, 80-160 (Bakhtin, M. M. (1986). To the philosophy of action. Philosophy and sociology of science and technology. *Yearbook 1984-1985*. М.: Science, 80-160).
- Братусь, Б. С. (1988). *Аномалии личности*. М.: Мысль (Bratus, B. S. (1988). *Personality anomalies*. М.: Thought).
- Булах, І. С. (2003). *Психологія особистісного зростання підлітка*. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова (Bulakh, I. S. (2003). *Psychology of personal growth of the teenager*. Kyiv: NPU named after M.P. Drahomanov).
- Булах, І. С., Лук'янова, А. О. (2013). Специфіка становлення самоствердження особистості підліткового віку. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*, 13, 154-163 (Bulakh, I. S., Lukyanova, A. A. (2013). The specifics of the formation of self-affirmation of adolescence. *International Scientific Forum: Sociology, Psychology, Pedagogy, Management*, 13, 154-163).
- Выготский, Л. С. (1984). *Педология подростка*. Москва: Педагогика, Т. 4. (Vygotsky, L. S. (1984). *Pedology of adolescents*. Moscow: Pedagogy, Vol. 4).
- Жизномірська, О. Я. (2010). *Психологічні особливості самоствердження молодших та старших підлітків* (дис. ... канд. психол.наук: 19.00.07). Київ (Zhyznomirska, O. Ya. (2010). *Psychological features of self-affirmation of younger and older adolescents* (PhD thesis) Kyiv).
- Калашник, В. С. (ред.) (2005). *Тлумачний словник сучасної української мови*. Харків: Белкар-книга (Kalashnyk, V. S. (Ed.) (2005). *Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language*. Kharkiv: Belkar-book).
- Кон, И. С. (1984). *В поисках себя. Личность и ее самосознание*. М.: Политиздат (Kon, I. S. (1984). *In search of yourself. Personality and its self-consciousness*. М.: Politizdat).
- Кьеркегор, С. (1993). *Страх и трепет*. М.: Республика (Kierkegaard, S. (1993). *Fear and trembling*. М.: Republic).
- Лебедева, Н. М. (1999). Социальная идентичность на постсоветском пространстве: от поисков самоуважения к поискам смысла. *Психологический журнал*, 3, 48-58 (Lebedeva, N. M. (1999). Social identity in the post-Soviet space: from the search for self-esteem to the search for meaning. *Psychological Journal*, 3, 48-58).
- Ломов, Б. Ф. (1959). *Формирование производственных навыков у школьников*. М.: Педагогика (Lomov, B. F. (1959). *Formation of production skills in schoolchildren*. М.: Pedagogy).
- Осьмак, Л. П. (1990). *Психологические особенности самоутверждения подростков (в условиях семейного воспитания в школе-интернате для детей-сирот и детей, которые остались без родительского попечения)* (дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07). Київ (Osmak, L. P. (1990). *Psychological features of adolescents' self-affirmation (in the conditions of family upbringing in a boarding school for orphans and children left without parental care)* (PhD thesis). Kyiv).

- Реан, А. А. (2008). *Психология адаптации личности*. СПб.: ПраймЕВРОЗНАК (Rean, A. A. (2008). *Psychology of personality adaptation*. SPb.: PrimeEUROZNAK).
- Рубинштейн, С. Л. (2006). *Основы общей психологии*. СПб.: Питер (Rubinstein, S. L. (2006). *Fundamentals of general psychology*. SPb.: Peter).
- Савчин, М. В. (2005). *Психологія відповідальної поведінки*. Київ: Академвидав (Savchyn, M. V. (2005). *Psychology of responsible behavior*. Kyiv: Akademvydav).
- Сартр, Ж. П. (1990). Экзистенциализм это гуманизм. *Сумерки богов*, (сс. 319-344). М.: Политиздат (Sartre, J. P. (1990). Existentialism is humanism. *Twilight of the gods*, (pp. 319-344). M.: Politizdat).
- Хайдеггер, М. (2002). *Бытие и время*. СПб.: Наука (Heidegger, M. (2002). *Being and time*. SPb.: Science).
- Цюман, Т. П. (2008). *Формування культури життєвого самовизначення старшокласників засобами освітнього тренінгу* (автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05). Київ (Tsuman, T. P. (2008). *Formation of the culture of life self-determination of high school students by means of educational training* (PhD thesis abstract). Kyiv).
- Шульга, Н. А. (1996). *Этническая самоидентификация личности*. К.: Ин-т социологии НАН Украины (Shulha, N. A. (1996). *Ethnic self-identification of the personality*. K.: Inst. of Sociology, National Academy of Sciences of Ukraine).
- Эриксон, Э. (2008). *Трагедия личности*. М.: Алгоритм; Эксмо (Erickson, E. (2008). *The tragedy of personality*. M.: Algorithm; Exmo).
- Ясперс, К. (2008). *Призрак толпы*. М.: Алгоритм (Jaspers, K. (2008). *The ghost of the crowd*. M.: Algorithm).

РЕЗЮМЕ

Васюк Юлия. Особенности и структура социального самоопределения подростков в психолого-педагогической науке и практике.

В статье для решения общей научной задачи – выяснение тенденций формирования социального самоопределения подростков в педагогической науке и практике первой половины XX века – проведен теоретический анализ особенностей и структуры социального самоопределения детей подросткового возраста в современной психолого-педагогической науке и практике; выяснен ряд понятий, базовых для понятия «социальное самоопределение подростков», отражающие особенности и структуру изучаемого феномена и пути его реализации в условиях педагогической и психологической поддержки школы.

Ключевые слова: подросток, самоопределение, особенности подросткового возраста, структура социального самоопределения, самосознание, психосоциальная идентичность, самоутверждение, механизмы самоутверждения.

SUMMARY

Vasiuk Yuliia. Features and structure of social self-determination of adolescents in psychological and pedagogical science and practice.

Introduction. In the article to solve the general scientific task – to clarify the trends of social self-determination of adolescents in pedagogical science and practice of the first half of the twentieth century – a theoretical analysis of the features and structure of social self-determination of adolescents in modern psychological and pedagogical science and practice is conducted; a number of concepts, basic for the concept of “social self-determination of adolescents”, which reflect the features and structure of the studied phenomenon and ways of its implementation in terms of pedagogical and psychological support of the school.

The purpose of this article is a theoretical analysis of the features and structure of social self-determination of adolescents in modern psychological and pedagogical science

and practice to clarify in the future study the trends in the formation of this quality of children that were significant in the first half of the twentieth century.

Research methods: *analysis of philosophical, sociological, psychological, pedagogical sources, comparison and generalization – to clarify a number of concepts basic to the concept of “social self-determination of adolescents”; forecasting – to determine the prospects of the study.*

Conclusions and prospects for further scientific research. *Thus, the problem of personal growth of student youth has been and remains relevant, and its solution is traditionally aimed at making adequate independent choices and achieving positive success in life. Social self-determination of the individual is formed throughout the school life of the child, but especially responsible is the period of adolescence. The adolescent's self-determination depends: on his attitude to himself; on the state of formation of self-awareness; from the need to be and be considered an adult; from the desire for self-affirmation as a recognition of one's value, the importance of one's own person. Mechanisms of self-affirmation (centering, role self-awareness, identification, autonomy, “self”, personalization) are those elements of the structure that provide both positive and negative sides of self-determination.*

The prospects of the study are the search for effective pedagogical technologies to ensure the formation of positive signs of social self-determination of adolescents in secondary education. Such a search can be carried out in line with the trends of innovative development of pedagogical science and practice of the first half of the twentieth century (pedagogical technologies of the Waldorf School, Chicago Laboratory School and Dalton Plan, colony and commune of A. Makarenko, etc.). modern education.

Key words: *adolescent, self-determination, features of adolescence, structure of social self-determination, self-consciousness, psychosocial identity, self-affirmation, mechanisms of self-affirmation.*

УДК 371.315.6

Світлана Генкал

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка

ORCID ID 0000-0001-7812-6103

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/305-317

ПІЗНАВАЛЬНІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ БІОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ

У статті обґрунтовуються можливість формування біологічної компетентності учнів профільних класів шляхом застосування пізнавальних завдань. Відзначається, що сучасні вимоги до біологічної компоненти природничої освіти ставлять перед педагогічною наукою завдання вдосконалення технологій, форм, методів навчання, що забезпечують розвиток креативності, самостійності учнів. Акцентується увага на тому, що існує суперечність між недосконалістю методичного інструментарію, що ставить під сумнів досягнення мети профільного навчання, та необхідністю впровадження компетентнісного підходу до навчання учнів профільних класів. Обґрунтовуються дидактичні можливості пізнавальних завдань як засобу формування всіх складових біологічної компетентності.

Ключові слова: *профільне навчання, навчальні завдання, пізнавальні завдання, предметна компетентність, біологічна компетентність, фундаменталізація природничо-наукової підготовки, самореалізація, самоактуалізація.*

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку освіти України відображено в державних документах: указі Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (2010); Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013); Концепції профільного навчання в старшій школі (2013); законах України «Про освіту» (2017), «Про загальну середню освіту»; державній національній програмі «Освіта: Україна XXI століття»; Національній доктрині розвитку освіти; Державному стандарті базової середньої освіти (2019). У Концепції Нової української школи зазначається про основні компетентності у природничих науках, а саме: наукове розуміння природи, здатність застосовувати знання в практичній діяльності, уміння застосовувати науковий метод, спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати результати (*Нова українська школа*, 2016).

У проекті Державного стандарту базової середньої освіти зазначається, що складовою ключових компетентностей є: компетентності в галузі природничих наук, що передбачають здатність і готовність застосовувати відповідний комплекс знань і методологій для пояснення світу природи, визначення питань та формулювання висновків на основі отриманої інформації; розуміння змін, спричинених людською діяльністю і відповідальність особи як громадянина за наслідки цієї діяльності. Також акцентується увага на таких уміннях, як: критичне та системне мислення, що виявляється у визначенні характерних ознак явищ, подій, ідей, умінні аналізувати й оцінювати доказовість і вагу аргументів у судженнях, урахувати протилежні думки і контраргументи, розрізняти факти та їхні інтерпретації; творчість, що передбачає нелінійне мислення, продукування нових ідей, застосування знань для створення нових об'єктів; ініціативність, яка стимулює активний пошук і пропонування рішень для розвитку, перевірки ідей та вирішення проблем (*Проект Державного стандарту базової середньої освіти*, 2020).

Вищеозначені виклики, що стоять перед сучасною школою, спонукають педагогічні пошуки в напрямі вдосконалення технологій, форм, методів навчання, які б забезпечили розвиток креативності, самостійності особистості, яка здатна на основі глибоких знань, пізнавального досвіду, критичного мислення до створення оригінального творчого продукту.

Профільне навчання є завершальним етапом навчання, тому в формуванні дієвих, системних знань та пізнавального досвіду виконує

основоположну функцію. Освітній процес профільного навчання біології спрямований на: розуміння учнями біологічної картини світу; оволодіння методологією пізнання живої природи; формування природничо-наукової компетентності учнів на основі системи знань про закономірності функціонування та еволюції біологічних систем, їх взаємозв'язок із довкіллям; застосування знань з біології та екології в повсякденному житті та майбутній професійній діяльності; ціннісне ставлення до знань, життя, природи, здоров'я (*Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти*, 2017).

У зв'язку з викладеним вище особливої актуальності набуває проблема формування біологічної компетентності учнів профільних класів шляхом удосконалення змісту профільної освіти, оновлення форм і методів навчання, упровадження їх в освітній процес, що сприятиме розвитку пізнавальної активності, креативності школярів, глибокому опануванню системою наукових знань, створенню умов для освітньої самореалізації та самоактуалізації у професійному світі.

Незважаючи на необхідність фундаменталізації природничо-наукової підготовки майбутніх випускників, розвиток творчого підходу до навчання учнів, формування свідомого ставлення до навчання, оволодіння учнями методологією пізнання живої природи, розуміння біологічної картини світу та цінності категорій «знання», «життя», «природа», «здоров'я», знань про закономірності функціонування біологічних систем та їх еволюцію, шляхом актуалізації їх пізнавального досвіду, самостійності, творчості, шкільна практика ще досі зберігає репродуктивні тенденції.

Необхідність формування біологічної компетентності як результату освітньої діяльності та умови самореалізації учнів у майбутній професійній діяльності, зумовлює пошук дидактично обґрунтованих засобів, форм, методів, що підвищують продуктивність навчання.

Отже, існує суперечність між недосконалістю методичного інструментарію, що ставить під сумнів досягнення мети профільного навчання, та необхідністю формування біологічної компетентності учнів профільних класів, їх пізнавального потенціалу.

Одним із шляхів розв'язання зазначеної суперечності є вдосконалення системи профільного навчання біології шляхом збагачення дидактичного і методичного арсеналу пізнавальними завданнями, що забезпечують самостійність і критичність мислення, розвиток досвіду творчої діяльності, набуття глибоких знань, умінь та навичок.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженням проблеми профільного навчання присвячені праці науковців А. Алексюк, Г. Балла,

Н. Бібік, С. Бондар, О. Бугайова, М. Бурди, С. Гончаренка, М. Гузика, В. Кизенка, О. Корсакової, В. Мадзігона, Ю. Мальованого, Н. Ничкало, Н. Шиян.

Компетентнісний підхід та змістовий аспект профільного навчання в старшій школі розроблено П. Бехом, О. Пометун, С. Трубачевою, О. Овчарук, Н. Бібік та ін. Наукові розвідки в контексті сутності і структури профільного навчання здійснено вітчизняними науковцями Л. Березівською, С. Бондар, С. Гончаренком, В. Кизенком, О. Корсаковою, Л. Липовою, Ю. Мальованим, Л. Пироженко, О. Савченко, О. Сухомлинською, С. Трубачевою та ін. Організаційні основи профільного навчання в закладах загальної середньої освіти розглянуто в дослідженнях П. Матвієнко, А. Остапенко, Н. Рухленко, А. Самодрин, Н. Шиян та ін. Розроблено змістову складову варіативної частини профільного навчання, а саме, курси за вибором для допрофільного та профільного навчання (О. Васько, А. Волуца, К. Задорожний, Т. Коршевнік, А. Кушнір, Н. Матяш, Д. Шабанов, Г. Ягенська, Є. Яковлева та ін.). Дидактичні особливості викладання та проблеми змісту біологічної освіти висвітлено в працях П. Балана, О. Данилова, О. Єресько, В. Кизенко, І. Костікова, В. Курсон, Н. Матяш, Т. Попової, Л. Рибалко, А. Степанюк, Н. Шиян та ін.

Теоретичні здобутки та важливі аспекти впровадження в шкільну практику навчальних завдань представлено в працях Г. Альтшуллера, Г. Балла, П. Ерднієва, А. Єсаулова, Т. Напольної, О. Савченко, А. Умана, Л. Фрідмана та ін. Наукові пошуки в напрямі сутності, структури, видів, рівнів пізнавальних завдань відображено в дослідженнях Г. Балла, Л. Гурової, М. Данилова, Л. Доблаєва, В. Загвязінського, В. Онищук, Л. Підкасистого, О. Савченко, Н. Тализіної та ін. Визначено дефініції категорій «навчальне» і «пізнавальне» завдання, описані етапи розв'язання та способи оцінювання завдань, функції та їх класифікація. Дослідженню біологічної компетентності присвячено роботи С. Бондар, Л. Ващенко, О. Корсакової, Т. Коршевнік, Н. Матяш.

Аналіз актуальних досліджень і шкільної практики довів, що проблема формування біологічної компетентності учнів профільних класів комплексно не досліджувалася. Незважаючи на вагомості теоретичні розробки і практичні здобутки з проблеми дослідження, методика використання пізнавальних завдань на уроках біології у профільних класах не відзначається цілісністю, також не розкрито їх дидактичний потенціал у формуванні біологічної компетентності. Розв'язання завдань профільного навчання, удосконалення процесуального компоненту, а саме,

формування біологічної компетентності, зумовили пошук засобів, які б підвищили ефективність освітнього процесу у старшій школі.

Мета статті полягає в обґрунтуванні дидактичних можливостей пізнавальних завдань як засобу формування біологічної компетентності.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз психолого-педагогічної, науково-методичної літератури, узагальнення, систематизація – для розкриття змісту основних понять, підходів, моделей досліджуваних явищ; емпіричні – педагогічне спостереження за пізнавальною діяльністю учнів профільних класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз практики впровадження профільного навчання біології свідчить про відсутність системного підходу до розвитку пізнавальних надбудов в учнів, що є наслідком фрагментарного застосування пізнавальних завдань. Відсутність цілісної системи організації пізнавальної діяльності призводить до збільшення розбіжності між наявними знаннями та фактичною готовністю учнів до практичної їх реалізації.

Реалізація освітньої мети й завдань біологічної профільної освіти ґрунтується на формуванні ключових та предметних компетентностей, що включають: опанування учнями природничо-наукової картини світу, основних законів і закономірностей, фундаментальних ідей, принципів, сучасних уявлень про цілісність і розвиток органічного світу на основі оволодіння учнями понятійним апаратом, засвоєння наукових знань; розуміння будови та функціональних ознак біологічних систем, їх еволюції, взаємозв'язку з довкіллям. Практичний аспект виконання мети біологічної профільної освіти передбачає застосування набутих знань, умінь та навичок у повсякденному житті й майбутній професійній освіті; набуття навичок практичної, дослідницької, проєктної, пізнавально-пошукової діяльності. Аксеологічний аспект біологічної профільної освіти проявляється в усвідомленні цінності таких категорій, як «життя», «знання», «природа», «здоров'я», у вихованні бережливого ставлення до природи як універсальної цінності. Пізнавальна складова біологічної профільної освіти орієнтована на оволодіння методологією пізнання живої природи, розвитку здатності учнів опрацьовувати, аналізувати отриману інформацію, установлювати причинно-наслідкові, міжпредметні та внутрішньопредметні зв'язки під час застосовування набутих знань та їх узагальнення. У Концепції профільного навчання у старшій школі (2013) зазначається, що втілення мети й завдань біологічної профільної освіти потребує врахування індивідуальних нахилів, здібностей, мотивів,

інтересів, пізнавальних потреб, що забезпечить самореалізацію учнів, їх остаточне самовизначення.

Отже, формування біологічної компетентності нерозривно пов'язано з розвитком пізнавальної складової навчальної діяльності учнів, що включає різні мисленнєві операції, інтеграцію знань, збагачення творчого досвіду під час створення освітнього продукту.

Дослідженням проблеми застосування пізнавальних завдань у різні часи займалися Г. Альшуллер, Г. Балл, С. Гончаренко, Л. Гурова, М. Данилова, Л. Доблаєв, А. Єсаулов, В. Загвязінський, Т. Напольнова, В. Онищук, Л. Підкасистий, О. Розиков, О. Уман та ін.

Слід зупинитися на дефініціях категорій «навчальне завдання» та «пізнавальне завдання». В українському педагогічному словнику С. Гончаренко характеризує навчальні завдання як «різноманітні за змістом і обсягом види самостійної навчальної роботи, які виконуються учнями за вказівками вчителя, обов'язкова складова процесу навчання й важливий засіб його активізації. Вони застосовуються на всіх етапах навчального процесу. Зміст і обсяг завдань визначається дидактичною метою уроку чи системи уроків» (Гончаренко, 1997, с. 128-129). Г. Балл розглядає навчальні завдання, як продуктивні чи репродуктивні, що потребують від суб'єкта учіння розгорнутих розумових дій (Балл, 1990). Л. Доблаєв, аналізуючи навчальні завдання, зазначає, що вони є сукупністю мети, питань і умов, які слід урахувати для отримання відповіді (Доблаєв, 1982, с. 62). На думку І. Лернера, навчальні завдання – це «форма втілення змісту освіти», що актуалізує діяльність учня та формує емоційно-ціннісне ставлення до засвоєних знань (Лернер, 1972). Дидактичний потенціал навчальних завдань полягає в тому, що вони «сприяють розвитку творчих сил і здібностей учнів у різних видах діяльності» (Гончаренко, 1997, с. 129).

Наведені вище трактування доводять, що поняття «навчальне завдання» включає пошукову діяльність учнів, спрямовану на отримання результату, забезпечують креативність учнів та ціннісно-сміслову сприйняття змісту освіти.

Характеризуючи пізнавальні завдання В. Загвязінський відзначає, що під час пізнавальної діяльності учнів реалізується мета та визначається спрямованість цієї діяльності (Загвязинский, 1982). Переконливим є погляд В. Онищука, який зазначає, що пізнавальні завдання спрямовують учнів на «аналіз фактів, явищ, ситуацій, розкриття зв'язків і відношень, виділення сутності, явищ і формування висновків» (Онищук, 1981, с. 127). О. Савченко

розкриває відмінності між навчальними та пізнавальними завданнями, зазначаючи, що сутність навчальних завдань полягає в тому, що вони є тренувальними, а пізнавальні завдання потребують пізнавальної самостійності (Савченко, 1982). На думку М. Галатюка, навчально-пізнавальна задача – це задача, яка визначає зміст (пізнавальний предмет) і ціль навчально-пізнавальної діяльності, а також умови її досягнення». Дослідник класифікує завдання за рівнем проблемності та за методологічним змістом, акцентуючи увагу на тому, що розв'язання завдань «будується на застосуванні наукових методів пізнання: аналізу, синтезу, ідеалізації, абстрагування, порівняння, аналогії» (Галатюк, 2013). О. Євсєєвою обґрунтовано системний підхід до використання пізнавальних завдань, також розроблено класифікацію, в основу якої покладено декілька критеріїв: рівень складності, види пізнавальної діяльності, рівень самостійності (Євсєєва, 2006). Дослідники наголошують на тому, що пізнавальні завдання, до яких відносять проблемні завдання та задачі частково пошукового характеру, потребують самостійної діяльності учнів та опанування ними наукових методів пізнання.

Результати здійсненого аналізу дозволяють зробити висновок: пізнавальне завдання – це засіб організації пізнавальної діяльності учнів, що передбачає визначення мети, способів її досягнення, спирається на визначення учнями власного пізнавального шляху й потребує встановлення причинно-наслідкових зв'язків, аналізу ситуації, виявлення суперечностей, пошук напрямів розв'язання проблеми. Ураховуючи дидактичний потенціал пізнавальних завдань, вважаємо, що вони можуть слугувати дієвим засобом формування біологічної компетентності учнів профільних класів.

Предметна компетентність виявляється у сформованості в учнів біологічної картини світу, теоретичних основ біологічної науки, наукового стилю мислення, знань проблематики різних галузей біології; оволодінні основними методами пізнання живої природи, розумінні еволюційних процесів органічного світу, взаємозв'язку між явищами живої і неживої природи; умінні застосовувати знання в повсякденному житті та усвідомленні значущості знань для майбутньої професійної діяльності. Предметна (біологічна) компетентність включає такі складові: логіко-змістову, операційну, дослідницьку і пізнавальну компетентність (Генкал, 2013, с. 131).

Формування логіко-змістової компетентності, що спирається на інтелектуальні, творчі якості учнів, на правильність, оперативність і точність мислення, побудову логічних умовиводів, потребує пізнавальних завдань, у яких втілюється зміст освіти, а саме, на: встановлення міжпредметних та внутрішньо предметних зв'язків; осмислення, узагальнення навчального

матеріалу; на чітке формулювання, розуміння сутності біологічних понять, законів, теорій, закономірностей та їх обґрунтування; установлення причинно-наслідкових зв'язків між функціями, будовою, еволюцією, біологічних систем; індуктивні та дедуктивні способи опрацювання змісту; аналіз і порівняння біологічних процесів, явищ. Наприклад, «Опрацюйте нові поняття теми, з'ясуйте, який існує взаємозв'язок між будовою білкових молекул та їх функціями», «В. Фролькіс, автор адаптаційно-регуляторної теорії старіння, розглядає цей процес як складний і суперечливий. Поясніть, у чому сутність адаптивних і регуляторних механізмів старіння організму на основі процесів, які відбуваються на клітинному рівні і чому цей процес є суперечливим?».

Отже, учні опрацьовують зміст для пояснення біологічних явищ і процесів, висувають аргументи, узагальнюють факти, висловлюють свої думки, формулюють гіпотези. Логіко-змістова компетентність є результатом високого рівня сформованості пізнавальних процесів, активності мислення, цілепокладання, організованості, усвідомленості навчальної діяльності.

Розвиток операційної компетентності здійснюється на основі пізнавальних завдань та проблемних ситуацій, під час виконання яких удосконалюються вміння планувати та здійснювати пошукову діяльність, застосовувати знання на практиці, втілювати проєкти. Характерними ознаками сформованості операційної компетентності є вміння усвідомлювати контекст завдань, створювати власний алгоритм вирішення проблемних ситуацій і пізнавальних завдань; осмислювати та здійснювати методи пошуку, аналізу, опрацювання навчальної інформації на основі послідовних розумових операцій; навички використовувати отримані знання на практиці і в житті. Рушійною силою операційної компетентності є пізнавальний інтерес до нового навчального матеріалу, що формується за допомогою різноманітних методичних прийомів, а саме, прийому новизни, семантизації, створення проблемної ситуації, прийому особистої значущості, динамічності, дослідницького прийому тощо.

Прикладом можуть бути пізнавальні завдання щодо основних властивостей біологічних систем та їх функцій: «Відомо, що сумарний вміст ДНК у бактеріальній клітині набагато менший, ніж в еукаріотичній. Відповідно, менший і об'єм закодованої в них інформації. У середньому така ДНК містить кілька тисяч генів, що набагато менше, ніж, наприклад, у клітинах людини. Бактерії існують у жерлах вулканів, які викидають смертоносні оксиди сірки, їх можна зустріти у верхніх шарах атмосфери, де

панують наднизькі температури тощо. Чим можна пояснити те, що бактерії виявляють таку вражаючу різноманітність адаптації, завдяки яким займають найрізноманітніші екологічні ніші, які недоступні еукаріотам?».

Набуття учнями дослідницької компетентності, що включає практичну та експериментальну складову навчання біології у профільних класах, є ознакою вмінь учнів реалізувати на практиці знання, творчий досвід, планувати, здійснювати експеримент, застосовувати біологічні методи дослідження, розробляти та обґрунтовувати хід дослідів, робити висновки.

Пізнавальні завдання для розвитку учнями дослідницької компетентності повинні містити експериментальну складову, що потребує визначати основні поняття, опрацьовувати наукові джерела; формулювати мету, гіпотезу, методи дослідження, аналізувати отримані дані, коригувати хід експерименту, обґрунтовувати результати.

Проілюструємо викладене вище прикладами пізнавальних завдань: «Якби не існувала система осморегуляції, загальна концентрація розчинених речовин у клітині була би більше, ніж ззовні, концентрація води також могла підвищитися, що призвело би до розриву клітини. У чому сутність процесу осморегуляції у тваринних, рослинних клітинах і клітинах бактерій? Для пояснення процесів осморегуляції проведіть дослідження, що підтвердить вашу гіпотезу», «Сплануйте та проведіть експериментальне дослідження із вивчення властивостей ферментів».

Пізнавальна компетентність як інтегрована якість особистості визначається такими рисами: здатність учнів формулювати мету, планувати діяльність; гнучкість, критичність, оригінальність, самостійність, швидкість, креативність мислення; уміння аналізувати, узагальнювати, порівнювати біологічні системи та їх компоненти; активність під час розробки алгоритму рішення проблеми, генерації ідей, моделювання процесів і явищ; здатність учнів до самоконтролю та рефлексії.

Пізнавальна компетентність формується на основі завдань, що передбачають: установлення сутності біологічних понять, внутрішніх взаємозв'язків і закономірностей біологічних систем, процесів; уміння аналізувати окремі елементи об'єктів та процесів; знання теорій, законів, закономірностей, правил; особливостей будови структур, їх функцій; уміння розглядати складові біологічних систем та їх властивості; установлювати причинно-наслідкові зв'язки; розробку алгоритму дослідження та вміння моделювати біологічні системи в стандартних та змінених умовах.

Наведемо приклад таких пізнавальних завдань: «Виникнення біохімічних циклів є доволі загадковим, оскільки, на перший погляд, вони

можуть бути корисними тільки «у готовому стані». Існує дві гіпотези виникнення циклу трикарбонових кислот (ЦТК). Згідно з першою, ЦТК виник ще до появи перших організмів, але був відновним (функціонував у зворотному напрямі). Згідно з другою, ЦТК міг виникнути як результат замикання окислювальної та відновлювальної гілок, які раніш виконували різні функції. Наведіть якомога більше аргументів, які б підтверджували або спростовували ту чи іншу гіпотезу».

Проілюстроване завдання потребує таких розумових дій: усвідомлення сутності та умов завдання, висування гіпотез щодо розв'язання завдання, розробка плану дослідження, вибір шляхів рішення, реалізація плану дослідження, аналіз та перевірка правильності пізнавальних дій, формулювання висновків.

Пізнавальні завдання повинні відповідати таким вимогам: бути різнорівневими, що дає можливість працювати учням із різним рівнем сформованості пізнавальних умінь; науковими – відображати основні біологічні закони, правила, закономірності; ураховувати пізнавальні інтереси учнів; сприяти розвитку креативності, дивергентному та критичному мисленню.

Висновки. Дидактичні можливості пізнавальних завдань як засобу формування біологічної компетентності учнів профільних класів полягають у тому, що вони забезпечують: багаторівневу пізнавальну діяльність; удосконалення навичок пошуку, аналізу, узагальнення інформації; формування наукового світогляду та природничо-наукового стилю мислення; підвищення рівня пізнавального інтересу та формування мотивів учіння; ускладнення мисленнєвих процесів; розвиток наукової інтуїції, критичного, нелінійного мислення; уміння вирішувати проблемні ситуації; підвищення якості знань учнів – дієвості, глибини, системності, міцності, цілісності; можливість самореалізації та самовдосконалення учнів.

Перспектива подальших досліджень полягає в розробці та теоретичному обґрунтуванні методичного інструментарію формування біологічної компетентності учнів профільних класів.

ЛІТЕРАТУРА

- Балл, Г. А. (1990). *Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект*. Москва: Педагогика (Ball, G. A. (1990). *Learning problem theory: psychological and pedagogical aspect*. Moscow: Pedagogy).
- Бондар, С. П. (2012). Компетентнісна спрямованість змісту і структури навчального предмета в умовах фундаменталізації освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*. Вип. 20, 10-23 (Bondar, S. P. (2012). Competence orientation of the content and structure of the subject in the conditions of fundamentalization of education. *Scientific journal of NPU*

- named after M. P. Drahomanov. Series 17. Theory and practice of teaching and education, 20, 10-23).*
- Галатюк, Т. Ю. (2012). Розвиток методологічної культури у процесі розв'язування фізичних задач. *Наукові записки. Педагогічні науки, 100, 26-29* (Halatiuk, T. Yu. (2012). Development of methodological culture in the process of solving physical problems. *Scientific notes. Pedagogical sciences, 100, 26-29).*
- Галатюк, М. (2013). Проблемно-змістове забезпечення розвитку методологічної культури старшокласників у процесі вивчення природничих предметів. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти, 4 (2), 99-104.* (Halatiuk, T. Yu. (2013). Problem-content support of the development of methodological culture of high school students in the process of studying Science subjects. *Scientific notes of Kirovohrad State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko. Problems of methods of physical-mathematical and technological education, 4 (2), 99-104).* Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2013_4%282%29_27.
- Генкал, С. Е. (2013). Формування предметної компетентності в учнів профільних класів на уроках біології. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 4 (30)* (Genkal, S. E. (2013). Formation of subject competence in students of profile classes at the lessons of biology. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 4, 127-134).*
- Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь (Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. Kyiv: Lybid).
- Доблаев, Л. П. (1982). *Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания*. Москва: Педагогика (Doblaev, L. P. (1982). *The semantic structure of the educational text and the problems of its understanding*. Moscow: Pedagogy).
- Євсєєва, О. В. (2006). *Система навчальних завдань як засіб формування вмінь пізнавальної діяльності у студентів природничих факультетів* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09). Київ (Evsieieva, O. V. (2006). *The system of educational tasks as a means of forming the skills of cognitive activity in students of natural sciences* (PhD thesis). Kyiv).
- Загвязинский, В. И. (1982). *Методология и методика дидактического исследования*. Москва: Педагогика (Zahviazinskii, V. I. (1982). *Methodology and technique of didactic research*. Moscow: Pedagogy).
- Концепція профільного навчання у старшій школі (2013). Режим доступу: www.mon.gov.ua/ (Concept of profile education in secondary school (2013). Retrieved from: www.mon.gov.ua/).
- Лернер, И. Я. (1972). Познавательные задачи в обучении истории. В И. Я. Лернер (ред.), *Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам*, (сс. 37-127). Москва: Педагогика (Lerner, I. Ya. (1972). Cognitive tasks in teaching history. In I. Ya. Lerner (Ed.), *Cognitive tasks in teaching the humanities*, (pp. 37-127). Moscow: Pedagogy).
- Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти (2017). *Біологія і екологія. 10-11 класи. Профільний рівень*. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>. Curriculum for General Secondary Education Institutions (2017). *Biology and ecology. Grades 10-11. Profile level*. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv>.

Нова українська школа (2016). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>).

Онищук, В. А. (1981). *Урок в современной школе*. М.: Просвещение (Onyshchuk, V. A. (1981). *Lesson in a modern school*. Moscow: Enlightenment).

Проект Державного стандарту базової середньої освіти (Project of State standard of basic secondary education) (2020). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-derzhavnogo-standartu-bazovoyi-serednoyi-osviti>.

РЕЗЮМЕ

Генкал Светлана. Познавательные задания как способ формирования биологической компетентности учащихся профильных классов.

В статье обосновывается возможность формирования биологической компетентности путем применения познавательных заданий. Отмечается, что современные требования к биологическому компоненту естественно-научного образования ставят перед педагогической наукой задания усовершенствования технологий, форм, методов обучения, которые обеспечивают развитие креативности, самостоятельности учащихся. Акцентируется внимание на том, что существует противоречие между несовершенством методического инструментария, что ставит под сомнение достижение цели профильного обучения, и необходимостью внедрения компетентностного подхода к обучению учащихся профильных классов. Обосновываются дидактические возможности познавательных заданий как способа формирования всех составляющих биологической компетентности.

Ключевые слова: профильное обучение, учебные задания, познавательные задания, предметная компетентность, биологическая компетентность, фундаментализация естественно-научной подготовки, самореализация, самоактуализация.

SUMMARY

Genkal Svitlana. Cognitive tasks as a means of forming the biological competence of students of specialized classes.

The article substantiates the possibility of forming the biological competence of students of specialized classes through the use of cognitive tasks. It is noted that modern requirements for the biological component of Science education put before the pedagogical science the task of improving technologies, forms, teaching methods that ensure creativity development and students' independence. It is emphasized that there is a contradiction between the imperfection of methodological tools, which calls into question the achievement of the goal of specialized education, and the need to introduce a competence-based approach to teaching students of specialized classes. Profile training is the final stage of training, so it performs a fundamental function in the process of forming effective, systematic knowledge and cognitive experience.

The practical aspect of achieving the goal of biological profile education involves acquiring skills of practical, research, design, cognitive and exploratory activities. The axiological aspect of teaching biology is manifested in the awareness of the value of such categories as "life", "knowledge", "nature", "health", in the upbringing of a careful attitude to nature as a universal value. The cognitive component of biological profile education is focused on mastering the methodology of cognition of living nature, the establishment of causal, interdisciplinary and intradisciplinary links during implementation of acquired

knowledge and their generalization. Solving the tasks of specialized training, improving the procedural component, namely, formation of biological competence, led to the search for tools that would increase the efficiency of the educational process in high school.

The article substantiates the didactic possibilities of cognitive tasks as a means of forming all components of the biological competence: logical-content, operational, research, cognitive. The use of cognitive tasks as a means of forming the biological competence provides: improving the quality, depth, strength, integrity of students' knowledge; development of scientific intuition, critical, nonlinear thinking; ability to solve problem situations; improving skills of search, analysis, generalization of information; mastering the Science picture of the world, basic laws and patterns, fundamental ideas, principles, modern representations about the development of biological systems; understanding the structure and their functional features, evolution, relationship with the environment; increasing the level of cognitive interest, motivation and readiness for further learning.

Key words: *profile education, educational tasks, cognitive tasks, subject competence, biological competence, fundamentalization of Science preparation, self-realization, self-actualization.*

УДК 37.015.3:159.922(045)

Тетяна Гуркова

Комунальний заклад «Запорізький обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти»

Запорізької обласної ради

ORCID ID 0000-0002-8128-664X

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/317-329

ДЕФІНІЦІЯ ПОНЯТТЯ «ГОТОВНІСТЬ» У ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті представлено й теоретично обґрунтовано різні підходи до тлумачення поняття «готовність» у психолого-педагогічній літературі. Проаналізовано періоди розвитку готовності людини до здійснення певного виду діяльності. Розглянуто два основні підходи до трактування сутності готовності як психологічного феномену. Здійснено аналіз дефініції «готовність» як фізіологічної природи, своєрідного стану суб'єкта з впливом на загальне підвищення активності роботи головного мозку. Автором розкрито особливість готовності до професійної діяльності. Передбачено перспективу подальших досліджень проблеми формування готовності в учителів початкової школи як цілісної системи та результату педагогічного процесу.

Ключові слова: *готовність, учителі початкової школи, готовність до діяльності як психологічного стану, чинники підґрунтя готовності до діяльності, періоди розвитку готовності, професійна готовність, фізіологічний механізм готовності.*

Постановка проблеми. Ефективність будь-якої діяльності визначається, насамперед, психологічною та практичною готовністю людини до її виконання. На сьогодні є актуальною необхідність розглянути дефініцію «готовність» учителів початкової школи до реалізації організаційних форм навчання. Це дослідження має теоретично, а потім і експериментально,

довести, що, по-перше, проблема готовності вчителів таки є і, по-друге, заклади ППО мають знайти шляхи рішення, які можуть бути впроваджені викладачами, щоб допомогти вчителям бути готовими до діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Вагомий внесок у трактування дефініції «готовність» у різні часи зробили видатні педагоги й учені. «Готовність» у психолого-педагогічній літературі розглядали як: прояв усіх граней особистості, які забезпечують можливість ефективно виконувати професійні функції (Бекерова, 2010); стан, при якому організм краще пристосовується до асоціювання певних поєднань стимулів і реакцій (Войтко, 1982); цілісне особистісне утворення, що інтегрує сукупність внутрішніх суб'єктивних чинників окремої діяльності та досліджується (Гончаренко, 2000); єдність афективного, емоційного стану, когнітивних утворень, переконань і поведінкових актів у вигляді навичок і стійких реакцій (Дьяченко та Кандибович, 2004); психічний стан особистості, що визначає потенційну активізацію психічних функцій під час виконання певної діяльності (Дурай-Новакова, 1983); установка, спрямована на виконання певних дій, яка передбачає наявність сформованих знань, умінь і навичок, а також здатності до протидії перешкодам, що виникають під час виконання дії (Зінченко та Мещеряков, 1997); синтез якостей особистості, що зумовлюють її придатність до діяльності (Крутецький, 1972); сформованість психологічних властивостей, без яких неможливе успішне оволодіння діяльністю (Ложкін, 2011); результат процесу підготовки та соціально-педагогічної діяльності (Ліненко, 1996); особливий стан, що має складну динамічну структуру і є проявом сукупності взаємопов'язаних мотиваційних і стійких вольових характеристик особистості (Мехіладзе, 1986); свідомий вибір професії відповідно до здібностей і можливостей особистості (Павлютенков та Крижко, 2006); суб'єктивний стан особистості, яка усвідомлює себе здатною й підготовленою до тієї чи іншої діяльності та прагне до її виконання; результат трудового виховання, професійного навчання, психологічної підготовки та психологічної мобілізації (Платонов, 1984); певний рівень у розвитку особистості, що передбачає сформованість цілісної структурованої системи ціннісних, когнітивних, емоційно-вольових і операційно-поведінкових якостей особистості, які забезпечують оптимальне орієнтування в діяльності (Реан та Коломинський, 2001); визначальна ознака установки, яка виявляється в усіх випадках поведінкової активності суб'єкта; пристосування можливостей особистості для успішних дій у даний момент, внутрішнє налаштування особистості на певну поведінку під час виконання задач, установка на активні та цілеспрямовані дії (Узнадзе, 2001); активно-дієвий стан особистості,

установка на певну поведінку, мобілізація сил для виконання завдання (Шадських, 2006); високий рівень розвитку мотиваційних, пізнавальних, емоційних та вольових процесів особистості, колективу, який забезпечує успіх майбутньої діяльності; адекватна установка на майбутню діяльність (Ярмаченко, 1996).

Таким чином, детальний аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив необхідність дослідження дефініції «готовність» учителів початкової школи.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні дефініції «готовність» у психолого-педагогічній літературі.

Методи дослідження: аналіз психолого-педагогічної літератури; узагальнення напрацювань вітчизняних та зарубіжних учених із визначеної проблеми; систематизація отриманої інформації.

Виклад основного матеріалу. В академічному словнику української мови «готовність» тлумачиться як стан готового; бажання зробити що-небудь (Білодід, 1980, с. 148). За визначенням В. Даля, «готовність» – стан і властивість людини, яка може та бажає щось виконати; у словнику С. Ожегова це поняття трактується як «згода зробити що-небудь» (Ожегов, 1960, с. 122).

Дефініція «готовність» широко розглядається у психологічній літературі, однак учені дещо по-різному тлумачать це поняття. Так, у Великому психологічному словнику за редакцією Б. Мещерякова та В. Зінченка готовність до дії (з англ. *readiness to action*) визначається як стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективне виконання певних дій (Мещеряков та Зінченко, 2008, с. 101). У словнику психологічних понять, які містяться в підручнику М. Варія «Загальна психологія», готовність розглядається як стан мобілізації психофізіологічних систем перед майбутньою діяльністю (Варій, 2009, с. 991). На жаль, у педагогічних словниках та енциклопедіях цьому поняттю не приділено належної уваги, лише в довідково-аналітичній праці «Енциклопедія освіти», яка вміщує різноманітну інформацію з теорії, історії та практики української педагогічної і психологічної науки, зазначається, що готовність – це стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності (Кремень, 2008, с. 136).

Вивченню *готовності до діяльності* як психічного стану, що дозволяє успішно виконувати професійні завдання (функціональний підхід), приділялося багато уваги в наукових працях В. Дорохіної і С. Равиківич (1989), О. Запорожця (1958), А. Зосімовського та Л. Гапоненка (1991),

О. Ковальова (1965), М. Левітова (1964), Б. Ломова (1984), Ш. Надірашвілі (1990), В. Семиченко (2001), Д. Узнадзе (1961), О. Ухтомського (1951), Е. Фарапонової (1985) та ін. Особистісний підхід, за яким готовність трактується як інтегральна якість особистості, подано у працях В. Бодрова (1991), М. Гинзбурга (1996), Л. Головей (1996), М. Дьяченка і Л. Кандилович (1976), С. Максименка і О. Пелеха (1994), А. Маркової (1996), В. Моляко (1989), Є. Романової (1992), В. Сластьоніна (2010) та ін.

Аналіз наукових досліджень дозволяє зробити висновок, що готовність як інтегральна якість є взаємодією двох основних характеристик: психоемоційного стану та психологічної характеристики особистості, які проявляються у взаємній збалансованості. Саме єдність афективного, емоційного початку, когнітивних утворень, переконань і поведінкових актів у вигляді навичок, стійких реакцій є виразом сформованості психологічної готовності людини до певного виду діяльності.

Наприкінці ХХ ст. М. Дьяченко та Л. Кандилович готовність до діяльності трактували як цілеспрямований вияв особистісних властивостей людини, зокрема переконань, поглядів, мотивів, почуттів, вольових та інтелектуальних якостей, знань, навичок, умінь, установок, вважаючи, що така готовність є результатом ідейної, морально-політичної, психологічної, професійної та фізичної підготовки (Дьяченко та Кандилович, 1976). Розглядаючи складні види діяльності, ці автори виділили чинники, які складають підґрунтя готовності до діяльності, а саме:

- «осмислення своїх потреб, вимог суспільства, колективу, або завдань, поставлених іншими людьми;
- усвідомлення цілей, реалізація яких забезпечить розв'язання накресленого завдання;
- осмислення й оцінка умов, за яких здійснюватимуться майбутні дії, актуалізація досвіду, пов'язаного в минулому з виконанням завдань і вимог подібного характеру;
- визначення на основі досвіду й оцінки умов діяльності найбільш вірогідних способів розв'язання завдань;
- прогнозування перебігу своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів, оцінка співвідношення власних можливостей, рівня домагань та ступеня досягнення певного результату;
- мобілізація сил відповідно до мотивів праці та завдань, використання самонавіювання у процесі досягнення цілей» (Дьяченко та Кандилович, 1976, с.19).

Вагомий внесок у розробку різних аспектів психологічної готовності учителів на початку 70-х рр. XX ст. зробили відомі вітчизняні психологи Г. Костюк, Д. Ніколенко, О. Раєвський та ін., для яких, через історичні умови становлення і розвитку психології як науки, освітянська галузь виявилася головним осередком, що визначив загальний напрям психологічних і педагогічних досліджень в Україні (Костюк, 1978).

Аналіз літературних джерел засвідчив, що вивчення проблеми готовності людини до здійснення певного виду діяльності має давню історію із властивими їй періодами розвитку, а саме:

1) кінець XIX – початок XX ст. – вивчаються питання готовності в контексті теорії рефлексів І. Павлова;

2) 20 – 40-і рр. XX ст. – досліджуються нейрофізіологічні механізми регуляції й саморегуляції поведінки людини та ролі психологічної готовності як одного з механізмів її успішності в певному виді діяльності;

3) 50 – 60-і рр. XX ст. – активізуються дослідження готовності з позиції діяльнісного підходу, когнітивної концепції діяльності та саморегуляції на рівні фізіологічних і психологічних механізмів (установки, потреби, мотиви);

4) 70-і рр. XX ст. й до нашого часу – активно розробляється теорія психологічної готовності до різних видів діяльності, збагачується поняття «психологічна готовність до праці» та вводяться терміни «професійна готовність», «готовність до професійної діяльності» тощо.

На згаданих вище етапах розвитку психологічного феномену «готовність» відбувалася зміна підходів до трактування сутності і змісту цього поняття. У більшості психолого-педагогічних дослідженнях готовність розглядається як фундаментальна умова виконання людиною певної дії чи діяльності. Однак, тут слід урахувувати, що складність виявлення педагогічних умов і дослідження методів формування готовності особистості до професійної (педагогічної) діяльності зумовлюється відсутністю єдиного тлумачення цього поняття, тому й актуалізує вивчення його змісту та сутності з погляду фізіології, психології і педагогіки.

Вище зазначене свідчить про два основні підходи до трактування сутності готовності як психологічного феномену:

1) *функціональний* – передбачає вивчення готовності як певного тимчасового психічного стану, який забезпечує високий рівень досягнень (натхнення, наснага, задоволеність, зосередженість тощо);

2) *особистісний* – коли готовність розуміється як інтегральне утворення особистості, що містить мотиваційний, когнітивний, емоційно-

вольовий компоненти, знання, уміння, навички, особистісні якості, адекватні вимогам діяльності; при цьому підході готовність, будучи результатом підготовки (підготовленості) до певного виду діяльності, формує стійкі характеристики особистості (погляди, внутрішні переконання, інтереси, потреби, цінності).

З початку 80-х рр. XX ст. готовність учителя до професійної діяльності стала предметом спеціальних педагогічних досліджень. Так, готовність до педагогічної діяльності В. Сластьонін визначає як особливий психічний стан, що характеризується наявністю в суб'єкта образу структури певної дії та постійною спрямованістю свідомості на її виконання. Чинниками, які сприяють оптимізації процесу формування готовності, науковець вважає теоретичну і практичну підготовку вчителів початкової школи до педагогічної діяльності, розвиток у них адекватної мотивації і професійно важливих якостей особистості. Р. Пенькова цей феномен розглядає як прагнення та здатність учителів виконувати свої професійні функції, а формування цієї якості, на її думку, передбачає опанування ними способами педагогічної діяльності та розвиток професійної мотивації (Пенькова, 1994).

К. Дурай-Новакова пропонує розглядати професійну готовність як складне структурне утворення, орієнтоване на повне й успішне виконання різних функцій учителя, центральним ядром якого є позитивні установки, мотиви та освоєні цінності учительської професії (Дурай-Новакова, 1983).

З-поміж сучасних науковців готовність до педагогічної діяльності Л. Рибалко розуміє як особистісні інтегровані новоутворення в мисленні, свідомості, самосвідомості, якостях особистості вчителя (інтелектуальних, психічних, фізичних та ін.), які забезпечують продуктивне виконання педагогічної діяльності (Рибалко, 2008).

Л. Кондрашова цей феномен трактує як єдність морального та психологічного: професійно-моральні погляди й переконання, професійну спрямованість психічних процесів, самовладання, педагогічний оптимізм, працездатність, налаштованість на педагогічну працю, здатність до подолання труднощів, самооцінку її результатів, потребу в професійному самовихованні, які забезпечують високі результати педагогічної роботи (Кондрашова, 2006). Ю. Пелех готовність до педагогічної діяльності вважає інтегрованою якістю особистості, яка спрямована на адекватну реакцію щодо можливості ситуативного вирішення універсальних (різнопланових) освітніх завдань із допомогою активізації та застосування набутої в навчально-виховному процесі системи компетенцій (Пелех, 2009).

Зокрема, вітчизняні та зарубіжні фізіологи зазначають, що готовність як своєрідний стан суб'єкта не може виникнути поза загальним підвищенням активності роботи головного мозку, звідси, *фізіологічним механізмом готовності* є певний функціональний рівень кори та підкірки головного мозку, певний стан усіх систем та органів людського організму (дихальної, серцево-судинної, м'язової, ендокринної та ін.). Такий розподіл є умовним, бо реально «готовність особистості та готовність організму перебувають у єдності, а їх виникнення й перебіг забезпечуються роботою центральної нервової системи» (Ухтомський, 2002, с. 122).

Як зазначалося вище, у вітчизняній фізіології наприкінці XIX – початку XX ст. І. Павловим активно вивчалися питання готовності з позиції теорії рефлексів, а саме: елементарні форми готовності до поведінки виникають на основі безумовних рефлексів – орієнтовного, захисного, статевого тощо. Тому механізмом складних форм готовності, на його думку, є, насамперед, умовно рефлекторна діяльність мозку, а корковим апаратом – лобові долі мозку, які відіграють вирішальну роль у забезпеченні свідомої діяльності людини (Павлов, 1952).

Одним із перших розпочав вивчення фізіологічної природи готовності до дії О. Ухтомський, запропонувавши теорію про «оперативний спокій». «Оперативний спокій, – писав відомий учений-фізіолог, – є готовністю до дії, яка може встановлюватися на різних ступенях. Більш високоорганізована здатність до оперативного спокою є водночас і більш організованою, терміновою готовністю до дії» (Ухтомський, 1951, с. 129).

Для розуміння фізіологічного механізму готовності та її функціонування в діяльності важливе значення також мають положення О. Ухтомського про домінанту, яка є тимчасово пануючою рефлекторною системою, що спрямовує роботу нервових центрів у конкретний момент часу. Домінанта об'єднує весь організм у єдине ціле, забезпечує активне вибіркове пристосування до зовнішніх умов, а отже – уможливорює виникнення та збереження психологічної готовності (Ухтомський, 2002). Інший відомий нейрофізіолог, автор концепції «фізіології активності» М. Бернштейн, пов'язував механізм готовності з порушенням системи умовних зв'язків. Він зазначав, що в підтримці та реалізації психологічної готовності бере участь ретикулярна формація, яка забезпечує необхідною енергією кору головного мозку, затримує імпульси, що гальмують її тонус і темп роботи, та пропускає, насамперед, імпульси збудження, найбільш життєво важливі в даний момент (Бернштейн, 1990).

Підводячи підсумок аналізу досліджень готовності з погляду фізіології, робимо висновок, що фізіологічним механізмом готовності людини до діяльності є високий рівень збудження кори головного мозку, її лобових доль, панування функціональної системи, що відповідає умовам і завданням майбутньої діяльності та їх можливим змінам.

Відомо, що готовність є однією з головних умов виконання людиною своєї професійної діяльності. Дефініція «готовність до праці» була поглиблена й конкретизована в наукових розвідках відомого вітчизняного психолога В. Моляко, якому належить пріоритет у конкретизації змісту й обсягу цієї категорії в педагогічній психології, – спочатку в контексті психології творчості (Моляко, 1978), а згодом, – у започаткованому ним окремому, більш широкому напрямі, – творчій конструкторії (Моляко, 2007). Під готовністю до праці вчений розуміє складне особистісне утворення, багатокомпонентну систему, сукупність складників якої надає особистості змогу виконувати конкретну роботу (Моляко, 1989).

Особливістю готовності до професійної діяльності, на думку О. Бодальова, є інтегративний характер, який виявляється в упорядкуванні її внутрішніх структур, гармонійності основних компонентів особистості професіонала, а також у стійкості, стабільності та послідовності їх функціонування. Тобто професійна готовність має ознаки, що свідчать про єдність, цілісність особистості, її здатність до продуктивної професійної діяльності (Бодальов, 1998).

Нам імпонує визначення готовності до професійної діяльності за А. Ліненко, яка під нею розуміє цілісне багаторівневе утворення, що характеризує емоційно-когнітивну, вольову мобілізаційність суб'єкта в момент його залучення до діяльності певного спрямування та передбачає усвідомлену особистістю мотивацію щодо виконання цієї діяльності (Ліненко, 1996, с. 56).

Аналізуючи природу феномена «готовність до професійної діяльності», вчені (Дьяченко, 1976, 1985; Жванія, 2015; Костюченко, 2011 та ін.) однастайні в тому, що її сутність полягає у вираженні спрямованості особистості на діяльність взагалі та на діяльність у межах її різних вузьких, професійно орієнтованих завдань. Водночас, цей феномен, функціонуючи в кожній із професійних сфер діяльності фахівця та будучи зумовленим диференціацією професійних знань у межах цих сфер, має в кожному окремому випадку конкретний специфічний прояв (Жванія, 2015, с. 71).

Слід зазначити, що предметом нашого дослідження є готовність до реалізації організаційних форм в умовах освітнього середовища.

Аналіз значної кількості дисертаційних досліджень, що виконувалися з початку XXI ст., дозволив виокремити з-поміж сучасних вітчизняних науковців, насамперед, таких, які ґрунтовно вивчали феномен готовності учителів початкової школи до різних видів професійної діяльності.

Сучасні вітчизняні науковці, які вивчали феномен готовності вчителів до різних видів професійної діяльності, а саме готовності до впровадження інновацій (Гавриш, 2006); педагогічного моделювання (Бахмат, 2011); складання та розв'язування навчально-пізнавальних завдань (Бельчева, 2007); застосування інтерактивних технологій навчання (Бекірова, 2010); професійного саморозвитку засобами проєктивної технології (Бистрюкова, 2009); моделювання освітнього середовища (Водолазська, 2015); навчання ігрового дизайну (Жлудько, 2015); організації контролю за навчальною діяльністю (Завіна, 1996); проєктування інформаційно-комунікаційного середовища (Лецюк, 2015); формування навчально-пізнавальної компетентності (Олійник, 2015); розвитку креативності (Фадєєв, 2006); організації дизайнерської діяльності (Холостенко, 2012); особистісно орієнтованого навчання (Шаповал, 2007).

На наш погляд, таке трактування дефініції дає змогу оцінити її як цілісну систему та результат педагогічного процесу, який підтверджує проблему формування готовності в учителів початкової школи в контексті нашого дослідження.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, учитель повинен бути готовим до реалізації завдань щодо модернізації освітнього процесу в контексті компетентнісного підходу. Готовність учителя початкової школи до організаційних форм навчання учнів передбачає його психологічну, методичну і предметну підготовку, а також сформованість низки особистих якостей (фізіологічну підготовку) (Колбіна, 2008; Овчарук, 2004; Ратушинська, 2013).

Основою сучасної професійної діяльності вчителя початкової школи є його готовність як високопрофесійного фахівця, ознайомленого із сучасними світовими вимогами до освітнього процесу у школі першого ступеня; готового до організації навчальної діяльності молодших школярів як педагогічної взаємодії, спрямованої на розвиток особистості кожного з них; здатного здійснювати підготовку молодших школярів до творчого виконання стандартних і нестандартних завдань життєтворчості (Левина, 2001; Новик, 2016).

Очевидно, що в сучасних умовах справжнім професіоналом може бути лише той фахівець, який «здатний творчо застосовувати набутий

капітал знань, самостійно здобувати й опрацьовувати та використовувати інформацію, змінюватися сам і змінювати свою діяльність, наповнювати її сучасним змістом; набувати необхідних для цього вмінь та особистісних якостей, мислити нелінійно, прагнути постійного самовдосконалення» (Бишова, 2008, с. 6-9).

Вимоги до підвищення якості початкової освіти безпосередньо пов'язані з удосконаленням рівня професійної перепідготовки педагога. Поле діяльності вчителя початкової школи значно розширюється під впливом вимог до результатів початкового етапу шкільної освіти. Таким чином, удосконалення педагогічної освіти має передбачати швидке реагування на потреби початкової школи, насамперед, щодо розвитку діяльності здобувачів, акценту розвивальної орієнтації освітнього процесу, переважання гуманістичних підходів у вигляді особистісно зорієнтованого навчання, мотивування здобувачів до навчання та формування в них уміння вчитися. Відповідно, наукові пошуки передбачають два основні напрями досліджень: з одного боку, це вивчення особливостей готовності вчителів початкової школи, а з іншого, вивчення способів організації форм навчання.

Спираючись на напрацювання науковців, під готовністю вчителя початкової школи до педагогічної діяльності розуміємо інтегровану якість особистості, яка містить мотиваційні, змістові, процесуальні та рефлексивні компоненти, що у своїй сукупності складають цілісну систему й характеризуються низкою взаємозв'язків і взаємовпливів: особистісне новоутворення, яке охоплює мотивацію до модернізації й оптимізації діяльності здобувача, теоретичні знання про зміст і форми навчальної діяльності, практичні вміння та навички їх застосування, здатність до критичної самооцінки й оцінки результатів своєї діяльності.

Перспективу подальшого наукового дослідження вбачаємо в розвідці дефініції «готовність» учителів початкової школи до реалізації організаційних форм навчання.

ЛІТЕРАТУРА

- Бахмат, Н. В. (2011). *Формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до педагогічного моделювання* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Bakhmat, N. V. (2011). *Formation of readiness of the future teacher of primary classes to pedagogical modeling* (PhD thesis abstract). Kyiv).
- Бекірова, Л. Е. (2010). *Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Bekirova, L. E. (2010). *Formation of readiness of future primary school teachers to use interactive learning technologies* (PhD thesis abstract). Kyiv).
- Білодід, І. К. (1980). *Словник української мови: в 11 т.* Київ: Наукова думка (Bilodid, I. K. (1980). *The dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes*. Kyiv).

- Бодров, В. А. (1991). Психологическое исследование проблемы профессионализации личности. *Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала*, 3-26 (Bodrov, V. A. (1991). The psychological research of a problem of professionalization of the person. *The psychological research on the problem of formation of the professional*, 3-26).
- Войтко, В. (1982). Психологічний словник. Київ: Вища школа (Voitko, V. (1982). *The psychological dictionary*. Kyiv: Higher school).
- Водолазська, Т. В. (2015). *Формування готовності вчителя початкових класів до моделювання освітнього середовища у системі післядипломної освіти* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Полтава (Vodolazska, T. V. (2015). *Formation of readiness of primary school teachers to model the educational environment in the system of postgraduate education* (PhD thesis abstract). Poltava).
- Гавриш, І. В. (2006). *Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Харків (Havrysh, I. V. (2006). *The theoretical and methodological bases of the formation of readiness of future teachers for innovative professional activity* (DSc thesis). Kharkiv).
- Гончаренко, С. У. (2000). *Професійна освіта: словник*. Київ: Вища школа (Honcharenko, S. U. (2000). *The professional education: dictionary*. Kyiv: Higher school).
- Дьяченко, М. И., Кандыбович, Л. А. (2004). *Психологический словарь-справочник*. Минск: Харвест (Dyachenko, M. I., Kandybovych, L. A. (2004). *The psychological dictionary-reference book*. Minsk: Harvest).
- Жлудько, В. М. (2015). *Формування готовності майбутніх учителів до навчання ігрового дизайну учнів початкових класів* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Чернірів (Zhludko, V. M. (2015). *Formation of readiness of future teachers to teach game design to primary school students* (PhD thesis abstract). Chernihiv).
- Зінченко, В., Мещеряков, Б. (1997). *Психологический словарь*. Москва: Педагогика (Zinchenko, V., Meshcheryakov, B. (1997). *The psychological dictionary*. Moscow: Pedagogy).
- Костюченко, Л. В. (2011). Готовність майбутніх вчителів початкових класів до професійної діяльності. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 39 (1), 65-65 (Kostiuchenko, L. V. (2011). The readiness of future primary school teachers for professional activity. *The psychological and pedagogical problems of rural school*, 39 (1), 65-65).
- Кремень, В. Г. (2008). *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер (Kremen, V. H. (2008). *The encyclopedia of education*. Kyiv: Jurinkom Inter).
- Крутецкий, В. (1972). *Основы педагогической психологии*. Москва: Просвещение (Krutetskyi, V. (1972). *The basis of pedagogical psychology*. Moscow: Enlightenment).
- Линенко, А. Ф. (1996). *Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности* (дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Киев (Linenko, A. F. (1996). *The theory and practice of the formation of readiness of students of pedagogical high schools for professional activity* (DSc thesis). Kyiv).
- Ложкін, Г., Коцан, І., Бараннік, В., Подляшаник, В. (2011). *Психологія: терміни, поняття, визначення: словник-довідник*. Луцьк: ВНУ ім. Лесі Українки (Lozhkin, H., Kotsan, I., Barannik, V., Podliashanyk, V. (2011). *The psychology: terms, concepts, definitions: dictionary*. Lutsk).

- Мещеряков, Б. Г. (2008). *Большой психологический словарь*. Москва: АСТ; СПб.: Прайм-Еврознак (Meshcheriakov, B. G. (2008). *The large psychological dictionary*. Moscow: AST; SPb.: Prime-Evroznak).
- Моляко, В. О. (1989). *Психологічна готовність до творчої праці*. Київ: Знання (Molyako, V. O. (1989). *The psychological readiness for creative work*. Kyiv: Knowledge).
- Овчарук, О. В. (2004). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: К.І.С. (Ovcharuk, O. V. (2004). *The competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives*. Kyiv: K.I.S.).
- Ожегов, С. (1960). *Готовність. Словник російської мови*. Режим доступу: <http://www.ozhegov.com/words/6103.shtml> (Ozhegov, S. (1960). *Readiness. Dictionary of the Russian language*. Retrieved from: <http://www.ozhegov.com/words/6103.shtml>).
- Олійник, І. М. (2015). *Розвиток готовності вчителя до формування навчально - пізнавальної компетентності молодших школярів у післядипломній педагогічній освіті* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Oliynyk, I. M. (2015). *The development of teacher readiness for the formation of educational and cognitive competence of junior schoolchildren in postgraduate pedagogical education* (PhD thesis abstract). Kyiv).
- Пелех, Ю. В. (2009). *Ціннісно-смісловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога*. Рівне: Тетіс (Pelekh, Yu. V. (2009). *The value-semantic concept of professional training of the future teacher*. Rivne: Tetis).
- Платонов, К. К. (1984). *Краткий словарь системы психологических понятий*. Москва: Высшая школа (Platonov, K. K. (1984). *A short dictionary of the system of psychological concepts*. Moscow: Higher School).
- Сластенин, В. А., Каширин, В. П. (2010). *Психология и педагогика*. Москва: Академия (Slastenin, V. A., Kashirin, V. P. (2010). *Psychology and pedagogy*. Moscow: Academy).
- Узнадзе, Д. Н. (2001). *Психология установки*. СПб.: Питер (Uznadze, D. N. (2001). *The psychology of a setting*. SPb.: Peter).
- Ухтомский, А. А. (1951). *Собрание сочинений в 2-х т.* Ленинград: Знание (Ukhtomskyi, A. A. (1951). *The collection of works in 2 volumes*. Leningrad: Knowledge).
- Холостенко, Ю. В. (2012). *Формування у майбутніх учителів початкових класів готовності до організації дизайнерської діяльності учнів* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Кіровоград (Kholostenko, Yu. V. (2012). *Formation of readiness of future primary school teachers for the organization of students' design activity* (PhD thesis abstract). Kirovograd).
- Шадських, Ю., Піча, В. (2006). *Психологія: короткий навч. словник (терміни і поняття)*. Львів: Магнолія (Shadskykh, Yu., Picha, V. (2006). *The psychology: a short textbook. dictionary (terms and concepts)*. Lviv: Magnolia).
- Шаповал, Ю. Д. (2007). *Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до особистісно орієнтованого навчання молодших школярів* (дис... канд. пед. наук: 13.00.04). Харків (Sharoval, Yu. D. (2007). *The pedagogical conditions of formation of readiness of the future teacher of primary classes to personally oriented training of junior schoolchildren* (PhD thesis abstract). Kharkiv).
- Ярмаченко, М. Д. (1996). *Педагогічний словник*. Київ: Пед. думка (Yarmachenko, M. D. (1996). *The pedagogical dictionary*. Kyiv: Ped. opinion).

РЕЗЮМЕ

Гуркова Татьяна. Дефиниция понятия «готовность» в психолого-педагогической литературе.

В статье представлены и теоретически обоснованы различные подходы к толкованию понятия «готовность» в психолого-педагогической литературе. Проанализированы периоды развития готовности человека к совершению определенного вида деятельности. Рассмотрены два основных подхода к трактовке сущности готовности как психологического феномена.

Осуществлен анализ дефиниции «готовность» как физиологической природы, своеобразного состояния субъекта с влиянием на общее повышение активности работы головного мозга. Автором раскрыто особенность готовности к профессиональной деятельности. Предусмотрено перспективу дальнейших исследований проблемы формирования готовности у учителей начальной школы как целостной системы и результата педагогического процесса.

Ключевые слова: *готовность, учитель начальной школы, готовность к деятельности как психологическое состояние, факторы основ готовности к деятельности, периоды развития готовности, профессиональная готовность, физиологический механизм готовности.*

SUMMARY

Hurkova Tetyana. The definition of the concept "readiness" in the psychological-pedagogical literature.

The article presents and theoretically substantiates various approaches to the interpretation of the concept of "readiness" in the psychological and pedagogical literature.

The aim of the article is to analyze the theoretical reasoning of the definition of "readiness" in pedagogy and psychology. To achieve this goal, methods of analysis of psychological and pedagogical literature were used; generalization of achievements of domestic and foreign scientists on a certain problem; systematization of the received information.

After analyzing the psychological and pedagogical literature, we can say that the issue of "readiness" of teachers, scientists have been addressed constantly.

The article analyzes the periods of human readiness to carry out a certain type of activity. Two main approaches to the interpretation of the essence of readiness as a psychological phenomenon are considered. The analysis of the definition of "readiness" as a physiological nature, a peculiar state of the subject with an impact on the overall increase in the activity of the brain. The author reveals the peculiarity of readiness for professional activity. Emphasis is placed on a thorough study of the phenomenon of readiness of primary school teachers for various types of professional activities.

It is noted that today it is necessary to consider the definition of "readiness" of primary school teachers to implement organizational forms of learning in the educational environment. The scientific research involves two main areas of study: on the one hand, it is the study of the characteristics of the readiness of primary school teachers, and on the other hand, the study of ways of organizing forms of learning.

The perspective of further research on the problem of forming the readiness of primary school teachers as an integral system and the result of the pedagogical process is provided.

Key words: *readiness, primary school teachers, readiness for activity as a psychological state, factors of the basis of readiness for activity, periods of readiness development, professional readiness, physiological mechanism of readiness.*

УДК[37.015.3+613.8]:[271.2:050.9](477.85),,186/191”

Сергій Дарійчук

Чернівецький національний університет

імені Юрія Федьковича

ORCID ID 0000-0001-889-1293

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/330-339

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ВИСВІТЛЕННЯ ПРОБЛЕМ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ В ЗАСОБАХ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ БУКОВИНИ

Активна позиція преси у висвітленні проблем фізичного виховання дітей та молоді актуальна в наш час. Тому метою дослідження виокремлено визначення сучасних тенденцій висвітлення проблем фізичної культури і спорту в ЗМІ Буковини. Для чого застосовано комплекс загальнонаукових, конкретно-наукових та емпіричних методів. Серед видань, що діють у Чернівецькій області, виокремлені ті, що розглядають аспекти фізичного виховання населення краю, здорового способу життя та розвитку спорту: районні газети – «Вижницькі обрії», «Голос краю», «Карпати», «Хотинські вісті»; педагогічна «Освіта Буковини» тощо. Виокремлено основні тематичні напрями: результати змагань з видів спорту різних рівнів; історія спортивного руху в краї; популяризація здорового способу життя.

Ключові слова: Буковина, газети, діти, здоров'я, публікації, молодь, спорт, фізичне виховання.

Постановка проблеми. Активна позиція преси щодо проблем фізичного виховання дітей та молоді актуальна й сьогодні – в умовах світової пандемії «Covid 19» та визнання здоров'я населення як важливого чинника національної безпеки і державотворення, низького рівня зорієнтованості фізичного виховання дітей та молоді на сучасні форми рухової активності (застаріла матеріально-технічна база, низький рівень обізнаності та підготовленості вчителів і тренерів тощо), фактичної заміни рухової діяльності ігровою діяльністю он лайн, спонсорування спорту алкогольними та тютюновими компаніями (Кость, 2008; Свінціцький, 2013, с. 7-13).

Тому на часі є потреба переосмислення сутності й вагомості презентації аспектів фізичного виховання і спорту в сучасних засобах масової інформації, модернізації впливу преси на дітей та молодь відповідно до сучасних викликів, розробки й апробації системного, ретельно вивіреного, науково обґрунтованого і довготермінового плану дій, результати якого стануть відчутні в перспективі.

Аналіз актуальних досліджень. Генеза висвітлення проблем фізичного виховання в засобах масової інформації як повноцінної складової системи пропаганди, становлення преси як ефективного інструменту вирішення завдань розвитку галузі фізичної культури і спорту, фізичного виховання розглянуті й систематизовані А. Гусевим,

Ю. Сазоновою, І. Свістельник (Сазонова, 2017; Свістельник, 2010). Аспекти популяризації фізичного виховання та спорту як напряму діяльності студентських і фізкультурно-спортивних товариств різних історичних періодів на Буковині вивчали М. Кожокар, Ю. Тумак, пресу як складову системи управління фізичного виховання в краї – О. Цибанюк, а її вплив на громадське усвідомлення проблеми необхідності занять фізичними вправами – Н. Гнесь, Т. Завгородня, І. Стражнікова (Гусев, 2016; Завгородня та Стражнікова, 2016; Кожокар, 2018; Тумак, 2012; Цибанюк, 2008).

Мета дослідження – визначення сучасних тенденцій висвітлення проблем фізичної культури і спорту в засобах масової інформації Буковини.

Методи дослідження. Для досягнення мети та реалізації поставлених завдань застосовано комплекс методів: *загальнонаукові* (аналіз, синтез, абстрагування та конкретизація, систематизація, класифікація, періодизація, узагальнення й інтерпретація); *конкретно наукові*: метод *термінологічного аналізу* (сприяв актуалізації сутності базових понять та встановленню їхнього системного підпорядкування); *логіко-системний аналіз* значного масиву нормативних актів, наукових публікацій (було застосовано для виявлення та систематизації фактологічного матеріалу); *історико-системний метод* (використано для створення цілісної картини висвітлення проблем фізичного виховання дітей та молоді на сторінках преси краю); емпіричні.

Виклад основного матеріалу. Стаття 46 Закону «Про фізичне виховання і спорт» України, що регламентує основи інформаційного забезпечення у сфері фізичної культури і спорту, затвердила провідне завдання засобів масової інформації в даній сфері: здійснити популяризацію а) оздоровчого значення фізичної культури, б) різних спортивних напрямів, в) досягнень українських спортсменів на міжнародній арені (*Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про фізичну культуру і спорт» та інших законодавчих актів України», 30-52*).

За попередніми даними, в Україні діє понад 10 тис. періодичних видань, 35 інформаційних агентств і близько 500 електронних мас-медіа. 9 % друкованих ЗМІ засновано державою. За результатами опитування Української маркетингової групи, ступінь охоплення населення України різними засобами масової інформації становить: журнали – 18,9 %; газети – 46,5 %; радіо – 52,5 %; телебачення – 93,3 % (*Державний комітет телебачення і радіомовлення України*). Згідно зі статистичними даними Державного комітету телебачення і радіомовлення України за 2019 р., газети як засоби масової інформації розділялися за цільовим призначенням

наступним чином: універсальні; спеціалізовані; з певних питань та за читацькою аудиторією. У кожному з розділів виокремлені видання, у яких друкуються матеріали за загальною темою «Аспекти фізичної культури і спорту», зокрема, універсальні, педагогічні та медичні; науково-популярні, з питань фізичної культури і спорту та інші. Так, фахових педагогічних видань нараховується 64 газети, різноманітних медичних – 42, а «фізкультурних» – 9.

Періодичні видання (крім газет) представлені офіційними та нормативними, громадсько-політичними, науковими та науково-популярними, методичними й популярними (для організації дозвілля), літературно-художніми, інформаційними, довідковими та рекламними. Статистичні дані про випуск друкованих ЗМІ за територіальною ознакою (2019 р.) в Чернівецькій області звітують про діяльність 47 таких засобів із загальним тиражом 2988 тис. примірників, що становить 1,5 % від загального показника по Україні; з них 29 газет (2,1 %) та 18 періодичних і продовжуваних видань (1,0 %) із тиражом 2968 і 19,8 тис. примірників (*Державний комітет телебачення і радіомовлення України*).

Серед видань Чернівецької області, інформацію про які нами знайдено на сайті <http://www.ukrbook.net/>, ми виокремили деякі, що за змістом не розглядали проблеми фізичного виховання підростаючого покоління. Наприклад, такі засоби масової інформації, як «На варті закону» і «На варті закону. Глибока» розкривають проблеми конституційно-правового регулювання життєдіяльності регіону, аналізують новації нових законопроектів, проводять просвітницьку роботу з населенням щодо обізнаності громадян у питаннях цінності прав людини – підґрунтя для суспільної єдності та розвитку. Низка видань («Meleag natal (Рідний край)», «Новий день» («Monitorul de Hliboca»), «Gazeta Polska Bukowiny») друкуються румунською та польською мовами та є виданнями національних громадських спілок, і, у свою чергу, висвітлюють події в культурному житті націй, що проживають на території Чернівецької області. Такий напрям також обрав бюлетень Чернівецького обласного благодійного фонду «Хесед Шушана» («Троянда милосердя»), що видається на кошти єврейської громади м. Чернівці. Незважаючи на різноплановість матеріалу, що публікується на сторінках цих видань, проблеми фізичного виховання населення краю, здорового способу життя та аспекти розвитку спорту нами не знайдено.

Видання рекламного або чітко визначеного інформаційного характеру – «Ріо-Чернівці», газета приватних оголошень; «Ва-Банк», «Від і до», ділове видавництво Буковини та «Телетиждень» (програма

телебачення, анонси та гороскоп, оголошення та реклама), нами не аналізувались (*Редакція газети Рідний край*).

Отже, всього з числа засобів масової інформації сучасної Буковини нами вибрано 21 одиниця газет та журналів. З метою визначення стану оприлюднення аспектів фізичного виховання дітей та молоді, досягнень українських та місцевих спортсменів, інноваційних технологій у фізкультурно-оздоровчій діяльності тощо, у пресі Чернівецької області проаналізуємо їх зміст (див. табл. 1).

Окремої уваги заслуговують видання, редакція та основний читач яких знаходиться не тільки в обласному центрі, а й у районах Чернівецької області. Це «Вижницькі обрії» (м. Вижниця), «Голос краю» (м. Заставна), «Дністрові зорі», «Сокиряни. Сім днів» (м. Сокирянщини), «Карпати» (сmt. Путила), «Наша газета» (м. Новодністровськ), «Новий день» (сmt. Глибока), «Рідне слово» (сmt. Кельменці), «Рідний край» (м. Сторожинець), «Хотинські вісті» (м. Хотин) та інші.

Характерними рисами цих видань визначаємо тривалий час існування із певною кількістю змін назви – газета «Вижницькі обрії» була заснована 1945 року як районна газета із назвою «Верховина», згодом змінила назву на «Радянська Верховина» («Дністрові зорі» 1965 р.; «Карпати» 1941 р.); значний об'єм цих видань – 8-12 сторінок, спричинений політикою редакції.

Таблиця 1

**Українські ЗМІ Чернівецької області різного типу та періодичності
видання (Газети, журнали. Чернівецька область)**

№	Назва	Тип / місце видання	Періодичність
1	Буковина	Місцева / Чернівці	Щотижнево
2	Буковина 2	Місцева / Чернівці	Щотижнево
3	Версії	Місцева / Чернівці	Щотижнево
4	Вижницькі обрії. Народний часопис	Місцева / Вижниця	Щотижнево
5	Відродження	Регіональна / Чернівці	Двічі на місяць
6	Голос краю	Регіональна / Заставна	Щотижнево
7	Дністрові зорі	Місцева / Сокиряни	Щотижнево
8	Добрый порадник	Загальнодержавна / Чернівці	Щомісячно
9	Доброго здоров'я!	Загальнодержавна / Чернівці	Щомісячно
10	Економічно-благочестивий вісник Гарафіни Маковій	Загальнодержавна / Чернівці	Двічі на місяць
11	Карпати	Місцева / сmt Путила	Щотижнево
12	Молодий буковинець	Регіональна / Чернівці	Двічі на тиждень

13	Наша газета. Новодністровськ-інфо	Місцева / Новодністровськ	Щотижнево
14	Новий день. Інформаційний громадсько-політичний тижневик	Місцева / Глибока	Щотижнево (четвер)
15	Освіта Буковини	Регіональна / Чернівці	Щотижнево
16	Рідне слово	Місцева / смт Кельменці	Щотижнево
17	Сокиряни. Сім днів	Місцева / Сокиряни	Щотижнево
18	Учнівський вісник Буковини	Місцева / Чернівці	Щоквартально
19	Хотинські вісті	Місцева / Хотин	Щотижнево
20	Час. Українська газета	Регіональна / Чернівці	Щотижнево
21	Чернівці	Місцева / Чернівці	Щотижнево

Тут знаходять постійне місце матеріали про діяльність державної, обласної і районної влади, досягнення краю в галузі освіти, культури, медицини, боротьбу з наслідками надзвичайних ситуацій, соціально-економічного розвитку Буковини й регіонів зокрема, нариси і зарисовки про людей, які є гордістю краю, природоохоронна тематика тощо. Це справжні «літописи краю», де кожна подія знаходила і знаходить своє місце в газеті, і тому легко простежується життя району, що радувало й турбувало людей у той чи інший період. Саме тому впливовість цих ЗМІ не можливо не визнавати (*Газета «Вижницькі обрії»*; *Дністрові зорі. Засоби масової інформації Чернівецької області, 1996*; *Редакція газети Рідний край*).

Аналіз матеріалів, надрукованих на сторінках таких видань, дозволив виокремити основні напрями фізкультурно-спортивної тематики, а саме значна кількість статей присвячена: результатам змагань із різних видів спорту (футбол, легка атлетика, боротьба, волейбол, туризм тощо) регіонального, всеукраїнського та міжнародного рівнів та успіхам місцевих спортсменів («Дністрові зорі», «Хотинські вісті», «Вижницькі обрії»); історії спортивного руху та/або спогадам відомих місцевих тренерів («Карпати»); проблемам популяризації фізичної активності та здорового способу життя («Голос краю», «Сокиряни. Сім днів», «Наша газета», «Новий день», «Хотинські вісті»).

Ще однією особливістю таких статей стало виокремлення й активне «розкручування» одного чи групи видів спорту, що популярні в тому чи іншому населеному пункті Чернівецької області: м. Хотин – гандбол та боротьба; м. Сторожинець – волейбол, легка атлетика; м. Новоселиця – боротьба, волейбол; м. Заставна – футбол, вільна боротьба, жіночий гандбол; м. Новодністровськ – гребля, футзал, баскетбол тощо. Популярність же певного виду пов'язана з наявністю дитячо-юнацької спортивної школи або спортивного клубу та тренерсько-викладацького

складу в населеному пункті, історичних традицій регіону та сформованої матеріально-технічної бази – стадіону, спортивного залу та майданчиків тощо. Але рубрики «Фізична культура і спорт» або «Спорт», «Краса тіла» або «Здоров'я» в цих виданнях не є постійними, а скоріше епізодичними.

Єдине обласне педагогічне видання, газета «Освіта Буковини» надало можливість працівникам сфери фізичної культури і спорту, вчителям та викладачам фізичного виховання, тренерам та інструкторам презентувати власні методичні й практичні доробки – конспекти занять та уроків з фізичного виховання, комплекси загальнорозвиваючих вправ і розробки інноваційних форм фізкультурно-оздоровчої роботи, співпраці з батьками тощо.

Розглянемо тематичні матеріали даної газети й виокремимо сучасні тенденції висвітлення фізичного виховання дітей та молоді краю (див. табл. 2).

Таблиця 2

**Публікації на тему фізичне виховання дітей та молоді в двотижневику
«Освіта Буковини» (2019-2020 рр.)**

№	Вихідні дані публікації	Коротка анотація
Тематичний напрям: Загальні основи фізичної культури і спорту		
	Куций П. Прикладне та оздоровче значення занять фізичної культури. Освіта Буковини. № 45.05.12.2019. С. 8	Теоретичний матеріал щодо загальних основ фізичної культури
Тематичний напрям: Теоретико-методичні та практичні рекомендації щодо організації спортивно-масових та оздоровчих заходів		
	Гуменюк В. Сценарій турніру з волейболу пам'яті В. Гречаного. Освіта Буковини. № 45.05.12.2019. С. 7	Сценарій специфічної форми спортивних заходів турніру з волейболу
	Чебан Т. Веселі старті. Освіта Буковини. № 5. 07.02.2019. С. 11	Конспект фізкультурно-оздоровчого заходу для учнів початкових класів
	Купіна Р. Організація позаурочних спортивно-масових та оздоровчих заходів у сфері професійно-технічної освіти. Освіта Буковини. № 10 12.03.2020. С. 4	Аналіз викладачем-практиком різноманітних особливостей організації заходів: змагань, спортивних вечорів, свят тощо
Тематичний напрям: Особливості використання новітніх технологій у фізичному вихованні в закладах освіти		
	Завадський О. Використання інноваційних технологій на уроках фізичної культури. Освіта Буковини. № 41. 12.11.2020. С. 1-2	Досліджено теоретичні питання стосовно застосування інноваційних технологій у фізичному вихованні дошкільників, дітей шкільного віку, студентів та спортсменів. Проаналізовано основні підходи до визначення понять «інновація», «інноваційні технології». З'ясовано особливості інноваційних процесів у
	Отку Н. Здоров'язбережувальні технології в роботі з дітьми закладу дошкільної освіти. Освіта Буковини. № 31 22.08.2019. С. 3	
	Кочубей М. Майстерність викладача фізичної культури у формуванні навичок самоосвіти й самостійних занять фізичними вправами.	

	Освіта Буковини. № 47. 27.12.2020. С. 8	фізичній культурі. Визначено варіанти впровадження інноваційних технологій на уроках фізичної культури
	Курнишев Ю. Використання нових форм і методів роботи у фізичному вихованні учнів. Освіта Буковини. № 30 13.08.2020 С. 7-8	
Тематичний напрям: Специфіка підготовки спортсмена		
	Марчук В., Куций П. Емоційно-психологічне налаштування спортсмена. № 3 23.01.2020. С. 7-8	В опублікованих матеріалах розглянуті специфічні аспекти підготовки спортсменів
	Марчук В. Мотивація у спорті. 42 19.11.20. С. 8	
Тематичний напрям: Фізична активність як основна складова здорового способу життя		
	Скигар В. Як виховати здорову дитину? № 41 від 12.11.2020. С. 8. Ткач Т. Здоров'я – це життя! № 41 12.11.2020. С. 2. Попадюк О. Здоров'я – найкраще багатство! № 5 12.03.2020. С. 4-5	Розглянуто компоненти здоров'я дитини: режим дня, харчування та проблемі реалізації потреби в русі

Статті в газеті «Освіта Буковини», представлені в таблиці, мають певну специфіку – їх авторами стали вчителі початкової школи (Т. Ткач, О. Попадюк), інструктори з фізичної культури ЗДО (Н. Отку), викладачі фізичної культури закладів освіти різних рівнів акредитації (О. Завадський, М. Кочубей, Р. Купіна, П. Куций, В. Марчук, В. Скигар).

Ще однією специфічною групою засобів масової інформації сучасної Буковини, що у своєму змісті розглядають проблеми фізичного виховання дітей та молоді виокремлюємо «Економічно-благочестивий вісник. Народознавча газета Гарафіни Маковій», газети «Доброго здоров'я!» та «Добрий порадник». Фізичне виховання підростаючого покоління – загартування організму, гармонійний розвиток форм, функцій і фізичних можливостей людини, формування життєво важливих рухових навичок та вмінь і зміцнення здоров'я розглядаються в цих виданнях крізь призму народних звичаїв, обрядів у повсякденному житті як засіб збереження української ідентичності. Опубліковані матеріали стверджували про необхідність виховання етнічної своєрідності через естетику рухів, загартування та гігієнічні навички; формування моральних цінностей та «здорової» ментальності: «Обман, підлість, брехня, що шкодить нам і нашим нащадкам», «Вправи та ігри для тіла і духу», «Плітки, покару отримує не той, хто складає, а хто сприймає і розносить», «Нетверезий спосіб життя», «Куриво, наркоманія» (Економічно-благочестивий вісник Гарафіни Маковій); «Спорт чи фізкультура», «Правила загартування» («Доброго здоров'я!») (Маковій, 2019).

Окремого засобу масової інформації, зміст якого повністю був би присвячений різноманітним аспектам фізичного виховання і спорту, в Чернівецькій області нами не знайдено.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, можемо констатувати, що саме загальні основи фізичної культури і спорту, теоретико-методичні та практичні рекомендації щодо організації спортивно-масових та оздоровчих заходів, особливості використання новітніх технологій у фізичному вихованні в закладах освіти та фізична активність як основна складова здорового способу життя стали тими самими тематичними напрямками, що зацікавлюють педагогів та фахівців сфери фізичної культури.

ЛІТЕРАТУРА

- Газета «Вижницькі обрії»: веб-сайт. Режим доступу: <http://vnrda.gov.ua/index.php/komunalni-zmi-rayonu/215-raionna-hazeta-vyzhnytski-obrii> (Дата звернення 26.11.2020) (Newspaper "Vyzhnytski Horizons": website. Retrieved from: <http://vnrda.gov.ua/index.php/komunalni-zmi-rayonu/215-raionna-hazeta-vyzhnytski-obrii> (Access date: 26.11.2020).
- Газети, журнали. Чернівецька область: веб-сайт. Режим доступу: http://www.ukrbook.net/DZMI_obl_2/Cherniv_obl/Cherniv.htm (Дата звернення 26.11.2020). (Newspapers, magazines. Chernivtsi region: website. Retrieved from: http://www.ukrbook.net/DZMI_obl_2/Cherniv_obl/Cherniv.htm (Access date: 26.11.2020).
- Гнесь, Н. А. (2007). *Становлення і розвиток фізичного виховання учнів народних школах Буковини (1869-1918)*. (автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01). Івано-Франківськ (Hnes, N. A. (2007). *Formation and development of physical education of students of public schools of Bukovina (1869-1918)*. (PhD thesis abstract). Ivano-Frankivsk).
- Гусєв, А. В. (2016). *Історія та функціонально-типологічні особливості спортивної медіакомунікації*. Дніпропетровськ (Husev, A. V. (2016). *History and functional-typological features of sports media communication*. Dnipropetrovsk).
- Державний комітет телебачення і радіомовлення України: веб-сайт. Режим доступу: http://comin.kmu.gov.ua/control/uk/publish/category/main?cat_id=79677 (Дата звернення 26.11.2020). (State Committee for Television and Radio Broadcasting of Ukraine: website. Retrieved from: http://comin.kmu.gov.ua/control/uk/publish/category/main?cat_id=79677 (Access date: 26.11.2020)).
- Дністрові зорі. Засоби масової інформації Чернівецької області (1996). Чернівці (Dniester stars. Mass media of Chernivtsi region (1996). Chernivtsi).
- Завгородня, Т. К., Стражнікова, І. В. (2016). Стан дослідженості ролі громадських організацій Західного регіону України у розвитку теорії і практики виховання. *Особистість, суспільство, політика: матер. III Міжнар. наук.-практ. конф., Ч. 2*. Люблін, (сс. 36-38) (Zavhorodnia, T. K., Strazhnikova, I. V. (2016). The state of research on the role of public organizations in the Western region of Ukraine in the development of theory and practice of education. *Personality, society, politics: materials of the III International. scientific-practical conf., P. 2*. Lublin, (pp. 36-38)).

- Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про фізичну культуру і спорт» та інших законодавчих актів України» (Law of Ukraine «On Amendments to the Law of Ukraine» On Physical Culture and Sports "and other legislative acts of Ukraine» (2009)). Retrieved from: <http://www.zakon.rada.gov.ua/>.
- Кожокар, М. (2018). Історичні традиції виховання фізичної культури і здорового способу життя у часописах Буковини (друга половина XIX – початок XX століття). *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*, 13, 110-119 (Kozhokar, M. (2018). Historical traditions of upbringing of physical culture and healthy lifestyle in magazines of Bukovyna (second half of the XIX – early XX century). *Art education: content, technology, management*, 13, 110-119).
- Кость, С. (2008). *Історія української журналістики (західноукраїнська преса першої половини XX ст.: структура, проблематика). Книга перша.* Львів (Kost, S. (2008). History of Ukrainian journalism (Western Ukrainian press of the first half of the XX century: structure, issues. Book one. Lviv).
- Маковій, Г. (2019). Вправи та ігри для тіла і духу. *Економічно-благочестивий вісник*, 3, 3-4 (Makovii, H. (2019). Exercises and games for body and spirit. *Economic and pious newsletter*, 3, 3-4).
- Редакція газети Рідний край: веб-сайт. Режим доступу: <https://5140.org/company/255705-redakczyia-gazeti-ridnij-kraj>. (Дата звернення 26.11.2020). (Editorial office of the newspaper Ridny Krai. Retrieved from: <https://5140.org/company/255705-redakczyia-gazeti-ridnij-kraj>).
- Сазонова, Ю. О. (2017). Зародження та формування київської спортивної преси (кінець XIX – 1917 р.). *Вісник ХДАК*, 50, 263-274 (Sazonova, Yu. O. (2017). Origin and formation of the Kyiv sports press (late XIX – 1917). *Bulletin of the KhDAK*, 50, 263-274).
- Свінціцький, А. (2013). Здоров'я населення як важливого чиннику державотворення та національної безпеки. *Практикуючий лікар*, 2, 7-13 (Svintsitskyi, A. (2013). Public health as an important factor in state formation and national security. *Practitioner*, 2, 7-13).
- Свістельник, І. (2010). *Книговидання та періодична преса у галузі фізичної культури і спорту.* К.: Кондор (Svistelnyk, I. (2010). *Book publishing and periodical press in the field of physical culture and sports.* K.: Condor).
- Тумак, Ю. І. (2012). Проблеми діяльності фізкультурно-спортивних товариств на сторінках преси Буковини австро-угорського періоду. *Наук. вісник Ужгород. нац. ун-ту. Педагогіка. Соціальна робота*, 25, 211-212 (Tumak, Yu. I. (2012). Problems of activity of physical culture and sports societies on the pages of the press of Bukovina of the Austro-Hungarian period. *Scientific Bulletin of Uzhhorod nat. un-ty. Pedagogy. Social work*, 25, 211-212).
- Цибанюк, О. О. (2008). *Управління системою фізичного виховання школярів на Буковині (друга половина XIX – початок XX століття)* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Івано-Франківськ (Tsybaniuk, O. O. (2008). *Management of the system of physical education of schoolchildren in Bukovyna (second half of the XIX – beginning of the XX century)* (DSc thesis abstract). Ivano-Frankivsk).

РЕЗЮМЕ

Дарийчук Сергей. Современные тенденции освещения проблем физической культуры и спорта в средствах массовой информации Буковины.

Активная позиция прессы в освещении проблем физического воспитания детей и молодежи актуальна в наше время. Поэтому целью исследования выделены определения современных тенденций освещения проблем физической культуры и спорта в СМИ Буковины. Для чего применен комплекс общенаучных, конкретно-

научных и эмпирических методов. Среди изданий, действующих в области, выделены те, которые рассматривают аспекты физического воспитания населения, здорового образа жизни и развития спорта: районные газеты – «Вижницькі горизонти», «Голос края», «Карпаты», «Хотинские вести»; педагогическая – «Образование Буковины». Названы основные тематические направления статей: результаты соревнований по видам спорта различных уровней; история спортивного движения в крае; популяризация здорового образа жизни.

Ключевые слова: Буковина, газеты, дети, здоровье, публикации, молодежь, спорт, физическое воспитание.

SUMMARY

Dariichuk Serhii. Current trends in covering the problems of physical culture and sports in the media of Bukovina.

The active position of the press in covering the problems of physical education of children and youth is relevant today. The purpose of the study was to identify the current trends in the coverage of the problems of physical culture and sports in the media of Bukovina. To achieve the goal and implement the tasks there was used a set of methods: general science; specific scientific: method of terminological analysis, logical-systems analysis of a significant array of regulations, scientific publications, historical-systems; empirical. According to the statistics of the State Committee for Television and Radio Broadcasting of Ukraine for 2019 in the Chernivtsi region there were 47 media with a total circulation of 2988 thousand copies, which is 1,5 % of the total number in Ukraine. Among the publications of Chernivtsi region, there are publications that address the problems of physical education of the population of the region, a healthy lifestyle and aspects of sports development in its pages. These include district newspapers, the common features of which are a long time of existence, significant volume and influence – “Vyzhnytski Horizons” (Vyzhnytsia), “Voice of the Land” (Zastavna), “Carpathians” (Putyla), “Nasha Gazeta” (Novodnistrovsk), “New Day” (Hlyboka), “Ridne Slovo” (Kelmentsi), “Khotyn News” (Khotyn). The main directions of physical culture and sports are identified: the results of competitions in various sports (football, athletics, wrestling, volleyball, tourism, etc.) at the regional, national and international levels and the success of local athletes; history of sports movement in the region; problems of promoting physical activity and a healthy lifestyle. The author acknowledged the lack of a separate media, the content of which would be entirely devoted to various aspects of physical education and sports in the Chernivtsi region. However, having analyzed the content of the only regional pedagogical publication, the newspaper “Education of Bukovina”, we singled out thematic areas of interest to teachers and specialists in the field of physical culture: general principles of physical culture and sports, theoretical and practical recommendations for organizing sports and health events, features of the use of the latest technologies in physical education in education institutions and physical activity as the main component of a healthy lifestyle.

Key words: Bukovyna, newspapers, children, health, publications, youth, sports, physical education.

УДК 378.147+376.68+811

Юлія Косенко

Сумський національний аграрний університет

ORCID ID 0000-0002-8884-5854

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/340-353

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ТА РОЗУМІННЯ ВИСЛОВЛЮВАНЬ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИМИ СЛУХАЧАМИ

У статті розглянуто когнітивні та психологічні особливості сприймання та розуміння висловлювань української мови як іноземної; проаналізовано фактори, які зазвичай можуть перешкоджати спілкуванню чужомовцям. Виокремлено етапи вивчення української мови як іноземної. З'ясовано, що обов'язковим компонентом навчання діалогічному мовленню є навчання всіх видів мовної діяльності з переважанням говоріння та слухання. Обґрунтовано використання мови-посередника на перших етапах вивчення української мови як іноземної. Розглянуто деякі теоретичні аспекти дослідження когнітивно-комунікативного підходу. Продемонстровано результат із урахуванням практики викладання української мови як іноземної. Акцентовано увагу на сприйнятті й засвоєнні іноземцями граматики і лексики української мови. Розглянуто основи побудови речень, подано модель формування лінгвістичної компетентності іноземних слухачів на початковому етапі вивчення української мови як іноземної.

Ключові слова: інформаційно-комунікативні технології, когнітивно-комунікативний підхід, мовна підготовка іноземних громадян, онлайн-курс, підхід.

Постановка проблеми. Щорічний приплив іноземних громадян демонструє якісну систему освіти України. Нині експорт освіти, який передбачає залучення іноземних студентів до навчання на комерційній основі, свідчить про динаміку не тільки конкурентних позицій вищої школи, а й сприяє реалізації соціально-економічних і геополітичних інтересів держав та оновленню національних систем освіти з урахуванням потреб світового ринку.

Стрімкий розвиток суспільства, інтеграція України в міжнародне співтовариство зумовлює потребу вдосконалення вищої освіти, активізує пошук шляхів підвищення якості мовної підготовки іноземних слухачів підготовчого відділення, усвідомлення педагогічною наукою багатогранності та складності процесу формування в інокомунікантів комунікативної компетентності.

На підготовчих факультетах здійснюється підготовка іноземних громадян для вступу до ЗВО України. Відповідно до ст. 48 «Про вищу освіту», ст. 7 «Про освіту», ст. 8 «Про освіту», а також Закону «Про забезпечення функціонування української мови як державної», державна мова у сфері освіти є мовою освітнього процесу в закладах освіти. Тому вивчення когнітивних та психологічних процесів сприймання та розуміння

висловлювань української мови іноземними слухачами є актуальними завданнями сучасної лінгводидактики.

Аналіз актуальних досліджень. Формування комунікативних знань, умінь і навичок іноземних студентів стоїть у центрі наукових пошуків сучасних вітчизняних і зарубіжних дослідників. Незважаючи на значну кількість публікацій (А. Алексєєнко, А. Алексюка, І. Біма, Л. Бойкарової, М. Бучкова, Т. Дементьєва, Ю. Жлуктенка, І. Кушнір, О. Леонтьєва, О. Павленко, Л. Паламар, О. Палки, Н. Піротті, О. Попової, О. Рудницької, О. Семенюка, В. Соловйової, Л. Суботи, Швець та ін.), присвячених розвитку вміння спілкуватись, багато аспектів цієї проблеми ще не набули належного обґрунтування й однозначного вирішення.

Т. Дементьєва вважає, що комунікативна компетенція як сукупність мотивованих знань, умінь і навичок, необхідних особистості для здійснення мовленнєвої діяльності в навчально-професійній сфері, вміщує в собі: мотиваційний компонент, що забезпечує розвиток мотивації навчання, прищеплення інтересу до вивчення наукового стилю мовлення; мовний компонент, який передбачає оволодіння теоретичними знаннями мови і лексико-граматичними вміннями; предметно-мовленнєвий компонент, що зумовлює отримання знань про змістовий бік предмета, удосконалення лексичних умінь і поетапне формування умінь діалогічного й монологічного мовлення; прагматичний компонент, що зумовлює оволодіння вміннями використовувати висловлювання в конкретних ситуаціях спілкування (Дементьєва, 2005, с. 13).

Лінгводидактичні основи, психологічні аспекти мовної підготовки іноземних громадян знайшли відображення в наукових працях Е. Аблаєва, В. Артемова, С. Бархударова, І. Бім, Е. Верthroградської, І. Зимньої, І. Ільїна, К. Крутій, О. Леонтьєва, Т. Рябової, Н. Черненко, С. Хаджирадевої, Л. Щерби. Зокрема, у працях Т. Алексєєнко, М. Бучкової, І. Біма, О. Смолкіна наголошується на необхідності впровадження комунікативного підходу в систему підготовки іноземних студентів. Саме аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про необхідність розв'язання різноманітних проблем, пов'язаних із низьким рівнем комунікативної компетентності в повсякденному спілкуванні іноземних слухачів підготовчих факультетів, а також біженців та осіб без громадянства, мігрантів.

У зв'язку з цим, **метою статті** є демонстрація лінгводидактичних особливостей сприймання та розуміння висловлювань української мови іноземними слухачами підготовчих відділень.

Методи дослідження. Процес навчання іноземних слухачів слід розглядати як комплексну систему психолого-лінгводидактичних аспектів, які взаємозалежні між собою (читання, письмо та розвиток мовлення). У процесі письма, читання й говоріння вступають у діяльність моторні компоненти мислення іноземного громадянина, які обов'язково спираються на чуттєвий досвід особистості, тобто на систему відчуттів.

Сучасний етап розвитку системи освіти в Україні характеризується пошуком нових форм, методів і засобів навчання, виховання й управління і впровадженням освітніх інновацій у систему викладання української мови як іноземної. На сьогодні активізувалися дослідження проблем, пов'язаних із урахуванням когнітивно-комунікативного підходу під час вивчення мови. Численні дослідження сучасних лінгводидактів (М. Пентиліук, О. Горошкіна, А. Нікітіна та ін.) підтверджують, що саме комунікація інтенсифікує навчальний процес, збагачує його зміст, збільшує мотивацію у вивченні мови.

Когнітивно-комунікативний метод під час вивчення української мови як іноземної вважається найбільш ефективним, оскільки паралельне вивчення фонетичної, лексичної та граматичної систем є основою для побудови комунікації. На думку М. Пентиліук, головним завданням мовної освіти в Україні є переакцентація мети мовної освіти з формування лінгвістичної компетенції на комунікативну (Пентиліук, 2011, с. 72).

Лінгводидактика, як відомо, спирається на загальнодидактичні принципи. Структурно-граматичний аспект передбачає ознайомлення з формальними показниками граматичних категорій. Логіко-семантичний аспект передбачає вивчення змістової сторони граматичних категорій, а точніше – їх семантики. Цей аспект тісно пов'язаний із структурно-граматичним, оскільки граматичні категорії мають зміст і форму. Кожна граматична одиниця характеризується семантикою і перебуває в логічних відношеннях із іншими одиницями. Функціонально-стилістичний аспект разом із логіко-семантичним передбачає вивчення змістової сторони граматичних категорій, а точніше – вивчення їх функціонування у процесі спілкування. За когнітивного підходу провідним принципом навчання вважають принцип свідомості. Когнітивність у навчанні мови передбачає врахування таких категорій, як: знання, пізнання, мислення, сприймання, інтелект.

Формуванню комунікативних рис особистості сприяє колективна робота, оскільки у процесі такої роботи є можливість навчати іноземного студента вмінню реалізувати конкретні інтенції в конкретних комунікативних ситуаціях.

Мовні завдання, за допомогою яких реалізується навчання, є ефективним засобом, що дозволяє здійснювати функціонально-комунікативний підхід до вивчення мови. Ці завдання чітко орієнтовані на тип висловлювання, вимагають від іноземних слухачів самостійного відбору мовних засобів згідно із завданнями мовного спілкування, дозволяють включати засвоєні знання в реальне спілкування.

Навчання діалогічному спілкуванню починається з вирішення завдань орієнтування іноземних слухачів у ситуаціях, усвідомлення ними закономірностей спілкування, правил побудови діалогів, визначення статусу комунікантів і рольової структури спілкування, усвідомлення особливостей мовної поведінки кожного з учасників діалогу, розуміння основних способів запиту, повідомлення інформації та спонукання до чого-небудь.

Варто зазначити, що когнітивно-комунікативний підхід спирається на принципи: особистісно-орієнтовний (орієнтування на особистість), посиленості (ретельний відбір навчального матеріалу та видів вправ із цим матеріалом з урахуванням рівня попередньої підготовки іноземців), професійної спрямованості (стосується тем дисциплін зі спеціальності майбутніх фахівців), культурологічний, міцності засвоєного мовного та мовленнєвого матеріалу, наочності (візуалізація навчального матеріалу), системно-інтеграційний, науковості, компетентнісний, функційно-стилістичний, активності (мовленнєво-розумову діяльність студентів під час підготовки проєктів чи презентацій), комунікативно-діяльнісний, текстоцентричний, антропоцентричний, міжпредметної координації (забезпечує взаємодію викладання різних дисциплін, узгодження їхніх тем та навчальних програм), етнокультурний (навчання української мови в контексті української культури, пізнання якої відбувається у взаємодії з культурами інших народів), інтегративності (інтеграція здобутої пізнавальної інформації, спільна творча діяльність), активної пізнавальної спрямованості (формування мотивації в засвоєнні лінгвістичних знань, спроектованих на ефективне спілкування в будь-якій життєвій ситуації), що сприяють формуванню лінгвістичної компетентності іноземних слухачів. Акцентуємо увагу на тому, що саме врахування принципу системності, послідовності та наступності під час введення навчального матеріалу та формування необхідних навичок і вмінь, а також принципу функціональності у виборі й поданні мовного матеріалу, принципу етапності засвоєння мовного та мовленнєвого матеріалу сприяють поетапному розвитку й формуванню комунікативної компетентності іноземних слухачів підготовчого відділення. Крім цього, розвиток комунікативної компетентності відбувається також завдяки: інтенсивному використанню фонових знань,

емоційності (збагачення позитивними емоціями), інтерактивності, свідомості (цілеспрямований відбір навчального мовного та мовленнєвого матеріалу), усвідомленій пізнавальній спрямованості, креативності (забезпечення результативної творчої діяльності), єдності розвитку мовлення та мислення, формування стратегічної компетентності тощо.

М. Пентилюк підкреслює, що інтенсивне використання фонових знань передбачає прогнозування змісту мовознавчого курсу з опорою на знання, набуті студентом у школі й на попередніх курсах, що створює в його свідомості базу для сприйняття нового матеріалу. Принцип інтерактивності полягає в організації спільної діяльності студентів щодо засвоєння професійної інформації й формування відповідних умінь і навичок і, щоб ця спільна діяльність забезпечувалася виконанням завдань, що формуються викладачем, але спрямовувалася на розвиток умінь професійно спілкуватися, створювати відповідні дидактичні ситуації. Принцип інтегративності дає можливість інтегрувати отриману пізнавальну інформацію та спонукає до спільної творчої взаємодії викладача і студентів чи студентів між собою залежно від дидактичних цілевизначень. Принцип усвідомленої пізнавальної спрямованості зумовлений, насамперед, когнітивною функцією мови та метою мовної і професійної освіти. Цей принцип сприяє формуванню у студентів позитивної мотивації в засвоєнні лінгвістичних, психолого-педагогічних знань, спроектованих на ефективне професійне спілкування й високий рівень мовленнєвої культури, що виявляється в досконалому володінні всіма видами мовленнєвої діяльності. Сутність принципу креативності полягає в забезпеченні результативної творчої діяльності студентів, у стимулюванні їхньої мовотворчості в усній і писемній формі, готовності до професійного спілкування, аналізу й продукування текстів різних типів, стилів і жанрів мовлення (Пентилюк, 2013, с. 161).

І. Гайдаєнко вважає, що принцип усвідомленої спрямованості сприяє формуванню в учнів позитивного сприйняття мовних знань, скерованих на ефективне спілкування в суспільстві (Гайдаєнко, 2020, с. 182). Іншими словами, сучасні лінгводидакти дотримуються єдиного погляду щодо необхідності використання принципу усвідомленої пізнавальної спрямованості завдяки когнітивній функції мови та меті мовної освіти.

Мовлення можна визначити як функціонування мови або ж діяльність людини, що послуговується мовою з метою спілкування, вираження емоцій, оформлення думки, пізнання навколишнього світу тощо. Успішне засвоєння іноземцями української мови забезпечується

завдяки таким методам навчання: «Незакінчені речення», «Мозковий штурм», «Вилучи зайве», «Роз'єднай слова», «Снігова куля» тощо.

Не менш ефективним способом для накопичення нової лексики та сприймання тексту є метод занурення (метод Берліца). Цей метод наочно демонструє постійне перебування в мовному середовищі інокомунікантів із носіями мови, наприклад, під час прослуховування радіо. Збільшенню словникового запасу слів також сприяє вивчення поезії українською мовою, тому що іноземцям набагато легше вивчити мову віршову, ніж прозову. Наприклад: *Я люблю Україну, її серце і родину, хвилююся, плачу, єдності як усі українці прагну...* (Ю. Косенко).

Для кращого засвоєння нових лексичних одиниць можна також запропонувати як різновид діалогу-пісні, що має ігровий характер. Важливо, щоб студенти-іноземці мали роздруковані слова пісні з перекладом на їх рідну мову. Використання методу асоціацій, методу стікерів, тобто зорової (образної) методики разом зі словесно-логічною методикою (навчання під класичну музику, багаторазове повторення слів уголос, прослуховування пісень із перекладом, переказ) сприяють швидкому та ефективному запам'ятовуванню лексем.

Гра надає процесу навчання комунікативної спрямованості, зміцнює мотивацію до вивчення УМІ та підвищує якість оволодіння нею. Яскравим підтвердженням цьому є рольова гра «Інтерв'ю», у якій іноземний слухач відповідає на запитання ведучого, наприклад: *Як Вас звати? Звідки Ви приїхали?*

У процесі вивчення теми «Знайомство» доречним є проведення гри за допомогою електронної мапи. Іноземні слухачі обирають маршрут та описують шлях свого руху, використовуючи, такі прислівники: праворуч, ліворуч, поруч, навпроти, неподалік тощо. Гра стимулює розумову діяльність, оскільки студент шукає способи розв'язання проблеми. У процесі взаємодії з іншими гравцями розвивається мовлення.

Виклад основного матеріалу. Зазвичай більшість іноземців вступають у комунікацію після опанування фонетико-граматичного курсу, що ще раз підкреслює важливість поєднання у спілкуванні когнітивно-комунікативного підходу. Накопичуючи знання з лексики та граматики, іноземні слухачі підготовчих відділень більш упевнено будують діалоги та розігрують комунікативні ролі.

Під час будь-якої комунікації має бути поставлена мета. Кожна людина у процесі спілкування повинна досягати бажаного результату. Зокрема, іноземний студент, який знаходиться на базовому рівні

володіння українською мовою, може здійснювати комунікацію навіть без знань граматики. Для того, щоб купити квиток, йому достатньо знати назву міста, час відправлення та вартість проїзду, або для того, щоб сходити в салон краси, достатньо знати лише декілька лексем, зокрема, *волосся, фарба та кольори*. У процесі комунікації інокомунікантам у нагоді можуть стати онлайн-словники або будь-які гаджети. Комунікацію можна вважати вдалою, якщо іноземний студент зміг підібрати слова, які допомогли зрозуміти його інтенцію. Уміння добирати ключові слова в поєднанні з невербальними засобами є запорукою комунікації. Іноземні громадяни мають вивчити якомога більше слів для того, щоб правильно передавати інформацію. Головне у спілкуванні – не зіпсувати мету повідомлення та не змінити його зміст. Неправильне вживання граматичних форм допустиме під час комунікації іноземних слухачів лише тоді, коли в кінцевому підсумку мета їхнього спілкування буде досягнута.

М. Кочерган наголошує на тому, що мова має чотирирівневу будову, у якій найнижчим рівнем є фонологічний, далі йде морфологічний, відтак лексико-семантичний, і найвищим рівнем є синтаксичний. Мовні рівні не є автономними, незалежними. Вони взаємопов'язані. Із фонем будуються морфеми, з морфем – лексеми, з лексем – речення (Кочерган, 2004, с. 34).

У практиці викладання УМІ формування фонетичних навичок, що відбувається, насамперед, у межах вступного фонетико-орфоепічного курсу, а потім частково і в подальшому, передбачає використання різноманітних засобів, методів, прийомів і форм навчання. Передусім це максимальне аудіонаповнення заняття українським мовленням; систематична артикуляційна (мімічна) гімнастика; мовленнєва розминка; фонетичні вправи, завдання, навчальні ігри; виразне читання тощо. Одним із таких засобів є логопедична чистомовка – спеціально змодельований римований текст для тренування артикуляційних органів, розвитку фонематичного слуху й вироблення правильної звуковимови. Наприклад:

- | | |
|---------------------------------------|-----------------------------------|
| 1. Лю-лю-лю – я тебе́ люблю́. | 5. Ви-ми-ти – мої́ ру́ки ви́миті. |
| 2. Джу-джу-джу – я вдо́ма сиджу́. | 6. Ўю-ўю-ўю – я га́рно малю́ю. |
| 3. Шу-шу-шу – я пи́шу, пи́шу, пи́шу. | М'я-м'я-м'я – мо́я сім'я́. |
| 4. Ми-ми-ми – ми ду́же любимо́ Су́ми. | Аю-аю-аю – я тебе́ ду́же коха́ю. |

Вивчення фонетики, артикуляційного апарату, правильна постановка звуків здійснюється через мову-посередник чи рідною мовою інофона. Наголос є невід'ємною частиною інтонаційної мовної системи, яку засвоюють іноземні слухачі на пропедевтичному етапі вивчення української мови.

На думку Н. Василенко, формування слухових і артикуляційних навичок являє собою тривалий процес, який не обмежується терміном чотирьох тижнів початкового фонетичного курсу, а продовжується протягом усього періоду навчання на підготовчому факультеті. Більше того, слухові та вимовні навички мають здатність деавтоматизуватися у випадку навіть недовгочасної перерви в цілеспрямованій роботі над ними (Василенко, 2008, с. 16).

Умовно вивчення української мови можна поділити на 3 етапи: «лексика», «граматика», «текст». До першого етапу належить вивчення звуків, лексем, категорії роду іменників, визначення однини та множини, а також ознайомлення іноземних слухачів із системою відмінювання самостійних частин мови. На вивчення цього етапу відводиться небагато часу, оскільки іноземний слухач швидко навчається читати та писати українською мовою.

Відбір необхідної лексики на початковому етапі відбувається з урахуванням потреб у побутовому спілкуванні. Одразу після вивчення алфавіту української мови чужоземці починають поступово вивчати нові лексеми. Іноземці навчаються правильно читати нові слова, перекладають їх рідною мовою та запам'ятовують, згодом уводять ці лексеми в речення.

В. Борисова зазначає, що «під час презентації нового слова необхідне налаштування артикуляційно-слухових органів студентів на правильне сприймання та вимову цього слова. Спочатку нове слово сприймається на слух у знайомих сполученнях і реченні, потім студенти вимовляють слово за викладачем, після цього бачать слово написаним або надрукованим і читають його, потім самі пишуть це слово з дотриманням норм» (Борисова, 2011, с. 38). Саме це є необхідною умовою правильного сприймання нової мовної одиниці.

Наприклад, на початковому етапі іноземець спершу знайомиться з лексемою *кімната*. Іноземний студент запам'ятовує назву та значення цього слова завдяки мові-посереднику або наочності, а також вивчає написання цієї лексеми. Згодом будує прості речення та вчиться ставити запитання, зокрема: *це кімната. – Що це? Це велика кімната. – Яка це кімната? Це наша кімната? – Чия це кімната? Це кімнати. – Що це? Це великі кімнати. – Які це кімнати? Це наші кімнати. – Чиї це кімнати?*

Викладач повинен на початковому етапі говорити повільно, чітко вимовляючи кожне слово, і використовувати тільки ту лексику, яку вже знають іноземці. «Лексичний компонент є стрижневим у навчанні мовам, а формування лексичної компетентності – одна з найважливіших умов засвоєння іноземної мови» (Кудіна, 2013, с. 8).

Відбір навчального лексичного матеріалу – складний процес. На початковому етапі навчання української мови як іноземної необхідно визначити кількість лексичних одиниць, яку повинні засвоїти студенти, тобто сформувати їх активний словниковий запас. Разом із тим, не менш важливим є формування в іноземних студентів пасивного запасу лексики, що входить до потенційного словника. Потенційний словник студентів складає слова, про значення яких студенти можуть здогадатися навіть без перекладу, наприклад: *футбол, спорт, фото, інженер, радіо, метро, тролейбус, ліфт, актор, герой, економіка, продукти, професія* тощо.

Серед науковців і до цього часу немає єдиної думки щодо кількості слів, яка є достатньою для досягнення рівня спілкування. М. Тишковець стверджує, що одні дослідники вважають, що для повноцінного спілкування в будь-якій галузі достатньо 1800 слів, інші переконані, що слід орієнтуватися на не менше ніж 2500 лексичних одиниць» (Тишковець, 2008, с. 265).

Так, Т. Кудіна стверджує, що для оцінки рівня лексичної компетентності іноземних слухачів підготовчих відділень визначено параметри: наявність в активному словнику слухача не менше 2500 лексичних елементів (однослівних форм, стійких мовних зворотів, усталених виразів) із чотирьох сфер вживання лексики – освітньої, побутової, ділової й суспільної; розуміння лексичного значення зазначених вище лексем (у тому числі антонімів, синонімів, омонімів); наявність в активному словнику слухача мінімальної кількості, що визначена чинною програмою, службових слів (прийменників, сполучників, часток); правильне вживання слів; уміння розширювати словниковий запас в основі мовної здогадки (Кудіна, 2013, с. 14).

Процес запам'ятовування нових слів має бути поступовим. На перших заняттях студенти-іноземці повинні вивчити найпоширеніші слова, які зустрічаються в побуті, наприклад: *тато, мати, брат, сестра, дівчина, подруга, дім, кімната, робота, група, куртка, зошит, парк, урок, стіл* тощо. На цьому етапі треба уникати зайвих слів, зокрема: *блискавка, дим, збори, мода, шорти* тощо. Однак, ситуація змінюється, коли іноземні слухачі наприкінці підготовчого відділення починають вивчають на пам'ять вірші. Це допомагає їм тренувати пам'ять та розвиває вміння декламувати вірші, що в підсумку сприяє впевненості під час комунікації.

Відомо, що формування лексичної компетентності української мови в іноземних студентів відбувається завдяки семантизації лексичних одиниць та автоматизації лексичних навичок.

Т. Кудіна стверджує, що засобами усного мовлення має здійснюватися найважливіший етап первинного відпрацювання лексики:

ознайомлення іноземців з новими словами (презентація й семантизація) та їхнє первинне закріплення. Традиційна стратегія припускає дві основні стадії роботи: семантизація лексичних одиниць та автоматизація лексичних навичок (Кудіна, 2013).

На кожному занятті вивчені лексеми потрібно обов'язково повторювати. Кращому засвоєнню навчального матеріалу сприяє наочність, зокрема під час роботи на занятті з ілюстрованим словником української мови. Допомагає запам'ятовуванню нових слів також робота з малюнками або з різнокольоровими картками з написами слів окремої групи, наприклад: на жовтій картці можна розмістити лексеми з номенами продуктів, на червоній – одягу, на синій – взуття тощо.

За словами В. Борисової, «мовний матеріал має бути органічною єдністю лексики й граматики і містити комунікативно значиму для мовленнєвої діяльності лексику і граматичні явища, необхідні для використання даної лексики в межах тематичних ситуацій на кожному конкретному етапі навчання» (Борисова, 2011, с. 38).

Аналіз вправ, які пропонуються в посібниках і підручниках для слухачів підготовчого відділення, засвідчив, що в них переважають мовні вправи, які умовно можна поділити на граматичні, лексичні й фонетичні; вправи на переклад, трансформаційні вправи, вправи на підставлення; вправи типу запитання-відповідь, умовно-мовленнєві та мовленнєві вправи (УМВ, МВ) (Павленко, 2019, с. 84).

Для засвоєння навчального матеріалу на будь-якому етапі рекомендуємо на заняттях використовувати творчі вправи у вигляді ігор. Зокрема, спочатку лексему слухають інокомуніканти вперше, згодом розуміють його значення та будують із ним просте речення (*Кімната. Це моя кімната*). Вдало підібрані завдання сприяють зацікавленню до навчання. Як відомо, саме завдяки системі вправ іноземні слухачі засвоюють граматичні форми та відтворюють їх в усній та писемній формах мовлення.

На другому етапі іноземному слухачу потрібно: навчитися будувати фрази з відмінковими закінченнями іменників, прикметників і займенників; правильно вживати дієвідміни та форми доконаного й недоконаного виду; розрізняти часи дієслів; вивчити всі частини мови.

Після вивчення основних частин мови студенти переходять на інший етап, а саме засвоєння основного курсу української мови, у якому вивчаються 7 відмінків.

Студент повинен бути готовий до оволодіння системою відмінків, він має знати як будується речення, де знаходиться суб'єкт, а де предикат.

Дієслівна сполучуваність – це основа мовленнєвої комунікації, тому що важливим є вироблення навичок вживання тих відмінкових форм, з якими може поєднуватися дієслово, наприклад, речення може будуватися за такою схемою: займенник + іменник (Н. в.) + дієслово + іменник (Ор. в.) + іменник (М. в.) – *Мій тато працює інженером на заводі*. Дієслово в реченні допомагає визначити хто, ким і де працює.

Навчившись створювати моделі, студенти легко зможуть трансформувати їх у нові речення. Наприклад, у реченні: *Тато працює на заводі* постійною є частина *працює*, а змінною – *тато* і *завод*. Зрозумівши аналогію, іноземці самі зможуть навчитися утворювати нові речення, наприклад: *Брат працює в лікарні; Дівчина працює в бібліотеці* тощо.

Для реалізації когнітивної методики навчання мови провідними постають соціокультурний, комунікативно-діяльнісний, функціонально-стилістичні підходи, упровадження яких можливе за умови навчання на текстовій основі, оскільки текст є носієм інформації, засобом пізнання довкілля, формування в учнів національно-мовної картини світу (Пентиліук, 2011, с. 72). Відтак, завершальним етапом вивчення української мови вважаємо вміння іноземних громадян будувати текст. Саме на цьому етапі іноземні слухачі демонструють засвоєні вміння та навички з лексики та граматики. Вони повинні вміти гарно читати, розуміти, відповідати на запитання та розмовляти українською мовою.

На цьому етапі іноземці мають розповідати та писати розлогі й цікаві тексти, обов'язково дотримуючись граматичних форм. Іноземним слухачам завжди легше розповідати текст, якщо він попередньо був ними записаний у зошиті. На допомогу чужомовцям під час складання тексту можуть стати наперед записані запитання або план до тексту.

О. Попова наголошує, що для навчання в іншомовній, нерідній аудиторії важливим є розуміння тексту як результату творчої діяльності людини, що й спричинює низку труднощів сприйняття й розуміння текстів та породження власних висловлювань. Загалом текст як феномен існування мови стає вихідним моментом і кінцевим результатом навчання мови в іншомовній аудиторії (Попова, 2013, с. 113).

За Загальноєвропейськими стандартами для того, щоб отримати сертифікат B1, іноземні слухачі мають уміти вступати в комунікацію, розуміти почуте, уміти ставити питання та відповідати на них, а також писати власні твори. За період навчання на підготовчому факультеті складно оволодіти українською мовою на рівні B1, але можливо, якщо вивчати мову послідовно за принципом «від простого – до складного».

Висновки. Проведене дослідження доводить, що вивчення української мови як іноземної відбувається в три етапи: спочатку іноземці знайомляться з лексемами, згодом будують фрази з цими словами і в кінцевому результаті продукують речення. Правильно побудована сема повинна складатися із вдало підібраних слів та бути граматично оформленою. Завершальним і найголовнішим етапом у вивченні мови є вміння будувати текст.

Для роботи на занятті слід використовувати також комунікативно орієнтовані тексти. Важливо, щоб кожне завдання створювало яку-небудь проблему, яку би хотілося обговорити з іншими студентами або з викладачем. Також у всіх навчальних матеріалах потрібний елемент новизни, щоб викликати в іноземних слухачів зацікавлення до навчання.

Обов'язковим компонентом навчання діалогічному мовленню є навчання усіх видів мовної діяльності з переважанням говоріння і слухання. Зазвичай єдиним науковим центром навчальної діяльності є викладач, а під час навчання діалогічному мовленню на перший план висувається складна система міжособистісних стосунків, яка виникають між самими учасниками цього процесу, а викладач виступає як один із рівноправних учасників діалогів спілкування.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у поглибленому вивченні когнітивних та психологічних процесів сприймання та розуміння висловлювань української мови іноземними студентами.

ЛІТЕРАТУРА

- Бендяк, К. І. (2014). *Організація мовної підготовки іноземних громадян в Україні (середина XX – початок XXI століття)* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Ялта (Bendiak, K. I. (2014). *Organization of language training of foreign citizens in Ukraine (the middle of the XX – the beginning of the XXI century)* (PhD thesis). Yalta).
- Борисова, В. Є. (2011). Питання навчання іноземців професійної мови. *Педагогічні науки: реалії та перспективи: серія 5, Вип. 29, 37-41* (Borysova, V. Ye. (2011). *Issues of teaching foreigners a professional language. Pedagogical sciences: realities and prospects, Series 5, 29, 37-41*).
- Василенко, Н. В. (2008). *Формування орфоепічних умінь і навичок з української мови в арабськомовних студентів* (автореф. дис. ... канд. пед. н.: 13.00.02). Київ (Vasilenko, N. V. *Formation of orthoepic skills in the Ukrainian language in Arabic-speaking students* (PhD thesis). Kyiv).
- Гайдаєнко, І. (2020) Когнітивна методика навчання мови в середній школі. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи: збірник тез доповідей I Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (10 квітня 2020 року, м. Запоріжжя)*, (сс. 180-182). (Haidaienko, I. (2020). *Cognitive methods of language learning in secondary school. Actual problems of pedagogical education: innovations, experience and prospects: collection of abstracts of the I All-Ukrainian scientific-practical conference with international participation (April 10, 2020, Zaporizhzhia)*, (pp. 180-182).

- Дементьева, Т. І. (2005). *Формування комунікативної компетенції студентів-іноземців підготовчих факультетів у процесі навчання* (автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09). Харків (Dementieva, T. I. (2005). *Formation of communicative competence of foreign students of preparatory faculties in the process of studying* (PhD thesis). Kharkiv).
- Кочерган, М. П. (2004). *Вступ до мовознавства: підручник філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів*. Київ: Академія (Kochergan, M. P. (2004). *Introduction to Linguistics: a textbook of philological specialties of higher educational institutions*. Kyiv: Academy).
- Кудіна Т. М. (2013). *Формування лексичної компетентності української мови і іноземних слухачів підготовчих відділень* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Kudina, T. M. (2013). *Formation of lexical competence of the Ukrainian language and foreign students of preparatory departments* (PhD thesis). Kyiv).
- Павленко, О. М. (2019). *Методика пропедевтичного навчання української мови іноземних слухачів у закладах вищої освіти* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Одеса (Pavlenko, O. M. (2019). *Methods of Propaedeutic Teaching of the Ukrainian Language to Foreign Students in Higher Education Institutions* (PhD thesis). Odesa).
- Пентиліук, М. І. (2011). *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики*. Київ: Ленвіт (Pentyliuk, M. I. (2011). *Actual problems of modern linguodidactics*. Kyiv: Lenvit).
- Пентиліук, М. І. (2013). Когнітивно-комунікативна модель удосконалення професійної культуромовної компетентності студентів філологічного профілю. *Наукові записки. Серія «Філологічна»*, 40, 157-162 (Pentyliuk, M. I. (2013). Cognitive-communicative model of improving the professional cultural and language competence of students of philological profile. *Proceedings. Philological series*, 40, 157-162).
- Попова, О. А. (2013). Комунікативне спрямування в навчанні української як другої та іноземної мови. *Горизонти освіти. Психологія. Педагогіка*, 1, 112-115 (Popova, O. A. (2013). Communicative orientation in teaching Ukrainian as a second and foreign language. *Horizons of education. Psychology. Pedagogy*, 1, 112-115).
- Тишковець, М. (2008). Використання таблиць у вивченні української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*, 3, 262-268 (Tyshkovez, M. (2008). The use of tables in the study of Ukrainian as a foreign language. *Theory and practice of teaching the Ukrainian language as foreign*, 3, 262-268).

РЕЗЮМЕ

Косенко Юлія. Лингводидактические особенности восприятия и понимания высказываний украинского языка иностранными слушателями.

В статье рассмотрены когнитивные и психологические особенности восприятия и понимания высказываний украинского языка как иностранного; проанализированы факторы, которые обычно могут препятствовать общению инокоммуникантам. Выделены этапы изучения украинского языка как иностранного. Выяснено, что обязательным компонентом обучения диалогической речи является обучение всех видов речевой деятельности с преобладанием говорения и слушания. Обосновано использование языка-посредника на первых этапах изучения украинского языка как иностранного. Рассмотрены некоторые теоретические аспекты исследования когнитивно-коммуникативного подхода. Продемонстрирован результат с учетом практики преподавания украинского языка как иностранного. Акцентировано внимание на восприятии и усвоении иностранцами грамматики и лексики украинского языка. Рассмотрены основы построения предложений, подана модель формирования лингвистической компетентности иностранных слушателей на начальном этапе изучения украинского языка как иностранного.

Ключевые слова: інформаційно-комунікативні технології, когнітивно-комунікативний підхід, мовна підготовка іноземних громадян, онлайн-курс, підхід.

SUMMARY

Kosenko Yuliia. Linguodidactic features of perception and understanding of utterances of the Ukrainian language by foreign listeners.

The article can be offered to teachers as an additional source for the preparation of teaching the Ukrainian language as a foreign language. The article describes cognitive and psychological features of perception and understanding of the utterances of the Ukrainian language as a foreign language; analyzed the factors that usually can prevent contact between foreigners. The stages of studying the Ukrainian language as a foreign language are highlighted. It was found out that the obligatory component of teaching dialogic speech was training of all types of speech activity with a predominance of speaking and listening. It justified the use of language-mediator in the early stages of learning the Ukrainian language as a foreign language. Some theoretical aspects of studying the cognitive-communicative approach are considered. The result is demonstrated by taking into account the practice of teaching the Ukrainian language as a foreign language. The attention is focused on the perception and assimilation of Ukrainian language grammar and vocabulary by foreigners. The basics of constructing the sentences are considered, a formation model of the linguistic competence of foreign students at the initial stage of studying the Ukrainian language as a foreign language is presented. It is emphasized that the final stage in the study of the Ukrainian language is the ability of foreign communicants to build a text. It was found that communicatively oriented texts positively affect perception and assimilation of educational material, the examples of assignments that have passed preliminary testing in the classroom are presented. The modern approaches to study the Ukrainian language as a foreign language are presented. The article analyzes the main aspects of the use of information and communication technologies in the study of the Ukrainian language as a foreign language, suggested the experience of using new information technologies, telecommunications in the study of the Ukrainian language as a foreign language in the online course "Your Success".

Key words: information and communication technologies, cognitive-communicative approach, online course, approach.

УДК 35.074.5

Ольга Кривонос

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка

ORCID ID 0000-0001-8076-3259

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/353-363

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ І ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті розглядаються сутність, принципи, методи й форми формування екологічної грамотності і здорового способу життя учнів закладу загальної середньої освіти в контексті Концепції нової української школи. Зокрема, методи: екологічних асоціацій; екологічної лабілізації; екологічної рефлексії; екологічної ідентифікації; екологічної емпатії; екологічної ритуалізації; екологічних експектацій. Форми

екологічного виховання: еколого-психологічний тренінг; усний журнал; екологічний вечір; екологічний патруль тощо. Представлено модель управління формуванням екологічної грамотності і здорового способу життя учнів, що складається з двох взаємопов'язаних компонентів: змістового та організаційно-діяльнісного.

Ключові слова: *екологічна грамотність, здорове життя, нова українська школа, модель управління формуванням екологічної грамотності і здорового способу життя, учні закладу загальної середньої освіти.*

Постановка проблеми. У найважливіших міжнародних документах останнього десятиріччя, присвячених проблемам навколишнього середовища і гармонійного розвитку людства, велика увага приділяється екологічній культурі і свідомості, інформованості людей про екологічну ситуацію в світі, регіоні, на місці проживання, їх обізнаності з можливими шляхами вирішення різних екологічних проблем, з концептуальними підходами до збереження біосфери і цивілізації.

Головною причиною всіх бід природи була і є людина. Не усвідомлюючи свого місця в навколишньому природному середовищі, вона шкодить насамперед собі, своїм нащадкам. Саме тому так важливо розпочати екологічне виховання з дитячих і шкільних років.

Шлях до високої екологічної культури лежить через ефективну екологічну освіту (*Концептуальні засади реформування середньої школи, 2016*).

Досвід роботи педагогів дає змогу стверджувати, що взаємозв'язок освіти, культури, економічного становища й екологічної ситуації сьогодні визначає самопочуття людства.

На сьогодні екологізація виховної роботи школи стала одним із головних напрямів розвитку системи шкільної освіти. Для найбільшої ефективності та успіху екологічного виховання учнів дуже важливо наповнити всі заходи місцевим матеріалом про стан середовища в регіоні, місті, районі (*Актуальність проблеми екологічного виховання школярів, 2012*).

Сьогодні перед педагогами та вихователями стоїть завдання формування екологічної культури учнів, починаючи з найменших і закінчуючи старшими школярами, ураховуючи їхні вікові та психологічні особливості.

Дослідники Т. Вовк та С. Фролова виділяють суперечності екологічної освіти: між складною екологічною ситуацією в нашій країні, що виникла внаслідок багаторічної відсутності зорієнтованості економіки України на екологічну безпеку навколишнього середовища, здоров'я людей та недостатнім висвітленням цих проблем в освітніх шкільних програмах; між очікуванням школярів і їх батьків у використанні сучасних, зокрема й інформаційних технологій та недостатньою компетентністю, методичною

консервативністю деяких учителів, не готових до суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями (Вовк та Фролова, 2016, с. 32-35).

Таким чином, можемо стверджувати, що проблема є досить актуальною й потребує подальшого дослідження.

Метою статті є аналіз наукових поглядів і власних спостережень щодо принципів, форм і методів, способів управління формуванням екологічної грамотності і здорового життя учнів закладу загальної середньої освіти в контексті Концепції нової української школи.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано загальнонаукові методи: аналіз і синтез наукової літератури з теми дослідження: філософської, психологічної, педагогічної. Використовувалися також методи теоретичного дослідження: порівняння, узагальнення, абстрагування, що дало змогу з'ясувати сучасні ефективні способи й форми формування екологічної грамотності і здорового способу життя учнів закладу загальної середньої освіти в контексті Концепції нової української школи.

Аналіз наукових досліджень. Ураховуючи важливість досліджуваної проблеми, її вивченням займалися багато вчених. Зокрема, проблеми формування екологічної грамотності учнів досліджували як класики педагогічної думки (В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші), так і сучасні вчені-педагоги (Н. Жестова, Л. Іщенко, Н. Мойсеюк, М. Фіцула та інші). Такі дослідники в галузі екологічної освіти, як М. Колесник та С. Лесков характеризують засоби, форми й методи екологічного виховання.

Багато педагогів нашого часу вважають природоохоронну роботу школярів одним із головних впливів на екологічну свідомість дітей і формування їх екологічної грамотності. Дослідники стверджують, що екологічна культура особистості неможлива без практичного ставлення до дійсності, яке формується на основі спільних зусиль вчителя та учня.

У своїх дослідженнях вчені доводять, що свідоме й бережливе ставлення до природи слід формувати з дитинства в сім'ї та школі, за умови активного формування екологічної грамотності і здорового способу життя через накопичення систематичних знань у цій галузі.

Зважаючи на важливість проблеми дослідження, існує необхідність у подальшій, більш глибокій розробці проблеми екологічного виховання і екологічної освіти школярів, тому що під час проведення цієї роботи вирішуються такі завдання, як: розвиток екологічної етики учнів, відповідальності в їх відносинах з природою, естетичне, моральне виховання, виховання любові до Батьківщини, формування почуття співпричетності до свого часу, особистої відповідальності за все, що

відбувається навколо. Тому екологічне виховання школярів необхідно для гармонійного розвитку школярів і є необхідною формою роботи (*Суть, мета, завдання та принципи екологічного виховання*, 2017).

Важливість досліджуваної проблеми підтверджується Концепцією нової української школи, яка передбачає формування однієї з ключових компетентностей учня – екологічну грамотність і здорове життя. Це означає уміння розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в межах сталого розвитку, усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя (*Концептуальні засади реформування середньої школи*, 2016).

Виклад основного матеріалу. Екологічне виховання – тривалий багатофакторний цілеспрямований процес формування екологічної свідомості й екологічної культури. Результатом екологічного виховання людини є формування мотивів, потреб, звичок цілеспрямованої екологічної поведінки та природоохоронної діяльності, здорового способу життя (Емельянова, 2006, с. 382).

Екологічне виховання Н. Волкова визначає як систематичну педагогічну діяльність, спрямовану на розвиток у людини культури взаємодії з природою (Скрипченко та ін., 2001, с. 113).

Екологічне виховання – систематична педагогічна діяльність, спрямована на розвиток в учнів екологічної культури. Завдання екологічного виховання полягає у формуванні екологічних знань, вихованні любові до природи, прагненні берегти, примножувати її, формуванні вмінь і навичок діяльності в природі. Як і кожен із напрямів виховання, екологічне виховання має мету, завдання, основні принципи, форми, методи та показники сформованості (Емельянова, 2006).

Нам імпонує визначення поняття «екологічне виховання» як безперервного освітнього процесу, що не має завершених часових меж, а поступово переходить з однієї стадії в іншу і спрямовується на усвідомлення учнями морально-етичних норм і правил суспільства стосовно природи, формування ціннісної сфери особистості, моральних переконань про необхідність шанобливого ставлення до всього живого та власної відповідальності за майбутнє довкілля (Бойчук та Шульга, 2005, с. 60).

Екологічне виховання формує екологічну грамотність учнів. Екологічна грамотність забезпечує розвиток екологічної культури, яку варто розглядати як складову частину інтелектуальної і духовної культури особистості, як цілісний досвід особистості, що забезпечує її творчу

самореалізацію в розв'язанні екологічних проблем. Отже, екологічна культура особистості передбачає формування певного рівня екологічних знань, умінь і переконань, готовності до природоохоронної діяльності. Формується вона в процесі екологічного виховання та екологічної освіти.

Складниками екологічної культури вважають екологічну свідомість, екологічні переконання, екологічний світогляд, готовність до екологічної діяльності, відповідне ставлення до навколишнього середовища (Толстоухов, 2005, с. 134).

Формування екологічної грамотності – це психолого-педагогічний процес, спрямований на здобуття людиною знань про наукові основи природокористування, переконання в необхідності діяти згідно з ними, вироблення практичних навичок і активної життєвої позиції в галузі охорони природи, раціонального природокористування (Курлянд та ін., 2005, с. 101).

Екологічна грамотність є складовою екологічної культури. Незважаючи на наявність великої кількості визначень поняття «екологічна культура», на нашу думку, найбільш вдалим є таке визначення: «екологічна культура» – це міра і спосіб розвитку, реалізація соціальних сил у процесі матеріально-практичного та духовно-теоретичного освоєння природи. Але слід наголосити на тому, що екологічна культура має забезпечувати не просто освоєння природи, а й гармонійну взаємодію з нею.

Процес формування екологічної грамотності і здорового способу життя учнів закладу загальної середньої освіти являє собою цілеспрямовану взаємодію вчителя (дорослих) і учня як суб'єкта виховання та розвитку з метою формування потреби в екологічно доцільному способі життя ([Концепція «Нова українська школа», 2016](#)).

Метою виховання екологічної культури учнів є виховання екологічно доцільного способу життя, при якому можлива коеволюція людського суспільства й біосфери (Роганова, 2001).

Екологічна культура особистості складається з трьох взаємопов'язаних складових: екологічних знань, екологічних переконань, екологічної діяльності. Це визначає форми й методи діяльності, спрямовані на накопичення екологічних знань, формування екологічних переконань та необхідних умінь в умовах ігрової та трудової діяльності.

Екологічні знання є необхідною, але недостатньою умовою розвитку екологічної культури учнів, оскільки знання самі по собі нейтральні.

Отже, наявність системи екологічних знань не гарантує того, що учень будуватиме свою поведінку відповідно до отриманих знань. Для зміни поведінки необхідно, щоб отримані знання стали значимими для

особистості, а це вже питання відношення, що входить у домінуючу систему цінностей.

Теоретичний аналіз проблеми екологічної освіти й виховання школярів показав, що основними їх напрямками є: екологічна освіта й виховання під час уроків, екологічна освіта та виховання в позакласній діяльності та екологічна освіта й виховання в позашкільній роботі.

Але найефективнішою формою розвитку екологічної грамотності і здорового способу життя є урок.

Необхідно відмітити, що екологічна грамотність і здоровий спосіб життя, відповідно до Концепції нової української школи, є ключовою компетентністю. Ключові компетентності повинні формуватися як наскрізні в усіх навчальних дисциплінах. Тому ефективність формування екологічної грамотності і здорового способу життя значною мірою залежить від професійної компетентності кожного вчителя. У цьому контексті вважаємо за необхідне акцентування уваги на зазначеному питанні під час підготовки й перепідготовки викладачів з неекологічних дисциплін, розробку методичних рекомендацій та зразків конспектів уроків для таких викладачів з метою розвитку їх здатності до формування однієї з ключових компетентностей учнів відповідно до Концепції нової української школи, зокрема екологічної грамотності і здорового способу життя.

Під здоровим способом життя розуміємо декілька його аспектів. Це і фізичне, і інтелектуальне, і емоційне, і психічне, і соціальне здоров'я.

Під фізичним здоров'ям розуміємо такий стан організму, показники життєдіяльності якого відповідають фізіологічним нормам відповідно віку і статі.

Інтелектуальне здоров'я характеризує стан інтелектуальної сфери особистості, який забезпечує нормальну, адекватну реакцію на необхідність вирішення різноманітних проблем, що виникають унаслідок взаємодії з навколишнім середовищем.

Емоційне здоров'я передбачає здатність особистості керувати своїми переживаннями, емоціями, зокрема і в стосунках із навколишнім середовищем.

Психічне здоров'я передбачає адекватне ставлення до себе, до інших людей, до потреб, до навколишнього середовища.

Соціальне здоров'я забезпечує повагу до інших людей, друзів, своєї сім'ї, свого народу, всього людства.

Вважаємо, що формування всіх зазначених складових здорового способу життя учня за час його навчання в школі забезпечує його

подальший саморозвиток, підвищує самооцінку, спрямовує на самовдосконалення.

Щоб процес формування екологічної грамотності учнів закладу загальної середньої освіти був ефективним, ним необхідно управляти.

Управління – це особлива діяльність, яка спрямована на організацію, функціонування та розвиток усіх напрямів життєдіяльності закладу освіти, зокрема, і формування екологічної грамотності.

Управління організацією екологічного виховання передбачає запровадження ефективних методів, форм і засобів такого виховання.

Керуючи процесом формування екологічної грамотності учнів вважаємо за необхідне крім традиційних методів запроваджувати специфічні методи екологічного виховання.

До таких методів відносимо: метод екологічних асоціацій; метод художньої репрезентації природних явищ; метод екологічної лабілізації; метод екологічної рефлексії; метод екологічної ідентифікації; метод екологічної емпатії; метод екологічної турботи; метод екологічної ритуалізації; метод екологічних експектацій тощо (Вовк, 2016, с. 31-33).

Отже, для виховання справжньої людини, яка, крім решти якостей, мала би сформований екологічний світогляд, необхідно шукати творчі шляхи, залучаючи мистецтво, туризм, відроджуючи традиції, створюючи дискусійні клуби тощо.

На основі результатів теоретичного дослідження з метою підвищення ефективності управління процесом формування екологічної грамотності учнів закладів загальної середньої освіти нами була створена узагальнена модель управління цим процесом.

До основних завдань вищезазначеної моделі ми віднесли: 1) розкриття сутності і складових екологічної грамотності учнів; 2) управління процесом формування екологічної грамотності учнів під час уроків та в позаурочний час; 3) діагностика рівня управління процесом формування екологічної грамотності учнів.

Модель управління формуванням екологічної грамотності учнів складається з двох взаємопов'язаних компонентів: змістового та організаційно-діяльнісного.

Вважаємо доцільним зупинитися детальніше на вищезазначених компонентах моделі управління формуванням екологічної грамотності учнів.

Змістовий компонент передбачає такі складові: управління змістом формування екологічних знань; управління формуванням емоційно-

ціннісного ставлення до природи; управління формуванням екологічної активності учнів.

Організаційно-діяльнісний передбачає такі складові: принципи, функції, етапи, методи, форми.

До основних принципів належать: неперервність, системність і систематичність, які забезпечують організаційні умови формування екологічної грамотності особистості на всіх рівнях (сім'я, дошкільна освіта, школа, професійна освіта, професійна діяльність); урахування вікових та індивідуальних особливостей людини; міждисциплінарний підхід до формування екологічної грамотності, що спрямований не на механічне включення різнобічних знань екологічного спрямування у зміст різних предметів, а їх логічне підпорядкування основній меті екологічної освіти в навчальному процесі закладів освіти; взаємне погодження завдань, змісту, форм і методів роботи; логіку вивчення провідних екологічних ідей і понять, їх постійне поглиблення; висвітлення екологічних проблем на глобальному, національному й місцевому рівнях передбачає ознайомлення із загальними та локальними проблемами довкілля, а також практичну участь у розв'язанні місцевих екологічних проблем; спрямованість навчання на розвиток інтелектуальної, ціннісно-мотиваційної, емоційно-вольової та діялісно-поведінкової сфер особистості, гармонізацію стосунків із навколишнім середовищем.

До методів формування екологічної грамотності учнів, що включені в модель, належать: екологічні ігри, екологічні екскурсії, «мозковий штурм», дидактична казка, метод екологічних асоціацій, метод художньої репрезентації природних явищ, метод екологічної лабіалізації, метод екологічної рефлексії, метод екологічної ідентифікації, метод екологічної емпатії, метод екологічної турботи, метод екологічної ритуалізації, метод екологічних експектацій тощо. Зазначимо, що вищезазначені методи формування екологічної культури учнів було розглянуто вище.

Беручи до уваги специфіку еколого-виховного процесу, модель управління формуванням екологічної грамотності учнів включає такі форми екологічного виховання: еколого-психологічний тренінг, усний журнал, екологічний вечір.

Екологічний вечір – класична форма екологічного виховання. Готуючи сценарій вечора, у ньому можна використати елементи народознавства або повністю присвятити захід обрядам, що тісно пов'язані за своїм змістом із природою. Саме така форма сприяє формуванню національної свідомості майбутнього громадянина держави.

Створення й функціонування в школі екологічного патруля є ще однією формою екологічного виховання. Робота екопатруля в школі спрямована на доведення кожному учневі важливості екологічних знань та дотримання норм екологічно грамотної поведінки не тільки у природі, але й у школі, на вулиці, удома. Протягом певного часу екологічний патруль збирає інформацію про різні види негативної поведінки й діяльності учнів у школі (наприклад, про дотримання учнями санітарно-гігієнічних умов навчання, їхнє ставлення до уроків фізичної культури та ін.). Результатом таких спостережень може бути випуск агітаційних листівок, бюлетенів, газет, дружніх шаржів тощо. Для повнішого висвітлення своєї роботи члени екопатруля із залученням інших учнів школи створюють агітбригади. З допомогою дорослих вони готують свої виступи, що повинні бути емоційними й театралізованими, щоб змусити кожного учня замислитися над своєю поведінкою, екологічними проблемами, усвідомити необхідність збереження власного здоров'я і стану навколишнього середовища (Вовк, 2016, с. 24) та інші.

Таким чином, можна зробити висновок, що формування екологічної грамотності і здорового життя учнів закладів загальної середньої освіти є надзвичайно актуальною проблемою сьогодення. Екологічна грамотність учнів формується під час їх екологічного виховання і освіти, що здійснюється на уроках, в позаурочний час, у сім'ї, а також у закладах позашкільної освіти. Цей процес буде успішним, якщо ним ефективно управляти. Вважаємо, що узагальнена нами модель управління екологічним вихованням учнів підвищить ефективність цього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

- Актуальність проблеми екологічного виховання школярів (2012). Режим доступу: <http://vospitanie.at.ua/blog/2012-06-11-178> (*The urgency of the problem of environmental education of schoolchildren* (2012). Retrieved from: <http://vospitanie.at.ua/blog/2012-06-11-178>).
- Скрипченко, О. В., Долинська, Л. В., Огороднійчук, З. В. (2001). *Вікова та педагогічна психологія*. К.: Просвіта (Skrypchenko, O. V., Dolynska, L. V., Ohorodniichuk, Z. V. (2001). *Age and pedagogical psychology*. K.: Enlightenment).
- Вовк, Т. В., Марова, С. Ф. (2016). Екологічна освіта в школі: аналіз наукових парадигм і підходів. *Державне управління*, 4 (56), 32-35 (Vovk, T. V., Marova, S. F. (2016). Environmental education at school: an analysis of scientific paradigms and approaches. *Public Administration*, 4 (56), 32-35).
- Зятева, Л. А. (2009). Экологические аспекты университетского образования. *Вестник Брянского государственного университета*, 1, 28-32 (Ziateva, L. A. (2009). Environmental aspects of university education. *Bulletin of Briansk State University*, 1, 28-32).
- Толстоухов, А. В. (2006). *Екологічна енциклопедія: у 3 т.* К.: ТОВ «Центр екологічної освіти та інформації», Т. 1: А-Е (Tolstoukhov, A. V. (2006). *Ecological encyclopedia: in 3 vols.* K.: Center for Environmental Education and Information, Vol. 1: A-E).

Емельянова, М. В. (2006). *Взаимосвязь общего и особенного в экологическом воспитании младших школьников* (дис. ... д-ра пед. Наук: 13.00.01). Москва (Emelianova, M. V. (2006). *Interrelation of the general and special in ecological education of younger schoolchildren* (dsc thesis). Moscow).

Концептуальні засади реформування середньої школи (2016). Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (*Conceptual principles of secondary school reform* (2016). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>).

Концепція екологічної освіти України (2001). Затверджено Рішенням Колегії МОН України № 13/6-19 від 20.12.01. Режим доступу: <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-148B3B2021C2C/list-B407A47B26> (*The concept of environmental education in Ukraine* (2001). Approved by the Decision of the Board of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 13/6-19 dated 20.12.01. Retrieved from: <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-148B3B2021C2C/list-B407A47B26>).

Концепція «Нова українська школа» (2016). Режим доступу : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (*The concept of the New Ukrainian School* (2016). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>).

Кривонос, О. Б. (2018). Виховання ціннісних орієнтацій сучасної молоді засобами масової інформації. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 8 (82), 52-62 (Kryvonos, O. B. (2018). Education of value orientations of modern youth by mass media. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 8 (82), 52-62).

Основи екології та екологічного права (2005). Суми: ВТД «Університетська книга» (*Fundamentals of Ecology and Environmental Law* (2005). Sumy: VTD "University Book").

Педагогіка вищої школи (2005). К.: Знання (*Higher school pedagogy* (2005). K.: Knowledge).

Роганова, М. В. (2001). *Формування у дітей старшого дошкільного віку ціннісного ставлення до природи засобами мистецтва* (дис. ... канд. Пед. Наук: 13.00.08). Київ (Rohanova, M. V. (2001). *Formation in children of senior preschool age of the value relation to the nature by means of art* (phd thesis). Kyiv).

Сорокіна, Г. О. (2010). Використання ефективних форм та методів навчання й виховання в екологічній освіті школярів. *Наук. Скарбниця освіти Донеччини*, 1, 50-55 (Sorokina, H. O. (2010). The use of effective forms and methods of teaching and education in environmental education of schoolchildren. *Scientific treasury of education of Donetsk region*, 1, 50-55).

Суть, мета, завдання та принципи екологічного виховання (2017). Режим доступу: http://studopedia.su/17_17868_sut-meta-zavdannya-i-printsipiekologichnogo-vihovannya.html (*The essence, purpose, objectives and principles of environmental education* (2017). Retrieved from: http://studopedia.su/17_17868_sut-meta-zavdannya-i-printsipiekologichnogo-vihovannya.html).

Ткачук, Н. О., Ткачук, О. П. (2017). Особливості екологічного виховання учнів шляхом співпраці загальноосвітніх і вищих навчальних закладів. *Міжнародний науковий журнал «Інтернаука»*, 2 (24), 95-100.

РЕЗЮМЕ

Кривонос Ольга. Формирование экологической грамотности и здорового образа жизни учащихся общеобразовательной школы в контексте Концепции новой украинской школы.

Целью статьи является анализ научных взглядов и собственных наблюдений проблемы развития экологической грамотности и здорового образа жизни учащихся общеобразовательной школы в соответствии с требованиями новой украинской школы. Рассматриваются сущность, принципы, методы и формы формирования экологической грамотности учащихся. Предлагается модель управления этим процессом.

Ключевые слова: экологическая грамотность, здоровый образ жизни, новая украинская школа, модель управления формированием экологической грамотности.

SUMMARY

Kryvonos Olha. Formation of ecological literacy and healthy lifestyle of students of general secondary education institutions in the context of the Concept of New Ukrainian School.

Formation of students' environmental literacy in general secondary education institutions is an extremely important problem today. Ecological literacy of students is formed during their ecological education and upbringing. This process is carried out in the classroom, extracurricular time, in the family, as well as in out-of-school education institutions. The formation of environmental literacy will be successful if it is managed effectively. We are sure that our generalized management model will increase the efficiency of this process.

Despite the activities carried out at different levels, which are aimed at improving the environment, a huge number of environmental problems remain unresolved. Taking into consideration the fact that the main cause of pollution of nature is man, one of the main solutions to environmental disaster is environmental awareness, environmental consciousness and ecological culture of each individual.

This process must begin in childhood. The main social institutions responsible for the environmental education of young people are the family, preschools, general secondary schools and other education institutions.

A special mission in the formation of environmental literacy of the individual is entrusted to the school. The school years account for one of the most important in terms of content and duration period of development and formation of a personality, its consciousness, in particular, environmental and outlook.

Therefore, the level of ecological literacy of schoolchildren and citizens of society depends on the pedagogical skills of a teacher, an educator, his/her competence in the field of environmental education, the ability to manage the educational process effectively.

Our pedagogical experience and the pedagogical experience of the colleagues have confirmed that the ability to manage the educational process effectively affects formation of environmental literacy and environmental culture of students, and subsequently on their attitude to the environment.

It is important that the environmental education of students begins with the younger classes and ends with the older ones. Thus, organization of ecological education should be carried out taking into account the age and individual features of students.

Nowadays ecologization of the educational work of the school has become one of the main directions of the development of the school education system. For the greatest efficiency and success of ecological education of students it is very important to fill all activities with local material about the state of the environment in the region, city and district.

Key words: ecological literacy, healthy lifestyle of students, Concept of New Ukrainian School.

УДК 37.378

Тетяна Кучай

Закарпатський угорський інститут
ім. Ференца Ракоці II, м. Берегово
ORCID ID 0000-0003-3518-2767

Олександр Кучай

Національний університет біоресурсів
і природокористування України
ORCID ID 0000-0002-9468-0486

Антоніна Чичук

Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького
ORCID ID 0000-0002-9982-3634

Наталія Рокосовик

Відкритий міжнародний університет
розвитку людини «Україна» м. Київ, Україна
ORCID ID 0000-0002-5588-8655

Віталій Гончарук

Уманський державний
педагогічний університет імені Павла Тичини
ORCID ID 0000-0002-3977-3612
DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/364-372

СВІТОГЛЯД ТА СВІТОСПРИЙНЯТТЯ В ДІТЕЙ 5–8 РОКІВ

У статті розглянуто основи гармонійного світосприйняття в дітей 5–8 років, що є підґрунтям для становлення світоглядних уявлень, поглядів, знань, переконань щодо навколишнього світу, які визначають місце і роль та мотивують вчинки щодо навколишньої дійсності крізь призму ціннісних орієнтацій. Розкрито риси, якими характеризується світосприйняття дитини: інтеграцією стереотипізованих способів сприйняття природи, людини й суспільства; поєднанням компонентів перехідного (вікового) характеру; духовно-інтелектуальним змістом; динамікою, що не завжди співпадає з динамікою інтелектуального дозрівання; зв'язком із рефлексивними процесами; різним темпом; локалізацією на перетині соціокультурного, етичного, статевовікового компонентів розвитку дитини; інтеграцією природного і культурного, раціонального та емоційного, індивідуально-особистісного і соціально-типологічного. Визначено умови розвитку творчих здібностей дошкільників. Перш за все розвиток здібностей дитини зумовлюється дією низки соціальних чинників, серед яких – соціальна ситуація розвитку та провідна ігрова діяльність.

Ключові слова: світогляд, світосприйняття, діти 5–8 років, розвиток творчих здібностей, дошкільники, сприйняття світу.

Постановка проблеми. На думку українських дослідників, в основу формування особистості повинні лягти, передусім, ідеї гуманістичної парадигми особистісно орієнтованої освіти та виховання, мета якої полягає в тому, щоб знайти, підтримати, розвинути здібності дитини, закласти в неї механізм самореалізації особистості. Тому розглянемо основи

гармонійного світосприйняття в дітей 5–8 років, що є підґрунтям для становлення світоглядних уявлень, поглядів, знань, переконань щодо навколишнього світу, які визначають місце і роль та мотивують вчинки стосовно навколишньої дійсності крізь призму ціннісних орієнтацій.

Аналіз актуальних досліджень. І. Біла, Н. Буринська, Л. Виготський, Б. Гершунський, С. Гончаренко, І. Дубов, І. Зязюн, В. Ільченко, І. Кон, М. Мід, Н. Мойсеюк, Є. Нефедова, Н. Ничкало, В. Паламарчук, Ж. Піаже, Г. Тарасенко, С. Тарасов, Л. Шелестова, Н. Шишлянникова, Т. Шмельова, В. Шубінська та ін.

Мета статті – розглянути зміст світогляду та світосприйняття у дітей 5–8 років.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано такі методи дослідження: теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури), що дає змогу обґрунтувати вихідні положення дослідження; інтерпретаційно-аналітичний метод, на основі якого вивчаються джерела із застосуванням синтезу, аналізу, систематизації та узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Трактуювання поняття «світогляд» постійно уточнюється. Відсутня єдина думка щодо визначення цього поняття. З етимологічної точки зору «світогляд» – “weltanschauung”, складається з двох слів – “welt”, що означає «світ, всесвіт, земна куля»; «світ, людство, люди»; «середовище» та “anschauung”, яке перекладається українською мовою як «споглядання», «зорове сприйняття», «наочне, образне уявлення», «погляд, воззріння, уявлення» (*Merriam Webster's Collegiate Dictionary, 2020*).

У педагогічній енциклопедії термін «світогляд» розглядається як «система поглядів на дійсність, яка визначає загальну спрямованість діяльності й поведінки людини та є найвищим синтезом знань, практичного досвіду та емоційних оцінок» (Каиров и Петров, 1965).

С. Гончаренко та Ю. Мальований вважають, що світогляд – «засіб визначення власної позиції людини стосовно всіх життєво важливих явищ і подій» (Гончаренко та Мальований, 1994). В українському педагогічному словнику С. Гончаренко висловлює подібну думку щодо розуміння наукової категорії «світогляд», трактуючи його як «світ свого буття й діяльності, що визначає і сприймає своє місце й призначення в ньому» (Гончаренко та Мальований, 1994).

І. Бичко, В. Табачковський, Г. Горак зауважують на інтегративності характеру світогляду, що передбачає його структурну складність, зокрема: наявність світовідчуття (емоційно-психологічного рівня), світорозуміння та

світосприйняття. Вони трактують поняття «світогляд» як «інтегративну цілісність знання і цінностей, розуму і чуття, інтелекту й дії, критичного сумніву і свідомої переконаності» (Бичко, 1993).

С. Тарасов, визначає дитяче світосприйняття як цілісність щодо стійких схем, способів поведінки, відчуття, мислення, бачення навколишнього світу, властивих окремій дитині, етнокультурним і соціокультурним групам. У дитячому світосприйнятті знаходять відображення специфічні для певного культурного або соціального середовища «механізми» соціалізації, що виражаються в переважному для тієї чи іншої групи способі сприйняття світу. «Світосприйняття» дитини характеризується такими рисами: інтеграцією стереотипізованих способів сприйняття природи, людини й суспільства; поєднанням компонентів перехідного (вікового) характеру; духовно-інтелектуальним змістом; динамікою, що не завжди співпадає з динамікою інтелектуального дозрівання; зв'язком із рефлексивними процесами; різним темпом; локалізацією на перетині соціокультурного, етичного, статевовікового компонентів розвитку дитини; інтеграцією природного й культурного, раціонального та емоційного, індивідуально-особистісного і соціально-типологічного (Тарасов, 2003).

В. Моляко та О. Музика зазначають, що адаптація до предметного середовища починається майже відразу після народження дитини й відразу починається процес розвитку здібностей. Перші прояви творчих здібностей та творчості спостерігаються в дошкільному віці у формі спроб самостійного виконання діяльності.

Учені визначають умови розвитку творчих здібностей дошкільників. Перш за все, розвиток здібностей дитини зумовлюється дією низки соціальних чинників, серед яких – соціальна ситуація розвитку та провідна ігрова діяльність. Спонтанний розвиток здібностей і зародження творчості дошкільників, що відбувається в умовах ігрової та продуктивних видів діяльності, спрямовані на задоволення потреби у визнанні з боку найближчого соціального оточення. Точне відтворення дій дорослого стає метою активності дошкільників, за яке вони очікують визнання.

Таким чином, потреба у визнанні може розглядатися як один із самостійних чинників розвитку наслідування дошкільників.

Результати досліджень В. Моляко та О. Музики свідчать, що усвідомлення дошкільниками випадкових продуктивних інвенцій та подальше цілеспрямоване їх використання для отримання творчого результату є одним із механізмів розвитку творчих здібностей у наслідуванні. Виявлено, що випадкові інвенції виникають на будь-якому

етапі оволодіння діяльністю внаслідок нездатності дошкільників точно відтворити дії дорослого. Однак, якщо на початкових етапах освоєння діяльності діти орієнтуються на наслідування дій дорослого та відкидають випадкові інвенції, то за досконалого виконання завдання інвенції викликають інтерес як самої дитини, так і ровесників. У результаті кількаразового успішного включення випадкових інвенцій у зміст діяльності діти усвідомлювали їх ціннісність як засіб отримання визнання за творчий результат. Досконалість наслідувальної діяльності в поєднанні зі здатністю до усвідомленого цілеспрямованого використання інвенцій як засобів творчості є свідченням формування творчої спрямованості та одним із ключових показників розвитку творчих здібностей особистості.

Учені вважають, що ознакою обдарованості дошкільників є рефлексія власних здібностей та можливості їх розвитку, усвідомлене розмежування власних та наслідувальних дій, усвідомлення перенесення наслідувальних та інвенційних дій.

Рефлексія як один із механізмів регуляції діяльності вимагає достатньо високого рівня розвитку абстрактного мислення, оскільки передбачає «відсторонення» від власних процесів (*Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень*, 2006).

Сприйняття навколишнього середовища зумовлене психічним станом особистості та характером її діяльності в навколишньому світі. Ступінь сприйняття дітьми однакових природних об'єктів чи явищ відповідає їхньому психічному стану, розвитку інтелекту, сформованим моральним і етичним нормам поведінки та діяльності в соціумі, метою якої є взаємодія особистості з навколишнім середовищем. Сприйняття навколишнього середовища як цілісності є важливим, оскільки сприяє усвідомленню дитиною її функціональної структури, яка за своїми законами впорядковує розмаїття явищ чи об'єктів (Якименко, 2020).

М. Савчин вважає, що «основи світогляду закладаються практично з моменту народження людини, а засвоєні нею моральні норми, ідеали, принципи, правила поведінки зводяться в цілісну систему, яка дає їй змогу не лише зрозуміти навколишній світ, а й відшукати своє місце в ньому, сформулювати своє ставлення до нього та зміст свого життя» (Савчин, 2011).

На думку В. Шинкарука, «світогляд є формою суспільної самосвідомості людини, до структури якої входять узагальнені уявлення про світ і саму людину, про спрямованість ходу подій у світі, про сенс людського життя, історичну долю людства тощо, а також системою переконань, принципів та ідеалів». Усі зазначені вище складники

світогляду «опосередковуються особистим досвідом суб'єкта, здобуваючи завдяки йому певне емоційне забарвлення й перетворюючись на певну персональну установку, що регулює практичну та пізнавальну діяльність людини, виражає її життєву позицію». До світогляду належить світовідчуття, світосприйняття, світорозуміння, а також елемент рефлексії, що виявляється найбільше в останньому. Зростаючи, людина освоює світ, різні його прояви, він стає деякою мірою «своїм», разом із цим відбувається формування світогляду (Шинкарук, 1986).

В. Лук'янець, О. Кравченко стверджують, що світогляд є системою глибинних життєво важливих моментів для орієнтації та поведінки у світі, яка може виявлятися як інгібітором, так і каталізатором активності суб'єкта життєтворчості (Лук'янець, 2004).

В. Шевченко стверджує, що освоєння світу є пізнавальною діяльністю (Шевченко, 2007). І. Біла надає цьому питанню значної ролі. Дослідниця підтверджує це на прикладі дитинства відомого поета-генія – Олександра Блока. І мати, і дідусь, і бабуся, і тітки й уся сім'я з її літературністю, ідеалізмом, романтизмом – все це значно впливало на О. Блока з раннього дитинства. Протягом перших 7 років, «коли закладається найбільш міцний фундамент тілесного та духовного», маленький О. Блок проводив 3–4 місяці на рік серед природи та побуту села Шахматово. Особливо викликали захоплення їхні подорожі з дідусем-ботаніком лугами, болотами, лісами. Усе це стало передумовою виникнення в нього тієї любові до природи та села, яка була характерною для його поезії.

Читати він навчився до 5 років і вже тоді почав писати маленькі оповідання, вірші. У своїй дитячій поезії поет виявляв неабияку любов до тварин. У домі, де ріс О. Блок, панувала атмосфера відкритості, дозволеності, права на свободу, усі його творчі прояви знаходили підтримку та заохочення. І як наслідок – стратегія виховання маленького О. Блока виявилася ефективною – він став талановитим поетом (Біла, 2008).

Отже, наукова категорія «світогляд» трактується як всеохоплююче, всебічне, повне, вичерпне сприйняття, осягнення чи розуміння світу головним чином зі своєїрідної, особливої позиції, точки зору (*Merriam Webster's Collegiate Dictionary*, 2020).

У дітей 5–8 років ще не сформовані фундаментальні основи світогляду, тому метою виховання особистості є формування основ його структурних компонентів, зокрема, світосприйняття. Одним із об'єктів вивчення педагогіки як науки, що вивчає закономірності розвитку дитини, її ставлення до навколишнього світу в процесі освіти та життєдіяльності, є світосприйняття

дитини. Ймовірно, що такий розділ педагогіки може називатися педагогічною антропологією. Багатозначність поняття «світосприйняття» зумовлена тим, що зазначений термін має схожість за змістом з такими поняттями, як: менталітет, світогляд, образ світу, картина світу та ін.

Відповідно до мети нашого дослідження, пов'язаного з вивченням світосприйняття в дітей 5–8 років, необхідно враховувати різні підходи до розуміння зазначеного поняття з точки зору різних наук. Світосприйняття як педагогічна категорія за своєю сутністю інтегративна, оскільки є засобом опису й осмислення особистісних, соціальних, культурно-історичних і власне освітніх феноменів, багаторівневою структурою, що відображає індивідуальне і соціально-типологічне ставлення до зовнішнього і внутрішнього світу людини у варіативності форм та способів прояву цього відношення.

Як цілісний процес пізнання й осмислення світу дитиною світосприйняття може включати різноманітні етапи, періоди, напрями, що включає свідоме і несвідоме в психіці і поведінці дитини. У психологічній науці світосприйняття іноді ототожнюють із поняттям «менталітет» (Якименко, 2020).

І. Дубов також вважає менталітет співзвучним за змістом і змістовим наповненням з категорією «світосприйняття». Він стверджує, що менталітет відображає специфіку психологічного життя людей, яке розкривається через систему поглядів, оцінок, норм і умонастроїв, які ґрунтуються на наявних у такому суспільстві знаннях і віруваннях і заданою разом із домінуючими потребами та архетипами колективною несвідомою ієрархією цінностей, а значить, і характерними для представників цієї спільноти переконаннями, ідеалами, схильностями, інтересами та іншими соціальними установками, що відрізняють зазначену спільність від інших (Дубов, 1993). Отже, поняття «світосприйняття» та «менталітет» мають внутрішні зв'язки.

Із психологічної точки зору характеризує менталітет Б. Гершунський: «перцептивні і когнітивні еталони»; «соціальні норми»; «ставлення до світу»; «погляди на світ»; «оцінка навколишньої дійсності»; «стереотипи свідомості»; «соціальні стереотипи»; «домінуючі мотиви»; «переконання»; «ідеали»; «інтереси»; «схильності»; «стереотипи прийняття рішень»; «поведінкові альтернативи»; «традиції», відносячи зазначені ключові категорії до сфери світосприйняття (Гершунський, 1996).

С. Якименко зазначає, що сформовані основи гармонійного світосприйняття в дітей 5–8 років є підґрунтям для становлення світоглядних уявлень, поглядів, знань, переконань щодо навколишнього

світу, які визначають місце і роль та мотивують вчинки щодо навколишньої дійсності крізь призму ціннісних орієнтацій (Якименко, 2020).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, нами розглянуто світосприйняття як цілісність щодо стійких схем, способів поведінки, відчуття, мислення, бачення навколишнього світу, властивих окремій дитині, етнокультурним і соціокультурним групам. У дитячому світосприйнятті знаходять відображення специфічні для певного культурного або соціального середовища «механізми» соціалізації, що виражаються в переважному для тієї чи іншої групи способі сприйняття світу. Розкрито риси, якими характеризується світосприйняття дитини: інтеграцією стереотипізованих способів сприйняття природи, людини й суспільства; поєднанням компонентів перехідного (вікового) характеру; духовно-інтелектуальним змістом; динамікою, що не завжди співпадає з динамікою інтелектуального дозрівання; зв'язком з рефлексивними процесами; різним темпом; локалізацією на перетині соціокультурного, етичного, статевовікового компонентів розвитку дитини; інтеграцією природного і культурного, раціонального та емоційного, індивідуально-особистісного і соціально-типологічного. Визначено умови розвитку творчих здібностей дошкільників. Перш за все, розвиток здібностей дитини зумовлюється дією низки соціальних чинників, серед яких – соціальна ситуація розвитку та провідна ігрова діяльність.

ЛІТЕРАТУРА

- Бичко, І. В., Табачковський, В. Г., Горак, Г. І. та ін. (1993). *Філософія. Курс лекцій*. Київ: Либідь (Bychko, I. V., Tabachkovsky, V. H., Horak, H. I. et al. (1993). *Philosophy. Course of lectures*. Kyiv: Lybid).
- Біла, І. М. (2008). Аналіз передумов становлення творчих здібностей у дошкільному віці (на прикладі О. Блока). *Обдарована дитина*, 6, 59-63 (Bila, I. M. (2008). Analysis of the prerequisites for the formation of creative abilities in preschool age (on the example of O. Blok). *A gifted child*, 6, 59-63).
- Гершунський, Б. С. (1996). *Менталітет і освіта*. Москва: Інститут практичної психології (Hershunskyi, B. S. (1996). *Mentality and education*. Moscow: Institute of Practical Psychology).
- Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь (Honcharenko, S. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. Kyiv: Lybid).
- Гончаренко, С. У., Мальований, Ю. І. (1994). Світоглядні функції загальної середньої освіти. *Педагогіка і психологія*. Київ (Honcharenko, S. U., Maliovanyi, Y. I. (1994). Worldview functions of general secondary education. *Pedagogy and psychology*. Kyiv).
- Дубов, І. Г. (1993). Феномен менталітету: психологічний аналіз. *Питання психології*, 5, 21 (Dubov, I. H. (1993). The phenomenon of mentality: psychological analysis. *Questions of psychology*, 5, 21).
- Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень* (2006). Житомир. Вид-во Рута (*Abilities, creativity, talent: theory, methodology, research results* (2006). Zhytomyr. Ruta Publishing House).

- Лук'янець, В. С., Кравченко, О. М., Озадовська, Л. В. та ін. (2004). *Світоглядні імплікації науки*. Київ: ПАРАПАН (Lukianets, V. S., Kravchenko, O. M., Ozadovska, L. V. et al. (2004). *Worldview implications of science*. Kyiv: PARAPAN).
- Педагогическая энциклопедия* (1965). Москва: Сов. энциклопедия (*Pedagogical encyclopedia* (1965). Moscow: Sov. encyclopedia).
- Психология и педагогика игры дошкольника* (1966). Москва: Просвещение (*Psychology and pedagogy of preschool games* (1966). Moscow: Enlightenment).
- Савчин, М. В., Василенко, Л. П. (2011). *Вікова психологія*. Київ: Академ-видав (Savchyn, M. V., Vasylenko, L. P. (2011). *Age psychology*. Kyiv).
- Тарасов, С. В. (2003). *Теоретико-методологические основы становления мировосприятия школьников в условиях современной социокультурной среды* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01). Москва: РГЕ (Tarasov, S. V. (2003). *Theoretical and methodological bases of formation of world perception of schoolboys in the conditions of the modern sociocultural environment* (DSc thesis). Moscow: RGE).
- Філософський словник* (1986). Київ (*Philosophical Dictionary* (1986). Kyiv).
- Шевченко, В. І. (2007). *Дружба з мудрістю, або Ключові проблеми української філософії (Теоретико-методологічний коментар до курсу філософії у ВНЗ)*. Київ: Поліграфічний центр «Фоліант» (Shevchenko, V. I. (2007). *Friendship with Wisdom, or Key Problems of Ukrainian Philosophy (Theoretical and Methodological Commentary on the Course of Philosophy in Universities)*. Kyiv: Polyant Printing Center).
- Якименко, С. І. (2020). Світосприйняття як складник багаторівневої структури світогляду особистості. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки», 90, 48-52* (Yakymenko, S. I. (2020). *World perception as a component of the multilevel structure of the worldview of the individual. Collection of scientific works "Pedagogical sciences", 90, 48-52*).
- Merriam Webster's Collegiate Dictionary on CD-ROM* (2020). Tenth Edition. Springfield, Mass. Retrieved from: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/weltanschauungs>

РЕЗЮМЕ

Кучай Татьяна, Кучай Александр, Чичук Антонина, Рокосовик Наталья, Гончарук Виталий. Мировоззрение и мировосприятие у детей 5-8 лет.

В статье рассмотрены основы гармоничного мировосприятия у детей 5-8 лет, что является основой для становления мировоззренческих представлений, взглядов, знаний, убеждений в отношении окружающего мира, которые определяют место и роль и мотивируют поступки по отношению к окружающей действительности через призму ценностных ориентаций. Раскрыты черты, которыми характеризуется мировосприятие ребенка: интеграцией стереотипизированных способов восприятия природы, человека и общества; сочетанием компонентов переходного (возрастного) характера; духовно-интеллектуальным содержанием; динамикой, которая не всегда совпадает с динамикой интеллектуального созревания; связи с рефлексивными процессами; разным темпом; локализацией на пересечении социокультурного, нравственного, половозрастного компонентов развития ребенка; интеграцией природного и культурного, рационального и эмоционального, индивидуально-личностного и социально-типологического.

Ключевые слова: мировоззрение, мировосприятие, дети 5-8 лет, развитие творческих способностей, дошкольники, восприятие мира.

SUMMARY

Kuchai Tetiana, Kuchai Oleksandr, Chychuk Antonina, Rokosovyk Natalia, Goncharuk Vitaliy. Worldview and perception of children of 5-8 years old.

The article considers the basics of harmonious worldview in children of 5-8 years old, which is the basis for the formation of worldviews, views, knowledge, beliefs about the world around us, which determine the place and role and motivate actions in relation to the surrounding reality through the prism of values.

World perception is considered as a whole in relation to stable schemes, ways of behavior, feelings, thinking, vision of the world around, inherent in an individual child, ethnocultural and sociocultural groups. The children's worldview reflects specific to a particular cultural or social environment "mechanisms" of socialization, expressed in the predominant for a particular way of perceiving the world. The features that characterize the child's worldview are revealed: the integration of stereotyped ways of perceiving nature, man and society; a combination of components of transitional (age) nature; spiritual and intellectual content; dynamics that do not always coincide with the dynamics of intellectual maturation; connection with reflexive processes; different pace; localization at the intersection of socio-cultural, ethical, gender and age components of child development; integration of natural and cultural, rational and emotional, individual-personal and socio-typological.

The conditions for the development of creative abilities of preschoolers are determined. First of all, the development of a child's abilities is conditioned by a number of social factors, including the social situation of development and leading play activities.

Key words: worldview, world perception, children of 5–8 years old, development of creative abilities, preschoolers, world perception.

УДК 378

Наталія Кушнір

Департамент освіти і науки Кіровоградської ОДА
ORCID ID 0000-0002-8692-4882

Віталій Гончарук

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
ORCID ID 0000-0002-3977-3612

Валентина Гончарук

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
ORCID ID 0000-0002-7323-0590

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/372-379

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

У статті проаналізовано поняття економічної культури як вектора розвитку загальної національної культури й показника соціальних замовлень сучасної освіти. Досліджено економічну культуру особистості як невід'ємний компонент її загальної культури та каталізатора економічних процесів. З'ясовано, що економічна культура виражає уявлення й мотиви суб'єктів соціально-економічних відносин через консолідацію соціальних груп до спільної діяльності. Визначено, що взаємовідносини між учасниками соціальних груп зміцнюють організаційні та інституційні економічні зв'язки, надають їм особистісний сенс і творчу продуктивність, актуалізуючи все внутрішнє життя людей.

Ключові слова: культура, економічна культура, соціокультурний аспект, економічна свідомість, соціальне замовлення, економічний досвід, економічна свобода.

Постановка проблеми. Динамічний розвиток соціально-економічних інституцій, упровадження регуляторів ринкової економіки породжує потребу соціуму у формуванні уявлення про економічні процеси та їх наслідки. Тому одним із соціальних замовлень сучасної освіти є набуття підростаючим поколінням елементарного економічного досвіду, що стане фундаментом подальшої успішної економічної соціалізації й економічного досвіду суспільних відносин.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз сучасної вітчизняної і зарубіжної наукової літератури дав змогу визначити, що пріоритетом досліджень є взаємозв'язок економічних та культурних аспектів у цілому та взаємозв'язок культури виробництва й культури споживання, культури управління і культури етики праці. Саме економічна культура органічно включена в процеси реформування соціокультурних галузей, оскільки від громадянської зрілості й економічної активності людей залежить розвиток економіки, а отже, і всіх сфер життя.

Питанням розвитку економічної культури як конструктивного фактору суспільного розвитку, способом залучення в економічне життя різних соціальних сил і шарів присвячено праці філософів, соціологів, психологів, економістів та педагогів. Наукові розробки А. Абрамова, А. Аменд, А. Бірмана, І. Войтова, Р. Зайченко, А. Кокшарова, Н. Лебєдєвої, О. Леотьева, І. Мінервіна, Л. Мамаєва, А. Насырова, А. Смоленцева, А. Татарко та А. Шатова свідчать про необхідність включення економічної культури як освітнього компонента на всіх рівнях галузі освіти.

Проблему економічного виховання та формування економічної культури в освітньому процесі в різних аспектах досліджували у своїх працях О. Дибіна, Р. Жуковська, Л. Загик, С. Козлова, Ю. Лелюк, В. Логінова, Т. Маркова, В. Нечаєва, Е. Радина та ін. На їхню думку, саме економічна культура є провідним завданням у процесі формування загальної культури особистості, адже вона надає індивіду первинні уявлення та поняття про економічні закономірності розвитку суспільства.

Виховання через інструменти за засоби освітнього процесу таких якостей особистості, як ощадливість, практичність, раціональність, ресурсозбережливість, опанування навичками економічного аналізу. Формування й розвиток економічної культури особистості забезпечує готовність до самостійної цивілізованої, економічної та підприємницької діяльності, креативності, уміння аналізувати і прогнозувати.

Мета статті – визначення ключових напрямів розвитку економічної культури в галузі освіти та розкриття соціокультурного аспекту економічної культури як показника сучасного джерела розвитку особистості.

Методи дослідження. У процесі дослідження було використано такі методи: аналіз наукової літератури з проблеми дослідження; вивчення й узагальнення педагогічного досвіду; соціологічні спостереження; аналіз соціокультурного аспекту економічної культури як показника рівня розвитку галузі економіки та системи освіти.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку соціуму відбувається перехід від індустріального до постіндустріального (інформаційного) суспільства та «нової цивілізації». Для цього періоду характерним є співіснування теорій глобалізму та інформаціоналізму. Відмітною рисою його є формування загальної парадигми управління, теорії організаційних та інформаційних систем суспільства. Результатом таких процесів стала поява нових організаційних форм суспільних відносин із високим рівнем адаптивності, відкритості, гнучкості, домінування інформаційно-комунікативної підсистеми управління над адміністративною.

За даних умов актуальними є проблеми, пов'язані із соціокультурними аспектами суспільного життя, а отже, зрозумілим, що галузь освіти є ключовою ланкою в системі формування загальнонаціональної, організаційної, професійної культури, а також економічної культури як продукту ринкових перетворень.

Науково-технічний та соціальний прогрес вимагають формування працівників нового типу, що поєднують у собі професіоналізм та компетентність у вибраній сфері діяльності та професійній мобільності. Саме тому так важливо сформувати високий рівень економічної культури населення через систему освіти із забезпеченням трьох компонентів:

- теоретичного – освоєння загальної економічної теорії;
- практичного – формування певних навичок економічної діяльності;
- етичному – запровадження системної оцінки та встановлення моральних норм, адекватних тій чи іншій економічній системі.

Цікавим у розумінні впливу саме ціннісної складової на розвиток ринкових відносин є дослідження Л. Гуїсо (L. Guiso) та ін. «Опіум для народу? Релігія та економічні переконання». Економетричне дослідження показало, що релігія позитивно впливає на переконання, які сприяють вільному ринку та поліпшенню інституційної структури, а релігійні люди більше довіряють один одному, урядові та правовій системі та вважають ринковий розподіл доходів справедливим (Guiso, 2003, р. 225).

Проведений нами моніторинг питання розуміння громадянами України особливостей сучасних соціокультурних перетворень, розвитку світу та, зокрема, власної країни виявив, що відсоток громадян із низьким рівнем економічної культури становить 58 %, із достатнім – 17 %, із високим – 25 % від опитаних респондентів (рис. 1).

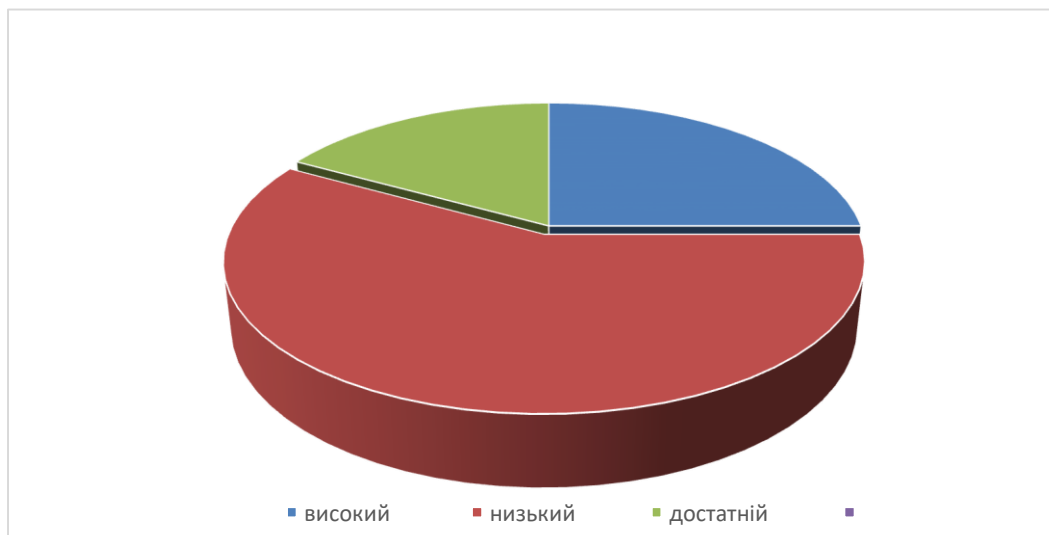


Рис. 1 Рівень розвитку економічної культури громадян України

Одним із показників економічної культури є наявність сформованого економічного досвіду людини. Економічно культурна людина розуміє значення економічних термінів, доцільно використовує власні знання, дотримується морально-етичних норм у процесі власної економічної діяльності. Усе це є надбанням людини в процесі економічної діяльності, що складає її первинний економічний досвід (Поніманська, 2006, с. 230).

Високий рівень розвитку економічної культури дає особистості свободу, а «для того, щоб свобода прижилася, – підкреслювала Маргарет Тетчер, – необхідна критична маса людей, які дійсно розуміють, що це таке. Розуміння цього не може прийти в результаті простого читання книг, лише звичаї та світогляд роблять свободу стійкою. Іншими словами, спочатку з'являються вільні люди, а вже потім виникає вільний політичний, економічний та соціальний порядок» (Tetcher, 2014, р. 500).

Формування та розвиток економічної культури на всіх освітніх рівнях є надзвичайно важливим етапом суспільного розвитку, адже вона є складником загальної національної культури та суміжною із політичною культурою, правовою, професійною, організаційною та іншими.

Економічна культура є багатовимірним явищем, яке складається як із раціональних, так і ірраціональних компонентів, та містить такі елементи:

- економічні цінності й норми, що склалися і поширені в певному суспільстві;

- економічні стереотипи та міфологеми;

- ідеї, концепції і переконання;

- економічні традиції;

- установки і орієнтації людей про існуючу економічну систему в цілому, визначені важливі «правила гри» і принципи взаємовідносин індивіда і економічних інститутів (Морозов, 2017, с. 135).

У процесі формування економічної культури можна виокремити декілька напрямів:

1. Формування економічної свідомості, що забезпечує: ознайомлення молоді із законами ринкової економіки, шляхами підвищення її ефективності, удосконалення виробничих відносин; системою й методами управління виробництвом; формування здатності до економічного мислення, уміння оволодівати новими методами і прийомами праці; виховання почуття і рис ефективного господаря; розвиток здорових матеріальних потреб, умінь розпоряджатися грошима.

2. Індивідуальна соціоекономічна діяльність – передбачає планування та організацію особистого бюджету, доходів та витрат сім'ї; економічно обґрунтоване оцінювання товарів, які купуються для особистих потреб, їх раціональне використання; раціональне ставлення до свого здоров'я, режиму і способу життя (Дрозденко, 1997, с. 21).

Економічна свідомість забезпечує розуміння індивідом економічного життя суспільства, перетворює членів цього суспільства на активних творчих учасників виробничого процесу. Вона включає знання про основні закони розвитку ринкової економіки, удосконалення виробничих відносин, системи управління й методів господарювання. Найважливішою її частиною є здатність до економічного мислення, а воно передбачає вміння осмислювати явища економічного життя з урахуванням досягнень науки і техніки. Воно сприяє творчому розв'язанню особистістю економічних проблем, конкретних трудових завдань та цінностей (Будник, 1998, с. 62).

Важливою ціннісною складовою в соціоекономічному середовищі є довіра між учасниками його формування. Адже діяльність індивіда та його існування в суспільстві передбачає невизначеність, а невизначеність потребує довіри. Тому так важливо формувати ціннісну складову спочатку в дітей, а надалі розвивати її в дорослих, що найефективніше робити через навчальний і виховний освітній компоненти.

Наочним прикладом прояву довіри в економічному середовищі є торгівля та фінансові операції, з якими людина зіштовхується протягом

усього життя Адже є сотні тисяч продавців, і аби щось купити, найперше потрібно виявити довіру продавцеві.

Маркетингові дослідження економічної культури та соціології показують, що в країні із вищим рівнем довіри існують вищі показники міжнародної торгівлі товарами та фінансовими активами, а також обміну прямими іноземними інвестиціями.

З точки зору психолого-педагогічних досліджень зв'язку довіри та економіки на індивідуальному рівні, можна стверджувати, що якщо людина (майбутній фахівець) схильна довіряти, то її статистичні шанси стати успішним підприємцем вищі. Саме за духовною і матеріальною природою економічна культура виступає фактором соціальної регуляції. Як підкреслює Т. Заславська, економічна культура є якістю економічних відносин, які володіють стійкістю, суспільною значущістю, усвідомленістю й упорядкованістю взаємодій, адаптивністю до постійно змінюваних умов, певною варіативністю, суб'єктивною раціональністю. Ці відносини зміцнюють організаційні та інституційні економічні зв'язки, надають їм особистісний сенс і творчу продуктивність, актуалізуючи все внутрішнє життя людей (Заславская & Бородкин, 1999, с. 43).

Погоджуємось із думкою І. Войтинова, що сутнісні властивості економічної культури проявляються в наступному:

- по-перше, вона охоплює ті цінності, норми, потреби й переваги, які виникли з потреб економіки. Це соціальні норми, що виникли з внутрішніх економічних потреб, а також обумовлені зовнішніми обставинами;
- по-друге, основним каналом впливу на економіку є не будь-яка поведінка, а, перш за все, економічна;
- по-третє, економічна культура більшою мірою орієнтована на управління поведінкою людей із метою підвищення матеріального благополуччя (Войтинов, 2016).

Дослідники економічної культури виділяють такі її функції, як: світоглядна, трансляційна, селекційна, інноваційна, гуманістична, аксіологічна, адаптаційна та стабілізаційна (рис. 2).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, економічна культура є невід'ємним компонентом економічних процесів, оскільки виражає уявлення і мотиви суб'єктів соціально-економічних відносин, консолідуючи соціальні групи до спільної діяльності. У даному випадку вона виступає найважливішою характеристикою та вектором економічного розвитку всього суспільства.

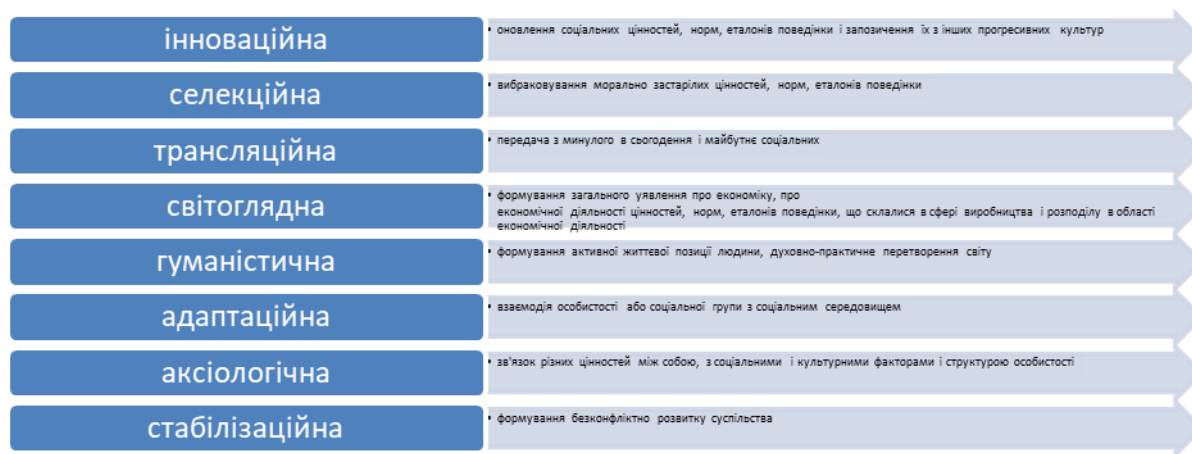


Рис. 2. Функції економічної культури

Цінності та переконання громадян впливають на розвиток економіки, забезпечуючи зворотній вплив економіки на культуру. Саме освітній і виховний процеси, через урахування індивідуальних та вікових особливостей здобувачів освіти, здатні забезпечити формування світогляду й поведінки майбутніх учасників соціально-економічних перетворень.

ЛІТЕРАТУРА

- Будник О. Б. (1998). Психологічні особливості екологічного мислення та їх вираховування у господарському вихованні школярів. *Збірник наукових праць: філологія, соціологія, психологія, 1*, 58 (Budnyk, O. B. (1998). Psychological features of ecological thinking and their calculation in economic education of schoolchildren. *Collection of scientific works: philology, sociology, psychology, 1*, 58).
- І. Войтинов. Режим доступу: <https://www.vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/3629> (I. Voitynov. Retrieved from: <https://www.vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/3629>).
- Дрозденко, Л. І. (1997). Виховання економічної культури. *Палітра педагога, 4*, 20-23 (Drozdenko, L. I. (1997). Education of economic culture. *Teacher's palette, 4*, 20).
- Заславская, Т. И., Бородин, Ф. М. (1999). Социальный конфликт сквозь культуру. *Факультет экономики МГУ. Кафедра социально экономических систем и социальной политики, 1* (Zaslavskaja, T. I., Borodkin, F. M. (1999). Social conflict through the culture. *Faculty of economics of MSU. Department of Socio-Economic Systems and Social Policy, 1*).
- Морозов, В. А. (2017). Экономическая культура и ценности. *Креативная экономика, 11*, 135 (Morozov, V. A. (2017). Economic culture and values. *Creative economy, 11*, 135).
- Поніманська, Т. (2006). *Дошкільна педагогіка*. Київ (Ponimanska, T. (2006). *Preschool pedagogy*. Kyiv).
- Тэтчер, М. (2014). *Искусство управления государством: стратегия для меняющегося мира* (Tetcher, M. (2014). *The Art of Governance: A Strategy for a Changing World*).
- Guiso, L. (2003). People's Opium? Religion and Economic Attitudes. *Journal of Monetary Economics, 50*, 225.

РЕЗЮМЕ

Кушнир Наталия, Гончарук Виталий, Гончарук Валентина. Социокультурный аспект формирования экономической культуры в образовательном процессе.

В статье проанализировано понятие экономической культуры как вектора развития общей национальной культуры и показателя социальных заказов современного образования. Исследована экономическая культуру личности как

неотъемлемый компонент ее общей культуры и катализатора экономических процессов. Выяснено, что экономическая культура выражает представления и мотивы субъектов социально-экономических отношений через консолидацию социальных групп к совместной деятельности. Определено, что взаимоотношения между участниками социальных групп укрепляют организационные и институциональные экономические связи, предоставляют им личностный смысл и творческую производительность, актуализируя всю внутреннюю жизнь людей.

Ключевые слова: культура, экономическая культура, социокультурный аспект, экономическое сознание, социальный заказ, экономический опыт, экономическая свобода.

SUMMARY

Kushnir Nataliia, Honcharuk Vitalii, Honcharuk Valentina. Socio-cultural aspect of the economic culture formation in the educational process.

The article analyzes the concept of economic culture as a vector of development of general national culture and an indicator of social orders of modern education.

The aim of the study was to identify key areas of economic culture in the field of education and to reveal the essence of economic culture as well as in terms of socio-cultural indicator of personal development.

The following methods were used during the study: analysis of the scientific literature on the research problem; study and generalization of pedagogical experience; sociological observations; analysis of the socio-cultural aspect of economic culture as an indicator of the level of development of the economy and the education system.

It is found out that economic culture is an integral component of economic processes, as it expresses the ideas and motives of the subjects of socio-economic relations, consolidating social groups to joint activities. In this case, it is the most important characteristic and vector of economic development of society. It is a great deal of organizational change and institutional economics, giving him a special sense and creativity, and updating all the inner lives of people. Under these conditions, the problems related to the socio-cultural aspects of public life are relevant, and therefore it is clear that the education sector is a key link in the system of national, organizational, professional culture and economic culture as a product of market transformation.

Citizens' values and beliefs influence development of the economy, ensuring the reverse impact of the economy on culture. It is the educational and upbringing processes that take into account the individual and age characteristics of students who are able to ensure formation of the worldview and behavior of future participants in socio-economic transformations.

It is determined that the relationship between members of social groups strengthens organizational and institutional economic ties, gives them personal meaning and creative productivity, actualizing the entire inner life of people.

The prospect of further research is to develop ways to implement pedagogical conditions and creation, testing, experimental testing of the effectiveness of technologies for the formation of economic culture of future specialists.

Key words: culture, economic culture, socio-cultural aspect, economic consciousness, social order, economic experience, economic freedom.

УДК 378:-048.58

Наталя Мукан

Національний університет «Львівська політехніка»

ORCID ID 0000-0003-4396-3408

Володимир Сулим

Львівський національний університет імені Івана Франка

ORCID ID 0000-0002-0896-7801

Олена Біда

Закарпатський угорський інституту ім. Ференца Ракоці II

ORCID ID 0000-0002-0448-0852

Тетяна Кучай

Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II

ORCID ID 0000-0003-3518-2767

Олександр Кучай

Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ,

ORCID ID 0000-0002-9468-0486

Антоніна Чичук

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ORCID ID 0000-0002-9982-3634

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/380-385

ПОЗИЦІЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Навчання іноземної мови передбачає формування в учнів комунікативної компетентності, що означає оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування. У початковій школі створюються умови для ранньої комунікативно-психологічної адаптації школярів до нового мовного світу та для подолання подальших психологічних бар'єрів у процесі використання іноземної мови як засобу спілкування; для розвитку мотивації в подальшому оволодінні іноземної мови; формується елементарна комунікативна компетентність. У процесі вивчення іноземної мови формується особистість, здатна мислити й діяти в глобальних умовах, забезпечуючи тим самим входження України до світового економічного простору.

Ключові слова: англomовна освіта, учні, початкова школа, мова, спілкування.

Постановка проблеми. В Україні гостро ставиться питання про перебудову освіти, удосконалення шкільної системи освіти і підготовки фахівців для роботи в ній. З цією метою потрібно вирішити проблему осучаснення змісту освіти учнів початкової школи та підвищення ефективності навчання і виховання майбутніх учителів.

У сучасних умовах проблема іноземної мови в школі висвітлена недостатньо як на рівні навчального предмета, так і на рівні педагогічної діяльності. У процесі підготовки та проведення уроку сучасний учитель не тільки орієнтується на його зміст, а й одночасно вирішує, як це зробити з найбільшою користю для розвитку особистості дітей, збереження їх

емоційного благополуччя, оптимізму, розвитку позитивного ставлення до навчання, уміння вчитися (Савченко, 1997, с. 4).

Аналіз актуальних джерел. Вивченню даної проблеми присвячені праці відомих дослідників (Т. Алексеєнко, О. Березюк, М. Богданова, О. Горська, О. Євдокимов, І. Зязюн, О. Кіяшко, Н. Клокар, В. Ковальчук, Л. Коношевський, В. Краснопольський, М. Лещенко, С. Логачевська, Є. Ляска, С. Маринчак, Л. Машкіна, Н. Нетребко та ін.); система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів (Н. Дем'яненко, Л. Хоміч); час започаткування навчання дітей іноземної мови (А. Гвоздєв, В. Леопольд, Е. Пулгрєм, Л. Роберт, К. Ушинський); психологічні особливості дітей до вивчення іноземної мови (В. Артемов, Л. Виготський, В. Дронов, О. Леонтєв; методичні рекомендації з навчання дітей іноземної мови (О. Бойко, В. Бондаренко, М. Борщенко, Г. Бражникова, А. Гергель, О. Дмітрієва, О. Дем'яненко, Т. Полонська, О. Рейпольська, Т. Шкваріна) та ін.

Мета дослідження – показати роль іноземної мови в освітньому процесі дітей молодшого шкільного віку відповідно до структури сучасної вищої школи та її нових цілей.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано такі методи дослідження: теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури), що дає змогу обґрунтувати вихідні положення дослідження; інтерпретаційно-аналітичний метод, на основі якого вивчаються джерела із застосуванням синтезу, аналізу, систематизації та узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Авторитетну роль в освітньому процесі молодших школярів займає вивчення іноземної мови. Як зазначає Г. Бойко, основною метою навчання іноземної мови є формування в учнів комунікативної компетентності, що означає оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування, розвиток умінь використовувати її як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. Ця мета передбачає досягнення школярами такого рівня комунікативної компетентності, який був би достатнім для здійснення спілкування в усній (говоріння, аудіювання) та письмовій (читання, письмо) формах у межах визначених комунікативних сфер, тематики ситуативного мовлення та на основі вивченого мовного й мовленнєвого матеріалу (Коваленко та Кудіна, 2005, с. 45-52).

Вивчення іноземної мови формує особистість, здатну мислити й діяти в глобальних умовах, забезпечуючи тим самим входження України до світового економічного простору. Зокрема англійська мова органічно пронизана комерційною коректністю і комерційною турботою про людину.

Іноземна мова стає дисципліною підвищеної соціальної та професійної значущості, що, відповідно, формує замовлення на лінгвістичну підготовку випускника школи. Проте було би неправильно говорити про спрямування школярів, які поглиблено вивчають іноземну мову на профільному рівні, лише на спеціальності вчителя, викладача, лінгвіста, перекладача (літературного й синхронного), журналіста міжнародника, дипломата. Сьогодні існує безліч професій, які прямо або опосередковано пов'язані зі знанням іноземних мов: рекламіст, спічрайтер, секретар-референт, секретар-ресепшійніст, менеджер у спільній компанії, менеджер-логіст, менеджер із продажів, бренд-менеджер, стюардеса (стюард) на міжнародних лініях, бебі-сіттер, гувернантка (гувернер), аудитор, працівник готелю, програміст, веб-дизайнер, телемаркетолог, копірайтер, топ-модель, рекрутер тощо.

Стратегічні напрями розвитку шкільної іншомовної освіти зумовлюються, насамперед, особливостями концепції реформування цілей і змісту навчання в гімназії. Підґрунтям для успішного їх упровадження, серед іншого, є ефективні інноваційні технології, які здатні забезпечувати індивідуальні можливості кожного учня, сприяти формуванню його творчого мислення, розвитку самостійної діяльності з оволодіння досвідом здобувати освіту впродовж життя згідно із власними потребами. Відповідно до цих положень, небезпідставною можна вважати позицію, за якої ефективність навчання і формування навчально-пізнавальних інтересів учнів засобами іноземної мови можуть бути поліпшені завдяки проектуванню й упровадженню у практику гімназії інноваційних освітніх систем і технологій (Редько, 2013).

У початковій школі створюються умови для ранньої комунікативно-психологічної адаптації школярів до нового мовного світу та для подолання подальших психологічних бар'єрів у процесі використанні іноземної мови як засобу спілкування; для розвитку мотивації в подальшому оволодінні іноземної мови; формується елементарна комунікативна компетентність (мовна та мовленнєва) і, відповідно, розвиваються елементарні комунікативні вміння в основних видах мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо), а також елементарні лінгвістичні уявлення та загальнонавчальні уміння, які відповідають рівню (A1) згідно із «Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти».

У сучасній методиці навчання іноземної мови навчальну ситуацію визначають як одиницю змісту навчання, як спосіб організації матеріалу на уроці і як критерій організації системи вправ. Під час комунікативно орієнтованого навчання іноземної мови стимулом навчання є ситуації, а саме:

основою добору та організації мовленнєвого матеріалу, умовою формування мовленнєвої навички та розвитку мовленнєвого вміння (Кміть, 2008, с. 13).

Для ефективного іншомовного навчання учнів і для розвитку різноманітних здібностей дитини засобами іноземної мови слід урахувати потреби учнів із різними стилями сприйняття: аудіалів, вербалів, візуалів та кінестетиків. Тому вчителю рекомендується використовувати різноманітні навчальні стратегії та стилі навчання, що допомагають кожному учневі усвідомити свій потенціал і проявити себе.

Навчання через прямий досвід (Total physical response) є адекватним підходом для іншомовного навчання шестиліток, адже діти в цьому віці не розуміють абстракції. Цей підхід передбачає, що дитина має фактично зробити або зобразити за допомогою пантоміми те, що вона говорить або чує.

Метод розповідання історій надає можливість для «занурення» дітей в іншомовну атмосферу, для ознайомлення зі світом. Робота над історіями в початковій школі виробляє звичку до прослуховування, а потім і до читання і, таким чином, закладає основу для занять на подальших етапах вивчення іноземної мови.

Для кращого засвоєння слів, фраз, усього тексту «історії» пропонується сюжет розмалювати, зобразити на макеті, виготовити з пластиліну, паперу, розіграти за допомогою ляльок. При цьому нічого спеціально не заучується напам'ять. Діти відтворюють стільки, скільки самі зможуть: спочатку з допомогою дорослих, а потім самостійно. Є багато видів театру для дітей (тіньовий, настільний, пальчиковий, іграшковий тощо) і зазвичай прийоми театру надають можливість розіграти найрізноманітніші елементарні комунікативні ситуації відповідно до віку дитини.

Перед тим, як розпочати читання й письмо, потрібно створити необхідну базу: навчити дитину артикулювати й розпізнавати звуки, щоб було що позначати літерами, навчити певної кількості англійських слів, щоб було що прочитати і записати. А тому навчання літер та формування первинних навичок письма варто розпочинати після ввідного усного курсу (Кушнір та ін., 2008, с. 1-8).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Головним завданням навчання іноземної мови є формування в учнів комунікативної компетентності, що означає оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування. У початковій школі створюються умови для ранньої комунікативно-психологічної адаптації школярів до нового мовного світу та для подолання подальших психологічних бар'єрів під час використання іноземної мови як засобу спілкування; для розвитку

мотивації в подальшому оволодінні іноземної мови; формується елементарна комунікативна компетентність.

Мовленнєві вміння є основою для реалізації системи контролю над ходом і якістю засвоєння учнями змісту навчання іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

- Савченко, О. Я. (1997). Сучасний урок у початкових класах. К.: Магістр-S (Savchenko, O. Ya. (1997). The modern lesson in elementary school. K.: Mahistr-S).
- Коваленко, Я., Кудіна, І. П. (упоряд.) (2005). Концепція навчання іноземних мов у середній загальноосвітній 12-річній школі. *Книга вчителя іноземної мови: Довідково-методичне видання*. Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, (сс. 45-52) (Kovalenko, O. Ya., Kudina, I. P. (2005). Concept of teaching foreign languages in the secondary comprehensive 12-year school. *Book for a teacher*. Kharkiv, (pp. 45-52).
- Редько, В. Г. (ред.) (2013). *Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів: навчально-методичний посібник*. К.: Педагогічна думка (Redko, V. H. (Ed.) (2013). *Lingvodidactical foundations of foreign language teaching for high school students*. K.: Pedagogical thought).
- Кміть, О. (2008). Основні сучасні тенденції розвитку англomовної освіти молодших школярів в Україні. *Початкова школа*, 5, 13-15 (Kmit, O. (2008). The main modern trends of the development of English language education for junior pupils in Ukraine. *Primary school*, 5, 13-15).
- Куриш, С. М., Блажевська, Н. В., Вірста, Т. С., Худик, К. Г., Лопатюк, І. І. (укл.) (2018). *Методичні рекомендації щодо викладання іноземних мов у 2018/2019 навчальному році*. Чернівецька обласна рада, Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області. Чернівці. Режим доступу: [ippobuk.cv.ua/images/2018/2018-06/metodychnir_inozemna_2018.docx](http://ppobuk.cv.ua/images/2018/2018-06/metodychnir_inozemna_2018.docx) (Kurysh, S. M., Blazhevskaya, N. V., Virsta, T. S., Khudyk, K. H., Lopatyuk, I. I. (Eds.) (2018). *Methodological recommendations on the teaching foreign languages in the 2018/2019 school year*. Chernivtsi. Retrieved from: ippobuk.cv.ua/images/2018/2018-06/metodychnir_inozemna_2018.docx

РЕЗЮМЕ

Мукан Наталья, Сулим Владимир, Беда Елена, Кучай Тетяна, Кучай Александр, Чичук Антонина. Позиция иностранного языка в образовательном процессе детей младшего школьного возраста.

Обучение иностранному языку предполагает формирование у учащихся коммуникативной компетентности, означает овладение языком как средством межкультурного общения. В начальной школе создаются условия для ранней коммуникативно-психологической адаптации школьников к новому языковому миру и для преодоления дальнейших психологических барьеров в процессе использования иностранного языка как средства общения; для развития мотивации в дальнейшем овладении иностранным языком; формируется элементарная коммуникативная компетентность. В процессе изучения иностранного языка формируется личность, способная мыслить и действовать в глобальных условиях, обеспечивая тем самым вхождение Украины в мировое экономическое пространство.

Ключевые слова: *англоязычное образование, ученики, начальная школа, язык, общение.*

SUMMARY

Mukan Natalia, Sulym Volodymyr, Bida Olena, Kuchai Olexandr, Kuchai Tetiana, Chychuk Antonina. Position of a foreign language in the educational process of primary school children.

The aim of the article is to find out the features and necessity of English language learning for primary school pupils, which is a necessity of the present.

The article used such theoretical research methods as analysis of philosophical, pedagogical, psychological literature. It has been found out that the main purpose of teaching a foreign language is to form pupils' communicative competence, which means language proficiency as a means of intercultural communication, development of skills to use it as an instrument in the dialogue of cultures and civilizations of the modern world. This goal involves reaching schoolchildren of such a level of communicative competence that would be sufficient for communication in oral (speaking, listening) and writing (reading, writing) forms within certain communicative spheres, subject-matter broadcasting subjects and on the basis of the learned linguistic material.

In the elementary school, conditions are created for early communicative-psychological adaptation of schoolchildren to the new language world and to overcome further psychological barriers when using a foreign language as a means of communication; for the development of motivation in the further mastering of a foreign language; elementary communicative competence is formed.

The main types of assessment from a foreign language are shown – current (not intermittent), thematic, semester, annual assessment and final state certification.

Key words: English learning, pupils, primary school, language, communication.

УДК 378.091.3

Тетяна Літвінова

Національний педагогічний університет

імені М. П. Драгоманова

ORCID ID 0000-0003-0645-6781

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/385-395

ДІАГНОСТИКО-РЕЗУЛЬТАТИВНИЙ СКЛАДНИК МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ

У статті визначено основні компоненти формування соціального здоров'я майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в професійній освіті: аксіологічний, гносеологічний, діяльнісно-вольовий. Представлено модель формування соціальної здоров'язбережувальної компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності у професійній підготовці у вигляді логічної структурно-організаційної схеми з основними взаємопов'язаними складниками: цільовий, методологічний, змістовно-процесуальний, діагностико-результативний.

Діагностико-результативний складник моделі представлено критеріями (мотиваційно-рекреаційний, рефлексивно-корегувальний, соціокультурний), відображено в показниках (мотиваційно-рекреаційний, рефлексивно-корегувальний, соціокультурний), оцінювання яких виділено трьома рівнями (достатній, середній, конативний). Комплексне застосування визначених критеріїв і показників сприяло діагностуванню позитивної динаміки формування соціальної здоров'язбережувальної

компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності, яка є результатом реалізації педагогічного експерименту.

Експериментальна робота запрограмована на здійснення у три етапи: діагностико-констатувальний, формуально-моніторинговий та абльнювальний. У процесі експериментального дослідження встановлено позитивну динаміку, обумовлену забезпеченням розробленого науково-методичного та інформаційного супроводу формування соціальної здоров'язбережувальної компетентності в умовах дуальної форми навчання.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній менеджер соціокультурної діяльності, здоров'язбережувальна компетентність, модель, критерії, показники, рівні, експеримент.

Постановка проблеми. Складний період доленосних змін потребує якісного рівня результатів соціально-економічних трансформацій у науково-технічній, економічній, соціальній та інших сферах, що залежать від пошуку абльнювальних факторів побудови здорового способу життя особистості, гармонії тілесного й духовного, формування нової етики ставлення до життя, виховання культури здоров'я.

Нинішня система державних заходів щодо збереження здоров'я не може охопити всі соціальні аспекти здоров'язбереження та не орієнтується на індивідуальну специфіку професійної діяльності. З огляду на широкий спектр професіоналізації підготовки управлінців виникає потреба пошуку й упровадження відповідних концептуальних та інституційних засад формування в майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності соціальної здоров'язбережувальної компетентності як складника професійної компетентності, спроможності забезпечити успішну її реалізацію в професійній діяльності. Соціальне й освітнє значення порушеної проблеми полягає в нагальній необхідності дослідження формування соціального здоров'я майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності у професійній діяльності.

Умови професійного самовизначення вимагають від майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності сформованості компетентностей у процесі надання освітніх послуг (якостей, здібностей, здатностей, готовності, серед яких найважливішими є інтегрованість і цілісність особистості, ерудованість і здатність до швидкої орієнтації в соціальній ситуації, готовність до перекваліфікації й абльнюваного навчання, оновлення знань, умінь і навичок, самостійності і відповідальності за вибір управлінських рішень).

Аналіз актуальних досліджень. Сучасні вимоги до рівня якості професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності пов'язані з інноваційними змінами у світовій економіці, які визначають проблематику дослідження самореалізації особистості, зокрема аспектів успішної реалізації професійної кар'єри. Становлення менеджера

соціокультурної діяльності як професіонала відбувається у професійному середовищі за умов оволодіння професійними кваліфікаціями для реалізації досягнення професіоналізму. Готовність до реалізації кар'єрного росту характеризується продуктивністю творчого мислення, здатністю до розв'язання професійних завдань і до самовдосконалення задля кар'єрного росту впродовж життя (Любарець, 2018).

У професійній діяльності сучасного менеджера соціокультурної діяльності виникає потреба пошуку нестандартних шляхів розв'язання професійних завдань, пов'язаних зі здоров'язбереженням у соціокультурному середовищі; конкретизовано завдання професійної освіти менеджерів соціокультурної діяльності, що вбачається в забезпеченні її якості, яка відповідає запитам сучасному соціуму (ринок праці, державного замовлення) та задоволенню мотивації соціального здоров'язбереження особистості у професійній діяльності для розвитку кар'єрного зростання та позитивного соціо-економічного впливу на еколого-безпечний розвиток держави (Любарець, 2018).

Питання здоров'язбережувального навчання стали предметом досліджень М. Антропової, Д. Вороніна, М. Гончаренко, Л. Жуковської, Н. Казначеева, В. Колбанова, В. Петленко, В. Сержантова та ін. Здоров'язбереження як педагогічний експеримент відображено в дослідженнях В. Базарного, Н. Башавець, А. Наїна та ін.

Мета дослідження полягає у представленні моделі формування соціальної здоров'язбережувальної компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності та розкритті її діагностико-результативного складника.

Методи дослідження: системно-структурний аналіз і синтез, метод моделювання, педагогічний експеримент, математичні методи обробки та статистичного аналізу одержаних даних.

Виклад основного матеріалу. Процес формування соціального здоров'я в майбутніх управлінців обумовлений, з одного боку, його біологічними, психологічними, віковими особливостями як соціальної групи, якій притаманні: оригінальна форма мислення, емоційна надмірність, схильність до переоцінки власних можливостей, щирість, максималізм, гіпертрофована вимогливість до оточуючих, категоричність оцінок, активне прагнення до незалежності та самоствердження, часто некритичне наслідування авторитетам; з іншого боку, – визначається тією суспільною мікросферою, у яку щодня включена своєю життєдіяльністю

молодь, вимогами тієї соціально-професійної групи, у якій їм потрібно буде реалізовувати свої потенціали в майбутньому.

Під формуванням соціального здоров'я майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності розуміємо процес зміцнення та збереження здоров'я в соціокультурному середовищі, спрямованого на формування мотиваційної, вольової й емоційної сфер особистості, підвищення ціннісного ставлення до власного здоров'я і здоров'я інших на основі усвідомлення професійної управлінської відповідальності (Літвінова, 2017). Системоутворювальною дефініцією дослідження є поняття «соціальна здоров'язбережувальна компетентність», що використовують як синонім до процесу формування соціального здоров'я.

Основними компонентами формування соціального здоров'я майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в професійній освіті є: *аксіологічний*, що виявляється в усвідомленні здобувачами менеджерської освіти цінності власного здоров'я та інших, переконаності в необхідності здорового способу життя; *гносеологічний* – пов'язаний із оволодінням необхідною соціальною здоров'язбережувальною професійною компетентністю, пізнанням своїх потенційних здібностей і здатностей, інтересом до вивчення різних методик оздоровлення та зміцнення організму; *діяльнісно-вольовий* – передбачає оволодіння соціальною здоров'язбережувальною компетентністю в професійних сфері, що передбачає формування прагнення та вимогливості до здійснення здорового способу життя, контролю й корекції результатів збереження соціального здоров'я для підвищення працездатності.

Концептуальні засади абляню ва інформаційно-освітнього середовища професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності (Lubarets et al., 2019), де здоров'язбережувальні технології в освітньо-науковому процесі створюють доступні умови сприяння вияву цілей та оновлення змісту освіти, дослідництва, управлінсько-сервісної практики, дозволяють забезпечити споживача освітнього середовища розвитком особистої освітньої траєкторії, що сприяють персоніфікації й ефективності студентоцентрованого навчання та диференціації індивідуальної траєкторії формування соціальної здоров'язбережувальної компетентності.

Використання інноваційних здоров'язбережувальних технологій посилює процесуальні міждисциплінарні та модернізує мультимедійні технічні засоби навчання, що розширює простір педагогічної інноватики

формування соціальної здоров'язбережувальної компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності.

Модель формування соціального здоров'я майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності у професійній підготовці представлена у вигляді логічної структурно-організаційної схеми з основними взаємопов'язаними складниками моделі: цільовий, методологічний, змістовно-процесуальний, діагностико-результативний.

Цільовий складник включає мету та завдання системи формування соціального здоров'я майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності у професійній підготовці.

Наступний методологічний складник, який виконує абельнийне призначення, визначає загальну стратегію й тактику абельного ва професійної підготовки та охоплює функції, методологічні підходи і принципи (систематичності, наступності, свідомості й самостійності).

Визначено важливість дуальної форми навчання в професійній підготовці майбутнього менеджера соціокультурної діяльності, що зумовило окреслення взаємопов'язаних педагогічних умов формування соціальної здоров'язбережувальної компетентності: системне формування мотивації до соціальної здоров'язбережувальної відповідальності, цінності про мораль і моральність, про соціальні наслідки прийняття управлінських рішень і свідомого ведення здорового способу життя; забезпечення взаємозв'язку теорії та практики професійної підготовки майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності спрямованої на формування свідомого та дбайливого ставлення до власного здоров'я за допомогою дуальної форми навчання; створення здоров'язбережувального соціокультурного середовища через включення майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в соціальне абельного ва і реалізацію соціальних програм збереження здоров'я.

До здоров'язбережувальних технологій, які використовуються в освітньому середовищі майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності, відносять: медико-гігієнічні, фізкультурно-оздоровчі, екологічно-здоров'язбережувальні, забезпечення безпеки життєдіяльності та соціально-здоров'язбережувальні технології. Соціально-здоров'язбережувальні технології майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки за характером дії поділяють на захисно-профілактичні, компенсаторно-нейтралізуючі, стимулювальні, інформаційно-навчальні, та особистісно-розвивавальні.

Змістово-процесуальний концепт містить теоретичний зміст предметної області інтегративних курсів («Вступ до спеціальності»,

«Культурологія», «Соціальна екологія», «Екологія людини», «Безпека життєдіяльності», «Валеологія», «Соціокультурний менеджмент», «Рекреалогія»), програм усіх видів практики (педагогічна, інституційна, волонтерська, патронатна, семантико-функціональна, технологічна) та стажування з урахуванням об'єктивних і суб'єктивних чинників, які впливають на ефективність здорового способу життя особистості, її саморозвитку та самовдосконалення, що забезпечують формування соціального здоров'я менеджерів соціокультурної діяльності.

Модель містить діагностико-результативну складову, яка включає моніторинг формування соціальної здоров'язбережувальної компетентності студентів за визначеними критеріями і показниками (рис. 1). До основних критеріїв визначення рівнів готовності до здоров'язбереження належать: мотиваційно-рекреаційний, соціокультурний, рефлексивно-корегувальний.

Вираженість критеріїв відображена в таких показниках: мотиваційно-рекреаційний критерій (зацікавленість інформацією науково-практичного характеру щодо соціокультурної здоров'язбережувальної діяльності та механізму відтворення й розвитку фізичних, психічних, духовних та інтелектуальних сил особистості у вільний час рекреаційними потребами); соціокультурний (сформованість теоретико-прикладних знань у соціокультурній сфері здоров'язбереження); рефлексивно-корегувальний (здатність до адекватної самооцінки себе як суб'єкта соціального здоров'язбережувального процесу).

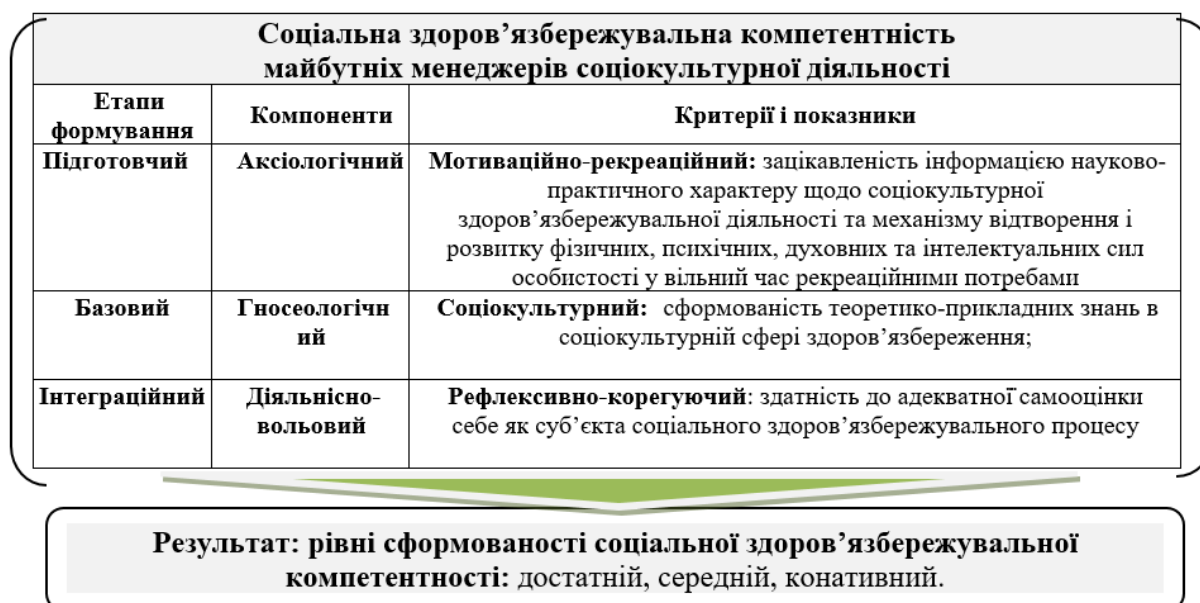


Рис. 1. Діагностико-результативна складова моделі формування соціальної здоров'язбережувальної компетентності

Комплексне використання визначених критеріїв і показників дало змогу діагностувати сформованість соціальної здоров'язбережувальної компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності, яка є результатом реалізації педагогічного експерименту. У процесі оцінювання показників формування соціальної здоров'язбережувальної компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності виділено три рівні: достатній, середній, конативний.

Результати аналізу наукової літератури та констатувального етапу експерименту стали основою моделювання процесу формування соціального здоров'я майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності у професійній підготовці.

Спроектowana модель дала змогу побудувати експериментальну методику, спрямовану на формування соціальної здоров'язбережувальної компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в умовах професійної підготовки. Процес експериментального навчання був пов'язаний із формуванням системи наукових уявлень про здоров'я, здоров'язбереження, валеологічну грамотність і соціальну здоров'язбережувальну професійну компетентність; оволодінням уміннями та навичками збереження й удосконалення особистого здоров'я. Процес формування передбачав формування ціннісного ставлення до здоров'я та здорового способу життя, валеологічної культури як невід'ємної частини загальної та професійної культури особистості в умовах дуальної форми навчання.

Педагогічний експеримент сприяв вирішенню основного завдання дослідження, сутність якого полягала в результативності сформованості соціальної здоров'язбережувальної компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності у професійній підготовці й ефективності запропонованої моделі формування соціального здоров'я майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності у професійній підготовці галузі знань 02 «Культура і мистецтво» за спеціальністю 028 «Менеджмент соціокультурної діяльності» (Litvinova, 2019).

У педагогічному експерименті перевірено припущення, що ефективність формування соціальної здоров'язбережувальної компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності у професійній підготовці збільшиться за рахунок упровадження науково обґрунтованої моделі в умовах модульної форми навчання, відповідно до розроблених і запроваджених концептуальних положень і науково-методичного, організаційно-педагогічного, інформаційно-аналітичного та матеріально-технічного забезпечення професійної підготовки.

Експериментальна робота була запрограмована на здійснення у три етапи: *діагностико-констатувальний, формувально-моніторинговий та абль.ню вальний (контрольно-системного* аналізу експертних результатів дослідження). Під час *діагностико-констатувального етапу* в дослідженні взяли участь 502 студенти бакалаврського освітнього рівня спеціальності 028 «Менеджмент соціокультурної діяльності», з них до контрольної групи (КГ) увійшло 250 осіб, до експериментальної групи (ЕГ) – 252 осіб. Експериментальною базою дослідження було обрано Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Національний транспортний університет, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка.

На діагностико-констатувальному етапі педагогічного експерименту проведено дослідження, яке спрямовано на аналіз стану соціального здоров'я та способу його збереження в майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в професійному середовищі. Отримані дані свідчать, що в більшості респондентів відсутня установка на здоровий спосіб життя. Результати анкетування студентів першого курсу щодо відношення до особистого здоров'я та здорового способу життя під час реалізації соціокультурного потенціалу в студентоцентрованому, побутовому природньому та майбутньому професійному середовищах показали, що здобувачі освітніх послуг недостатньо дбають про збереження та загартування соціального здоров'я.

Аналіз результатів анкетування показників формування соціальної здоров'язбережувальної компетентності продемонстрував, що перебування на свіжому повітрі практично не буває, низькі показники рухової активності, нерегулярний режим харчування, порушення сну, безсоння, шкідливі звички. Ці показники є результатом необізнаності про здоровий спосіб життя, яку зазначають 28,4 %, а 24,4 %, що взагалі не цікавляться здоров'ям. Щодо піклування взагалі про свій стан здоров'я у 11,2 % респондентів зафіксовано серйозне ставлення та плекання власного здоров'я, а 20,7 % респондентів взагалі не переймаються станом свого здоров'я.

Суб'єктивними чинниками, що впливають на зменшення якості здоров'я здобувачів освіти, є соціальна та професійна невизначеність майбутніх менеджерів в умовах стрімких суспільних трансформацій та інтенсивних перетворень. Стан здоров'я студентів пов'язаний також і з об'єктивними чинниками, зумовленими їх соціальним статусом:

інтенсифікацію розумової праці обрали 14,6 % респондентів, 41,1 % – побутову невлаштованість, від матеріальних коштів залежність спостерігається у 44,3 %.

На діагностико-констатувальному етапі були сформовані ЕГ і КГ здобувачів освітніх послуг за приблизно однаковим їх рівнем сформованості критеріїв соціального здоров'я.

На *формуально-моніторинговому* етапі педагогічного експерименту підтверджено ефективність росту показників рівнів соціальної здоров'язбережувальної компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності у професійній підготовці за рахунок упровадження дуальної форми навчання. Установлено позитивну динаміку росту в ході *формуально-моніторингового* КГ та в ЕГ конативного та достатнього рівнів сформованості соціальної здоров'язбережувальної компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності порівняно з установленою статистичною рівністю даних між групами під час діагностико-констатувального етапу.

Узагальнювальний етап експерименту констатував відхилення рівнів сформованості соціальної здоров'язбережувальної компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в ЕГ та КГ (абл. 1), позитивна динаміка обумовлена забезпеченням розробленого науково-методичного та інформаційного супроводу формування соціальної здоров'язбережувальної компетентності в умовах дуальної форми навчання.

Таблиця 1

Динаміка рівнів сформованості здоров'язбережувальної компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності під час експерименту

Критерії	мотиваційно-рекреаційний						соціокультурний						рефлексивно-корегувальний					
	ЕГ			КГ			ЕГ			КГ			ЕГ			КГ		
	К-ТЬ	%	ВІДХИЛЕННЯ %	К-ТЬ	%	ВІДХИЛЕННЯ %	К-ТЬ	%	ВІДХИЛЕННЯ %	К-ТЬ	%	ВІДХИЛЕННЯ %	К-ТЬ	%	ВІДХИЛЕННЯ %	К-ТЬ	%	ВІДХИЛЕННЯ %
	Рівні																	
Конативний	38	15,08	4,37	31	12,8	2,8	42	16,68	7,55	32	12,8	3,2	31	12,3	5,16	21	8,4	1,6
Достатній	138	54,76	3,97	131	3,6	3,6	130	51,58	11,11	122	48,8	9,6	128	50,8	5,56	124	49,6	4,8
Середній	76	30,16	-8,34	88	32	-6,4	80	31,74	18,66	96	38,4	12,8	93	36,9	-10,72	105	42	-6,4
Всього:	252	100		250	100		252	100		250	100		252	100		348	100	

Упровадження дуальної форми навчання в професійній підготовці майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності дозволило активізувати студентів до визначення особистої траєкторії формування соціальної здоров'язбережувальної компетентності для підвищення адаптаційного

періоду в професійному середовищі, що підвищує конкурентоздатність управлінця на ринку праці.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

Системоутворювальною дефініцією дослідження є поняття «соціальна здоров'язбережувальна професійна компетентність» як наявність емоційної стійкості, високої працездатності, здатності до протистояння емоційним перенавантаженням та сформованості здатності самовдосконалювати стан здоров'я та створювати здоров'язбережувальне середовище у професійній діяльності.

За результатами вивчення стану проблеми формування соціального здоров'я здобувачів освіти визначено критерії (мотиваційно-рекреаційний, соціокультурний, рефлексивно-корегувальний), показники (зацікавленість інформацією науково-практичного характеру щодо соціокультурної здоров'язбережувальної діяльності та механізму відтворення й розвитку фізичних, психічних, духовних та інтелектуальних сил особистості у вільний час рекреаційними потребами; сформованість теоретико-прикладних знань в соціокультурній сфері здоров'язбереження; здатність до адекватної самооцінки себе як суб'єкта соціального здоров'язбережувального процесу) та рівні (продуктивний, достатній та елементарний) сформованості соціальної здоров'язбережувальної професійної компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх актуальних і практично значущих завдань експериментального дослідження формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в професійній підготовці. Тому подальшого вивчення набуде перевірка ефективності й достовірності одержаних експериментальних показників порівнянням даних емпірично визначених відсоткових часток вибіркової сукупності за допомогою використання χ^2 -критерію кутового перетворення Фішера.

ЛІТЕРАТУРА

Літвінова, Т. В. (2017). Сутність дефініції «соціальне здоров'я». *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки, Вип. 1*, 33-37 (Litvinova, T. V. (2019). The essence of the definition of "social health". *Scientific notes of Berdiansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences, Issue 1*, 33-37.).

Любарець, В. В. (2018). Особливості професійної підготовки менеджерів соціокультурної діяльності для індустрії гостинності. *Вища освіта України, 4*, 56-61 (Lubarets, V. V. (2018). Features of professional training of managers of socio-cultural activities for the hospitality industry. *Higher education in Ukraine, 4*, 56-61).

Любарець, В. В. (2018). *Професійна підготовка майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності для індустрії гостинності: теоретичні обґрунтування*. Суми: Університетська книга (Lubarets, V. V. (2018). *Professional training of future*

managers of socio-cultural activities for the hospitality industry: theoretical justifications. Sumy: University Book).

Litvinova, T. V. (2019). Components of social health formation of future managers in the process of professional training. *Natural Science Readings*, 1, Vol. I, 100-106.

Lubarets, V., Pavlenko, D. & Litvinova, T. (2019). Education process digitalization in sociocultural activity managers' training. *EDUKACJA – TECHNIKA – INFORMATYKA. Kwartalnik naukowy* NR 1/31/2020, 30-35.

РЕЗЮМЕ

Литвинова Татьяна. Диагностико-результативная составляющая модели формирования здоровьесохраняющей компетентности будущих менеджеров социокультурной деятельности в профессиональной подготовке.

В статье определены основные компоненты формирования социального здоровья будущих менеджеров социокультурной деятельности в профессиональном образовании: аксиологический, гносеологический, деятельно-волевой. Представлена модель формирования социальной здоровьесохраняющей компетентности будущих менеджеров социокультурной деятельности в профессиональной подготовке в виде логической структурно-организационной схемы с основными взаимосвязанными компонентами: целевым, методологическим, содержательно-процессуальным, диагностико-результативным.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущий менеджер социокультурной деятельности, здоровьесохраняющая компетентность, модель, критерии, показатели, уровни, эксперимент.

SUMMARY

Litvinova Tatiana. Diagnostic-effective component of the model of health competence formation of future managers of socio-cultural activities in professional training.

The main components of the formation of social health of future managers of socio-cultural activities in professional education are identified: axiological, epistemological, activity-volitional. The model of formation of social health competence of future managers of socio-cultural activity in professional training in the form of logical structural-organizational scheme with the main interconnected components of the model: target, methodological, content-procedural, diagnostic-effective, is developed.

The diagnostic-effective component of the model contains criteria (motivational-recreational, reflexive-corrective, sociocultural) reflected in the indicators (motivational-recreational, reflexive-corrective, sociocultural) evaluated and selected up to three levels (sufficient, average, conative). The comprehensive application of certain criteria and indicators contributed to the diagnostics of the positive dynamics of the formation of social health competence of future managers of socio-cultural activities, which is the result of a pedagogical experiment.

Experimental work is programmed for implementation in three stages: diagnostic-ascertaining; molding-monitoring and generalizing stage. In the course of the experimental research, a positive dynamics was established due to the provision of the developed scientific-methodological and informational support for the formation of social health competence in the conditions of the dual form of education.

Key words: professional training, future manager of socio-cultural activities, health competence, model, criteria, indicators, levels, experiment.

УДК 373.2:140.8

Раїса Пріма

Волинський національний університет імені Лесі Українки
ORCID ID 0000-0002-3278-1900

Дмитро Пріма

Волинський національний університет імені Лесі Українки
ORCID ID 0000-0002-2102-9932

Катерина Десятник

Волинський національний університет імені Лесі Українки
ORCID ID 0000-0001-9804-2863

Наталія Ольхова

Волинський національний університет імені Лесі Українки
ORCID ID 0000-0003-0006-4242

Руслана Рославець

Волинський національний університет імені Лесі Українки
ORCID ID 0000-0003-4564-4208

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/396-404

ФОРМУВАННЯ СВІТОСПРИЙНЯТТЯ В ДІТЕЙ 5-8 РОКІВ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ

Метою статті є аналіз деяких теоретичних аспектів формування світосприйняття в дітей 5-8 років. У статті використано методи дослідження: теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури); інтерпретаційно-аналітичний метод, узагальнення. Наголошено, що вік 5-8 років – період, коли виникає перший «схематичний абрис» цілісного дитячого світогляду, розвивається довільна поведінка та самосвідомість, формується здатність до світосприйняття оточуючої дійсності, закладається фундамент оптимістичного світобачення та світорозуміння; формуються уявлення дитини про себе, своє місце в світі. Внесено уточнення щодо трактування понять «світосприймання», «світосприйняття», «світогляд», крізь призму дефініціювання яких проаналізовано деякі теоретичні аспекти формування світосприймання в дітей 5-8 років. Узагальнено, що дитяче світосприйняття – складний, систематизований процес пізнання й перетворення у свідомості дитини процесів та явищ довкілля, на ґрунті чого починає формуватися власне ставлення до оточуючого світу, визначення свого місця в ньому.

Ключові слова: свідомість, світобачення, світосприймання, світосприйняття дитини, світогляд, цілісна картина світу.

Постановка проблеми. В умовах високих інформаційних технологій, надзвичайної інтенсивності життя, плинності суспільних пріоритетів формується нове гуманітарне світосприйняття, що не лише відображає глобальні процеси, які відбуваються в суспільстві – інтеграція в усіх сферах людського життя, прискорення темпу змін у соціокультурному середовищі, розширення можливостей комунікації між людьми, але й характеризується цілісністю, динамічністю, трансформацією цінностей, спрямованістю особистості на діалог і взаємодію в соціумі, зміною світоглядної позиції людей.

Сьогодення, наголошує О. Кононко, змушує зростаючу особистість вирішувати життєві завдання високої новизни й складності, актуалізує

необхідність поводитися компетентно в багатоваріантному світі, кваліфікувати події життя за ступенем їх значущості, безпеки, корисності. Все це посилює важливість формування в особистості, починаючи з дошкільного дитинства, свідомого ставлення до життя, умінь виділяти, кваліфікувати, запам'ятовувати та збагачувати свій індивідуальний досвід новою інформацією (*Формуємо у старших дошкільників цілісне світобачення: навчально-методичний посібник*, 2013). Світобачення особистості, її світосприйняття визначає зміст і форму власної життєвої позиції, характер стосунків з людьми, цілі та ідеали.

У площині психолого-педагогічної науки серед фундаментальних проблем, які потребують нагального вирішення, особливо затребуваними нам видаються питання, пов'язані з формуванням світосприйняття в дітей передшкільного і молодшого шкільного віку – 5-8 років у контексті забезпечення процесу перспективності й наступності між дошкільною та початковою ланкою, що, своєю чергою, потребує від дошкільної освіти кваліфікованої підготовки дитини до майбутнього навчання в школі, формування світосприйняття оточуючого світу та його взаємозв'язків.

Ми виходимо з того, що дошкільний вік є базовим у формуванні особистості дитини, позаяк відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» заклад дошкільної освіти забезпечує різнобічний розвиток дитини, сприяє набуттю нею життєвого соціального досвіду, а вагомими науковими підвалинами Базового компонента дошкільної освіти є формування способів пізнання дошкільника, розуміння й відображення внутрішньої (психічної) та зовнішньої (Всесвіт) картини світу. Місією ж початкової школи є різнобічне використання досягнень дошкільного періоду. Концепцією Нової української школи декларується: виховний процес має стати невіддільним складником усього освітнього процесу, проходячи наскрізно як через навчальні предмети, так і систему позакласної, позашкільної роботи та орієнтуватися на загальнолюдські цінності, зокрема: морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей); соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність) (*Концепція «Нова Українська школа»*, 2016).

Відзначимо, вік 5-8 років – це той віковий період, коли виникає перший «схематичний абрис» цілісного дитячого світогляду, розвивається довільна поведінка та самосвідомість, формується здатність до світосприйняття оточуючої дійсності, закладається фундамент

оптимістичного світобачення та світорозуміння; формуються уявлення дитини про своє місце у світі, про себе минулого – теперішнього – майбутнього як підтвердження становлення підвалин своєї життєвої позиції, сформованої на основі власного світогляду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив наявність наукових розвідок, що розкривають проблему становлення і розвитку світосприйняття (Є. Артем'єва, І. Біла, Г. Берулава, Р. Грановська, В. Діденко, Г. Кондратенко, Д. Леонтьєв, Ю. Мойсеєнко, В. Петухов, С. Рубінштейн, В. Табачковський, М. Холодна та ін.), де поняття «світосприйняття» розглядається як сприймання особистістю навколишнього світу, дійсності; сукупність думок, почуттів дитини як реакція на оточуючий світ (Діденко та Табачковський, 2002); становлення внутрішньої картини світу дошкільника (Т. Піроженко, С. Ладивір, О. Вовчик-Блакитна та ін.); світобачення дітей (О. Кононко, В. Луценко, С. Нечай, З. Плохій, О. Сидельникова, В. Старченко, О. Терещенко, О. Шелестова, Л. Якименко); світоглядні уявлення як базові знання дитини про світ, про себе, про закони взаємодії в соціумі (Н. Гавриш, О. Кононко, І. Куліковська, В. Русевич); специфіку формування світосприйняття в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (І. Біла, Г. Бурменська, О. Нефедова, Л. Шелестова, С. Якименко та ін.)

Метою статті є аналіз деяких теоретичних аспектів формування світосприйняття в дітей 5-8 років.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети було використано комплекс методів, а саме: методи аналізу та синтезу, порівняльний, термінологічний аналіз та узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Як слушно відзначає І. Біла, перші сприймання, трактування оточуючої дійсності, світу починаються з вражень, які дитина отримує від спілкування з дорослими, довколишнім оточенням. Поступово в дитини формується своє, власне світосприймання, яке дозволяє бачити світ, відкривати свої, невидимі іншим точки, кути, площини зору, будувати образи, візуальні конструкції, обирати серед них пріоритетні, що в подальшому визначатиме її світобачення, світогляд, життєвий шлях (Біла, 2013). Ми погоджуємося з думкою вченої, що в кожної дитини таким чином вибудовується своя власна «призма» світосприймання, яка відповідає соціальному буттю, життю, яке проживає малюк у дошкільному закладі, у сімейному колі, у початковій школі. Чим більш емоційніше, яскравіше буде входження дитини в систему

взаємовідносин з оточуючою дійсністю, тим продуктивніше буде здійснюватися процес формування світосприйняття, зокрема, 5-8 років.

В аспекті окресленої проблеми вважаємо за необхідне внести деякі уточнення щодо дефініцій понять «світосприймання», «світосприйняття», «світогляд». Цілком очевидно, що розкриття природи означених понять пов'язано з характеристикою їх першої частини – «світ». Так, за Новим тлумачним словником української мови «світ» (у другому значенні) – сукупність усіх форм матерії як єдине ціле; всесвіт; окрема частина всесвіту; людське суспільство, об'єднане певними соціальними, культурно-історичними та етнографічними ознаками; певна галузь, сфера явищ природи (*Новий тлумачний словник української мови*, 2008).

Заслугує на увагу думка С. Кримського та В. Кузнєцова, згідно з якою світ є найвищою формою систематизації знань, порядком буття та характеризується гармонією як єдністю буття й умовою цієї єдності (Крымский, 1983).

У довідкових виданнях світосприймання характеризується як сприймання людиною навколишнього світу, дійсності; сукупність думок, почуттів людини як реакція на навколишній світ. Щодо поняття «світосприйняття», то воно розглядається як система уявлень людини про світ, місце людини у світі, відношення людини до світу та до самої себе. Суттєво, що світосприйняття містить знання, переконання, цінності, ідеали, організовані в єдину систему, центровану на уявленнях людини про себе.

За словником-довідником «Дошкільна освіта», світогляд – форма самосвідомості людини, через яку вона сприймає, осмислює й оцінює навколишню дійсність як світ власного буття та діяльності, визначає і сприймає своє місце та місію. Світогляд складають узагальнені уявлення про світ і саму людину, про перебіг подій у світі, про сенс існування тощо, а також система переконань, принципів та ідеалів. Звертається увага на те, що світогляд формується внаслідок практичного освоєння людиною духовної культури суспільства (науки, літератури, мистецтва), у якому панують політичні, моральні, естетичні, правові, філософські, релігійні погляди, а також духовні почуття – громадянські, моральні, естетичні, на які спираються віра й переконаність у реальності відповідних ідеалів (*Дошкільна освіта: словник-довідник*, 2010). Вочевидь, світогляд є основою формування цілісності уявлень дітей про довколишній світ.

Світогляд, згідно з Українським педагогічним словником, є формою суспільної самосвідомості людини, через яку вона сприймає, осмислює та

оцінює навколишню дійсність як світ свого буття й діяльності, визначає і сприймає своє місце та призначення в ньому (Гончаренко, 1997, с. 291).

Як бачимо, в основі цілісної картини світу та світосприйняття лежать процеси сприйняття, пізнання та відображення в різних видах і продуктах діяльності. Зауважимо, пізнання, з філософської позиції – це процес творчої діяльності дитини щодо освоєння дійсності, що формує знання про неї (включаючи і знання про саму людину), на основі яких виникають цілі й мотиви людських дій; суспільно-історичний процес здобування, нагромадження і систематизації знання про природу, суспільство, людину та її внутрішній світ. В узагальненій формі пізнання подається як процес взаємодії суб'єкта і об'єкта. Відображення ж характеризує здатність матеріальних об'єктів у процесі взаємодії з іншими об'єктами відтворювати у своїх структурах деякі особливості і риси явищ, які впливають на них. Компонентами процесу відображення може бути взаємодія дитини та досліджуваного нею об'єкта, а його результат виявляється в тому, як дитина сприймає, бачить, розуміє довколишній світ та виражає це у своїх іграх, малюнках, спілкуванні з іншими людьми (*Словник-довідник*, 2018).

Крізь призму саме такого дефініціювання ключових понять проаналізуємо деякі теоретичні аспекти формування світосприймання в дітей 5-8 років.

Передусім, звертаємо увагу на те, що ще з раннього віку дитина, засвоюючи початкові понятійні форми (категорії), змінює тим самим свою мисленнєву діяльність, характер взаємин зі світом і ставлення до нього. Це впливає на дитячий світогляд (систему поглядів на світ та своє місце в ньому), сприяє розвитку інтелектуальних, емоційних, моральних цінностей. Автори навчально-методичного посібника «Формуємо у старших дошкільників цілісне світобачення» відзначають, що категоріальне знання перетворює дитину на дослідника, відкривача чогось нового, невідомого. Завдяки цьому недиференційоване, злите, нечітке уявлення про світ та себе набуває більшої ясності, цілісності, системності. Це дозволяє малюкові, з одного боку, диференціювати сприйняті образи, а з іншого – завдяки аналітико-синтетичній діяльності встановлювати в оточуючому світі важливі зв'язки й залежності. Елементарне, проте категоріальне бачення світу допомагає підростаючій особистості розумно вирішувати в нових, невизначених та конфліктних ситуаціях. Уміння дитини дошкільного віку диференціювати свої життєві враження на реальні та уявні, зовнішні і внутрішні – важлива складова пізнавальної культури особистості.

У контексті порушеної проблеми конструктивним є те, що психологи розглядають сприйняття як цілісне відображення предметів та явищ під час їхнього безпосереднього впливу на органи чуттів. Вочевидь, сприйняття є чуттєвим відображенням об'єктивної реальності, яка існує незалежно від свідомості, на основі впливу її на органи чуттів. Це усвідомлення чуттєво даного предмета чи явища. У сприйманні дитиною даний світ людей, речей, явищ, наповнений певним значенням і включений у багатоманітність відношень, які створюють осмислені ситуації, свідками й учасниками яких є сама дитина (Варій, 2007).

Нам видається, що слід згадати Л. Виготського, який обстоював думку про те, що на ранніх етапах онтогенезу світогляду передуює «світодієство» (російською – «миродействие»), вочевидь, розуміючи під цим спосіб виявлення дитиною свого ставлення до оточуючого світу. На підтвердження цієї тези у праці «Развитие личности и мировоззрения ребенка» вчений узагальнює: «Таким чином, ми вкладаємо в термін «світогляд» чисто об'єктивне значення того способу ставлення до світу, який є в дитини» (Выготский, 1983, с. 315).

Ми солідарні з вітчизняними вченими (Якименко, 2017; Гончаренко, 1997), які наголошують на тому, що у процесі формування світогляду складається індивідуальність дитини, її переконання, світоглядні погляди й життєва позиція; у результаті осмислення, інтерпретації детермінантів оточуючого світу та свого ставлення до нього, такі погляди стають фундаментом духовної культури особистості.

Існує думка (Обухова, 2008), що світогляд є основою *свідомості*, способом усвідомлення дійсності, ціннісним ставленням, показником особистісної зрілості. Світогляд як загальне розуміння світу та ціннісне ставлення до нього визначає буденну, міфологічну, наукову або релігійну орієнтацію зростаючої особистості; зумовлює характер її діяльності, впливає на норми поведінки, життєві прагнення, смаки та інтереси.

Цілком обґрунтованим вважаємо твердження С. Якименко: «Пізнання дитиною самої себе створює те, що ми називаємо *самосвідомість*, включає в себе свідомість, але не є механічною сумою останньої, оскільки містить у собі те, що становить її. Самосвідомість вище свідомості. Духовно-творче об'єднання свідомості та самосвідомості утворює світогляд дитини. Елементи свідомості (знання навколишньої дійсності) присутні у світогляді в систематизованому та узагальненому вигляді, а самосвідомість (усвідомлення цих знань і самого себе, свого «Я») органічно вписується в систему власних знань» (Якименко, 2017).

У площині вищевикладеного цілком правомірно стверджувати, що світосприйняття дитини формується на основі цілісної картини світу, яке згодом стане підґрунтям для дитячого світобачення як відображення внутрішнього погляду дитини на світ у його цілісності, різноманітності; усвідомлення значення світу у своєму житті; як здатність побачити в ньому головне, відчувати, відкрити для себе всі його основні «сюжети», збагатити свої життєві уявлення, враження, досвід; зрозуміти сенс і цінність світу, значення самого себе для оточуючих людей, щоб, правильно в ньому орієнтуючись, знайти власне місце, конструктивно вирішити проблеми.

З урахуванням того, що в педагогічній психології світосприйняття розглядається як процес освоєння соціального світу дитиною, є підстави стверджувати, що дитячий світогляд ще не склався повною мірою, позаяк наявність світогляду (що розуміється як система високо раціоналізованих уявлень про своє «Я» й оточуючий світ, стійка диспозиція ціннісних орієнтацій) характеризує зрілу, сформовану особистість дорослої людини. Щодо дитини, зокрема 5–8 років, світогляд як цілісна гармонійна система поглядів, відносин, розуміння оточуючого соціального й природного світу, особистого «Я» ще не сформований (Якименко, 2017). Саме тому в руслі даного вікового етапу як процес пізнання та досягнення світу, що включає свідоме і несвідоме в психіці та поведінці людини, вивчається саме світосприйняття дитини 5-8 років.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Отже, резюмуючи викладене вище, цілком правомірно стверджувати, що світосприйняття дитини 5-8 років є виразним джерелом щодо формування досвіду пізнання, образів світу, наочних уявлень дитини про світ. Дитяче світосприйняття – складний, систематизований процес пізнання й перетворення у свідомості дитини процесів та явищ довкілля, на ґрунті чого починає формуватися власне ставлення до оточуючого світу, визначення свого місця в ньому. *Перспективи подальших розвідок* лежать у площині вивчення інших аспектів сутнісної характеристики феномену світосприйняття як базисної компоненти формування світогляду дитини.

ЛІТЕРАТУРА

- Біла, І. М. (2013). Світосприймання: основи і передумови у дошкільному віці. *Актуальні проблеми психології, Т. VI: Психологія розвитку дошкільника, Вип 9*, 4-13 (Bila, I. M. (2013). World perception: basics and prerequisites in preschool age. *Current problems of psychology. Vol. VI: Psychology of preschool development, Issue 9*, 4-13).
- Варій, М. Й. (2007). *Загальна психологія*. Київ (Varii, M. Y. (2007). *General Psychology*. Kyiv).
- Выготский, Л. С. (1983). *Развитие личности и мировоззрения ребенка. Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика. Т. 3* (Vyhotskyi, L. S. (1983). *Development of the child's personality and worldview. Collection of works: In 6 vols. М.: Pedagogy. Vol. 3*).

- Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. К.: Либідь (Гончаренко, С. У. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. K.: Lybid).
- Діденко, В., Табачковський, В. (2002). *Світогляд. Філософський енциклопедичний словник*. К.: Абрис (Didenko, V., Tabachkovskiy, V. (2002). *Outlook. Philosophical encyclopedic dictionary*. K.: Abris).
- Дошкільна освіта: словник-довідник* (2010). Запоріжжя: ЛІПС ЛТД (*Preschool education: a dictionary-reference book* (2010). Zaporizhzhia: LIPS LTD).
- Енциклопедія освіти Академії педагогічних наук України* (2008). Київ: ЮрінкомІнтер (*Encyclopedia of Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine* (2008). Kyiv: YurinkomInter).
- Концепція «Нова Українська школа» (*The concept of the "New Ukrainian School"*). Режим доступу: shkola-compressed.pdf.
- Крымский, С. Б. (1983). *Мировоззренческие категории в современном естествознании*. Київ (Крымский, С. Б. (1983). *Worldview categories in modern natural science*. Kyiv).
- Новий тлумачний словник української мови* (2008). Т. 3. К.: Аконіт (*New explanatory dictionary of the Ukrainian language* (2008). Vol. 3. K.: Aconite).
- Словник-довідник для підготовки до практичних занять та самостійної роботи з навчальної дисципліни «Філософія»* (2018). Харків: ХНУМГ ім. О. М. Бекетова (*Dictionary-reference book for preparation for practical classes and independent work on the subject "Philosophy"* (2018). Kharkiv).
- Формуємо у старших дошкільників цілісне світобачення* (2013). К.: Імекс-ЛТД (*We form a holistic worldview in older preschoolers* (2013). K.: Imex-LTD).
- Якименко, С. І. (2017). *Формування світогляду у старших дошкільників та молодших школярів в освітньо-інтегрованому середовищі: теорія і практика*. Київ: СЛОВО (Yakimenko, S. I. (2017). *Formation of worldview in senior preschoolers and junior schoolchildren in an educational and integrated environment: theory and practice*. Kyiv: SLOVO).

РЕЗЮМЕ

Прима Раиса, Прима Дмитрий, Десятник Екатерина, Ольхова Наталия, Рославец Руслана. Формирование мировосприятия у детей 5-8 лет: теоретические аспекты.

Целью статьи является анализ некоторых теоретических аспектов формирования мировосприятия у детей 5-8 лет. В статье использованы методы исследования: теоретические (анализ философской, педагогической, психологической литературы), интерпретационно-аналитический метод, обобщение. Отмечено, что возраст 5-8 лет – период, когда возникает первый «схематический абрис» целостного детского мировоззрения, развивается произвольное поведение и самосознание, формируется способность к мировосприятию окружающей действительности, закладывается фундамент оптимистического мировоззрения и миропонимания; формируются представления ребенка о себе, своем месте в мире. Внесены уточнения относительно трактовки понятий «мировосприятие», «мировоззрение», сквозь призму дифиниционирования которых проанализированы некоторые теоретические аспекты формирования мировосприятия у детей 5-8 лет. Обобщено, что детское мировосприятие – сложный, систематизированный процесс познания и преобразования в сознании ребенка процессов и явлений окружающей среды, на почве чего начинает формироваться собственное отношение к окружающему миру, определение своего места в нем.

Ключевые слова: сознание, мировоззрение, мировосприятие, мировоззрение ребенка, целостная картина мира.

SUMMARY

Prima Raisa, Prima Dmitro, Desiatnyk Kateryna, Olkhova Natalia, Roslavets Ruslana. Formation of world perception in 5-8-year-old children: theoretical aspects.

The purpose of the article is to analyze some theoretical aspects of the formation of worldview in children 5-8 years. The article uses research methods: theoretical (analysis of philosophical, pedagogical, psychological literature); interpretive-analytical method, generalization. It is emphasized that the age of 5-8 years – the period when there is the first “schematic outline” of a holistic children’s worldview, develops arbitrary behavior and self-awareness, forms the ability to perceive the surrounding reality, lays the foundation of optimistic worldview; the child’s ideas about himself, his place in the world are formed. Clarifications have been made on the interpretation of the concepts of “worldview”, “world perception”, through the prism of which we will analyze some theoretical aspects of the formation of worldview in children of 5-8 years old. World perception is characterized as a person’s perception of the world around him, reality; a set of thoughts, feelings of man as a reaction to the world. It is established that the child’s worldview is formed on the basis of a holistic picture of the world, which will later become the basis for children’s worldview as a reflection of the child’s inner view of the world in its integrity, diversity; awareness of the importance of the world in his life; as the ability to see in it the main thing, to feel, to discover all its main “plots”, to enrich one’s life ideas, impressions, experience; to understand the meaning and value of the world, the meaning of oneself for the people around him, to, correctly navigating in it, find one’s own place, constructively solve problems. It is generalized that the worldview of a child of 5-8 years old is a clear source for the formation of the experience of cognition, images of the world, visual ideas of the child about the world. Children’s worldview is a complex, systematized process of cognition and transformation in the child’s mind of processes and phenomena of the environment, on the basis of which begins to form his own attitude to the world around him, to determine his place in it.

Key words: consciousness, worldview, world perception, world perception of a child, holistic picture of the world.

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 377/378.09:74/75(477)''18/193''

Андрій Никифоров

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-0576-980X

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/405-414

ДЕКОРАТИВНЕ МИСТЕЦТВО УКРАЇНИ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ: ВИДИ, КРИТЕРІЇ, ОЦІНКИ

У статті в історичній ретроспективі розглянуто витoki й особливості розвитку національного декоративного мистецтва, що уможливило проаналізувати той ґрунт, на якому розвивалася художньо-реміснича освіта України досліджуваного періоду. Виявлено та схарактеризовано чинники становлення традиційного декоративного мистецтва; визначено критерії композиційних закономірностей створення мистецьких виробів; виявлено основні критерії художньої оцінки творів декоративного мистецтва за композиційною побудовою, орнаментальними мотивами, техніками виконання, колористичними поєднаннями, матеріалами виконання, розміром виробу.

Ключові слова: декоративне мистецтво України, різновиди художніх ремесел, фактори організації закладів художньо-ремісничої освіти, критерії художньої оцінки декоративних виробів.

Постановка проблеми. Соціально-активну та духовно багату особистість сьогодні не можливо уявити без знання історії рідного краю, його національних і культурних традицій. Кожне наступне покоління повинно виховуватися на ідеях та засобах народного мистецтва, історії, краєзнавства, фольклору, рідної мови, звичаїв та обрядів, символіці, природі рідного краю тощо. Серед зазначених засобів одне з провідних місць належить декоративному мистецтву, адже саме воно є тим середовищем, у якому формується світогляд особистості.

Для сучасного етапу розвитку вітчизняного суспільства характерним є зростання національної свідомості народу, посилення звернення спільноти до історико-культурних витоків, зростання усвідомлення значущості збереження різновидів народної творчості. Саме тому вважаємо, що дослідження декоративного мистецтва України взагалі та вивчення особливостей розвитку декоративного мистецтва в умовах систем мистецької освіти Російської та Австро-Угорської імперій XIX – початку XX століття зокрема є актуальною темою історико-педагогічного дослідження.

Аналіз актуальних досліджень. У ході наукового пошуку з'ясовано, що джерельна база дослідження означеної проблеми, на превеликий жаль, вкрай обмежена. Важливі наукові матеріали, що розкривають специфіку

різновидів традиційного вітчизняного декоративного мистецтва, містять навчально-методичні посібники для закладів вищої освіти колективу авторів: Є. Антоновича, Р. Захарчук-Чугай, М. Станкевич «Декоративно-прикладне мистецтво» та Я. Запaska «Нариси з історії українського декоративно-прикладного мистецтва». Вагомий розділ історії побутування видів народної творчості містять книги Б. Бутник-Сіверського «Українське радянське народне мистецтво» і О. Тищенко «Декоративно-прикладне мистецтво східних слов'ян і давньоруської народності», а також розвідки Д. Антоновича, Л. Жоголь, Т. Кари-Васильєвої, Т. Чугусової та інших.

Варто зазначити, що на важливості національного спрямування освіти наголошували українські прогресивні діячі, педагоги: Б. Грінченко, М. Грушевський, М. Драгоманов, В. Сухомлинський та інші. Значущість національно-патріотичного виховання молоді на традиціях українського народу висвітлюють у своїх статтях сучасні науковці, такі як Н. Батюк, О. Гевко, Н. Зацепіна, З. Мацишина, А. Мошковська, Г. Філіпчук та багато інших. Зокрема, О. Гевко відзначає унікальні можливості впливу декоративного мистецтва впливу на формування особистості, що є, за висловом авторки, «невичерпною скарбницею духовних і мистецьких цінностей», а також утілює регіональні особливості традиційної народної декоративної мистецької творчості. Адже саме в середовищі національної культури, наголошують О. Воропай, Г. Горинь, О. Данченко, Д. Кривавич, О. Ковальчук, Г. Лозко, В. Наулко, В. Овсійчук, С. Павлюк, В. Черепанова можливе формування всебічно розвиненої, творчої особистості. Дослідниця Л. Плазовська слушно зазначила, що з плином часу, у ході історичного розвитку суспільства, художня діяльність виділилася в окрему галузь мистецької освіти.

У процесі наукового аналізу низки сучасних наукових праць з'ясовано, що на початок ХХІ століття посилилася увага дослідників до вивчення проблем мистецької освіти й навчання декоративного мистецтва в Україні ХІХ – початку ХХ століття. Зокрема, питанню значущості традиційних ремесел в історії розвитку художньої та художньо-ремісничої освіти присвячені розвідки таких науковців, як Н. Авер'янова, В. Андріяшко, О. Аніщенко, Л. Антохіна, О. Крижановська, В. Радкевич, С. Ситняківська, І. Удріс та інші. У контексті вивчення розвитку українського декоративного мистецтва взагалі та окремих його різновидів у змісті художньої освіти зокрема означену тему розглядали І. Батирєва, О. Белько, О. Гулей, Л. Серих, Б. Тимків, Р. Шмагало та інші.

Разом із тим, аналіз низки наукових праць засвідчив, що деяким видам традиційного декоративного мистецтва українців та особливостям їх

навчання у змісті художньої освіти, наприклад, вибійці, витинанню, писанкарству, різьбленню по каменю, гутному склу тощо, науковцями приділено лише незначну увагу в історико-педагогічних дослідженнях.

Мета статті – розглянути критерії розвитку та художньої оцінки різновидів декоративного мистецтва України в контексті дослідження історії становлення та розвитку вітчизняної мистецької освіти XIX – початку XX століття.

Методи дослідження. Зазначена мета дослідження зумовила вибір комплексу взаємоузгоджених методів, а саме: теоретичного аналізу наукової літератури, синтезу, порівняння, узагальнення й систематизації отриманої інформації задля виявлення та характеристики факторів, що сприяли організації закладів художньо-ремісничої освіти в Україні досліджуваного періоду.

Виклад основного матеріалу. Мистецьке життя нашого часу тісно пов'язане з духовною та матеріальною спадщиною народної творчості. Духовність народного мистецтва, його тісний зв'язок із природою, невіддільність від матеріальної практики стали тими уроками, без вивчення яких неможливе створення професійного мистецтва (Антонович та Удріс, 2004). Саме тому особливої актуальності нині набули питання формування творчої національно-свідомої особистості, про роль і місце традиційного народного мистецтва рідного краю в контексті світової культури та виховання в молоді поваги до духовних і матеріальних досягнень свого народу.

У XIX – на початку XX століття народні майстри, ремісники-кустарі, як і в попередні віки, створювали своє мистецтво художнього оздоблення предметів побуту. Важливо зазначити, що традиційне народне мистецтво успадкувало стародавні форми людської культури, адже воно створювалося селянами та побутовало на селі, у сільських помешканнях серед буденних, повсякденних речей, і не тільки серед них, а й в них самих (Варивончик, 2018). Разом із тим, традиційне народне декоративне мистецтво зберегло донині естетичні уявлення минулих поколінь, їхні вподобання та художні смаки. Саме тому неможливо переоцінити значущість історичного художньо-естетичного досвіду українців, накопиченого і сконцентрованого протягом століть у різновидах народного декоративного мистецтва (Воропай, 1966; Лозко, 1995). Д. Антонович виокремив і схарактеризував основні етапи становлення, розвитку та побутування провідних видів декоративного мистецтва. Наразі, перші зразки художніх ремесел, у яких виявлено помітний поділ виробів декоративного мистецтва для різних верств населення відбувся в

добу Київської Русі (Антонович, 1993). Майстри-ремісники започаткували створення виробів різної вартості. Пам'ятки декоративно-прикладного мистецтва кожної конкретної епохи засвідчили, як люди навчилися працювати з природними матеріалами, які вироби з них створювали, якого значення надавати їм оздоблюючи за допомогою символів-знаків в орнаменталізації, завдяки якій звичайні речі повсякденного вжитку перетворювалися на мистецькі твори (Данченко, 1982).

Важливо зазначити, що з розвитком торгівлі значно розширився діапазон матеріалів для виготовлення й оздоблення декоративно-утилітарних речей: дорогі тканини (оксамит, атлас, шовк), металеві (срібні, золоті) та шовкові нитки, лелітки, блискітки, тасьма, шнури, стрічки, коштовне каміння, бісер тощо (Гулей, 2020). На всіх етапах історичного розвитку вироби традиційних ремесел, залишаючись невіддільною частиною матеріальної культури народу, водночас ставали важливою сферою духовної культури нації. Засади духовного, естетичного й художнього наповнення в декоративному мистецтві невіддільні від практичного, ужиткового (Запаско, 1969; Жоголь, 1970). Єдність духовного і матеріального обґрунтовує основну відзнаку народного декоративно-прикладного мистецтва.

Варто наголосити на тих історичних фактах, які доводять, що: якщо на початку розвитку ремесел створювалися сільськими майстрами речі для власного користування, то, починаючи від XVII століття, вироби різних видів художніх ремесел почали виготовляти для реалізації, спочатку на місцевих, а згодом і на віддалених ярмарках. Є. Антонович акцентує увагу на тому, що, на перший погляд, може скластися думка, що вироби, виготовлені майстрами на першому, ремісничому етапі розвитку народного декоративно-ужиткового мистецтва, були більш досконалішими. Оскільки вироби, виготовлені для себе, виконані з більшою любов'ю до них майстра, і, здавалося б, повинні відрізнятися більшою довершеністю в порівнянні з речами, створеними на продаж. Проте, зіштовхнувшись із проблемою конкурентоспроможності художніх товарів широкого продажу, майстри народних промислів змушені були значну увагу зосередити (крім удосконалення технологічних процесів) на привабливості, виразності, яскравості оздоблення декоративних виробів. Саме тому творам XVIII – XIX століття властива пишна декоративність, конструктивність, доцільність та цілісність оздоблення (Антонович та ін., 1993). Разом із тим, у пошуках найбільш виразних та гармонійних форм створення та декорування речей, майстри виробили прийоми, які відрізняють традиційне народне мистецтво від професійного. Важливо вказати, що в межах суто професійного декоративного мистецтва працюють

художники з чітко вираженими індивідуальними рисами творчості, які закріплені професійними знаннями (Антонович та ін., 1997). Натомість у народному мистецтві простежується розвиток певного локального художнього явища в конкретному регіоні України, можливо, навіть, характерні художні риси проявляються у виробах майстрів із однієї місцевості чи села (Кара-Васильєва, Чегусова, 2005), як, до прикладу, ткані рушники в Кролевці, лозоплетіння в Боромлі, гончарство в Межиричі на Сумщині тощо.

У минулому майстер витрачав багато часу та зусиль на підготовчі процеси, зазначається в навчальному посібнику «Українське народознавство» за редакцією С. Павлюка: зсукування пряжі, фарбування ниток, ткання полотна тощо. З плином часу, деякі допоміжні та підсобні операції було механізовано, проте основний принцип рукотворності традиційного декоративного мистецтва повинен залишитися незмінним, оскільки саме ручна праця визначає унікальність та неповторність виробів, зумовлює їх духовне наповнення (*Українське народознавство*, 1994). Відсутність духовного наповнення призводить до невдалої стилізації виробів декоративного мистецтва. Зазначимо, що дотримання традицій не означає копіювання виробів, виготовлених багато років тому, адже поняття «традиція» передбачає необхідність розвитку та руху (Наулко, 1991).

Дослідники історії розвитку декоративного мистецтва наголошують, що на зламі XIX та XX століть традиційне народне декоративне мистецтво витримало складний період конкуренції з фабричними виробами. Багато кустарних художніх ремесел перебували на грані практичного зникнення. Передова українська інтелігенція досліджуваного періоду доклала багато зусиль, щоб зберегти народне мистецтво й організувати заклади художньої та художньо-ремісничої освіти. Насамперед, це – художники-професіонали, майстри-наставники, історики, мистецтвознавці, меценати, доброчинники, видатні діячі мистецтва, культури, науки й освіти, активісти земських установ.

Основні чинники розвитку різновидів традиційного декоративного мистецтва (художньої вишивки, художнього ткацтва, вибійки, витинання, декоративного розпису, писанкарства, художньої кераміки, художнього скла та бісероплетіння, плетіння з природних матеріалів, художньої обробки деревини, каменю та металу), як у минулому, так і в умовах сьогодення, виокремила в дисертаційному дослідженні О. Гевко, це: знання і відчуття матеріалу, перевага застосування природних, екологічних матеріалів, наслідування традицій, постійна варіативність при створенні декоративних композицій (Гевко, 2003).

Народні майстри протягом багатьох століть нагромаджували досвід і з покоління в покоління передавали секрети вдосконалених традиційних форм декоративних виробів, сталих композиційних схем орнаментів, гармонійних поєднань кольорів, прийомів стилізації тощо. Стилізація об'єкта базується на спрощенні його форми, згідно з призначенням орнаменту. Стилізуючи форму, не можна зображати її натуралістично, такою як вона є в дійсності. Зазначений процес залежить від фантазії майстра та його художнього смаку. При цьому, велике значення в декоративному виробі має тло, на якому виконується стилізований орнамент. Тло великою мірою впливає на посилення виразності та звучання орнаменту в оздобленні декоративних виробів.

Аналіз розвідок О. Гулей, К. Даглідіян, З. Мацишиної, Л. Плазовської, Р. Шмагала уможливив визначити критерії композиційних закономірностей створення речей декоративно-прикладного мистецтва, до яких належать: загальнохудожні закони а, також, композиційні закони, що діють локально в окремих видах декоративного мистецтва. Закони, що діють у багатьох видах мистецтва, називаються головними, а саме: закони традиції, цілісності, тектоніки, масштабу, пропорційності, контрасту та нюансу. До законів, що діють в окремих видах мистецтва, відносяться композиційні прийоми (ритм, симетрія, асиметрія, статика, динаміка) та засоби виразності (фактура, текстура, колір, графічність, ажурність) (Гулей, 2010; Даглідіян, 2008; Мацишина, 2007; Плазовська, 2013; Р. Шмагало, 2005). Крім того, існує поділ орнаментів на площинні та рельєфні. Виразальним засобом орнаменту є мотив: первинний елемент, який впливає на глядача пластичними та колористичними якістьми, що мають певну художню виразність. Орнаментальний узор може будуватися за допомогою одного або кількох співзвучних мотивів за рахунок ритмічної їх організації (Гулей, 2010, с. 18). Орнаментальні мотиви відносно характеру рисунка розподіляють на дві великі групи: необразотворчі мотиви (геометричні й негеометричні) та образотворчі, створені на основі рослинних, тваринних (зооморфних), людських (антропоморфних) форм або ж на основі предметів матеріальної культури (знаряддя праці, музичні інструменти тощо) (Гулей, 2017, с. 37). Доцільно вказати на основні критерії художньої оцінки творів декоративного мистецтва за: композиційною побудовою, орнаментальними мотивами, техніками виконання, колористичними поєднаннями, матеріалами виконання, розміром виробу (Гулей, 2010, с. 25).

Аналіз низки праць сучасних дослідників переконує, що неможливо перебільшити роль науковців (істориків, істориків мистецької освіти,

культурологів, мистецтвознавців) у вивченні особливостей різновидів народних ремесел України XIX – початку XX століття (Гевко, 1999; Ковальчук, 1992; Кривавич та ін., 2004; Крижановська, 2011). Без наукового дослідження, без передачі його майбутнім майстрам-наставникам, педагогам-художникам, фахівцям образотворчого й декоративного мистецтва, відродження традиційного декоративного мистецтва, його подальший розвиток відбуватиметься, на наше глибоке переконання, надто повільно.

На жаль, нині деякі художники помилково вважають, що такі види декоративного мистецтва, як вишивка, ткацтво, витинання, розпис, писанкарство, плетіння із природних матеріалів і бісеру, художнє скло, вибійка, художня обробка дерева і каменю тощо, не потребують високого рівня професійної підготовки фахівців і ретельного вивчення законів образотворчості. Наслідками такого підходу до проблем художньої освіти сфери декоративного мистецтва є нехтування традиційності та виготовлення далеко не художніх речей. Вважаємо, що використання в сучасній мистецькій освіті історичного досвіду розвитку декоративного мистецтва на засадах традиційності народної творчості допоможе вдосконалити освітній процес закладів художньої та художньо-ремісничої освіти.

Висновки. Отже, можемо підсумувати, вищезазначене: лише спрямування змісту підготовки майбутніх майстрів декоративного мистецтва в закладах мистецької освіти різних рівнів на знайомство вихованців з видами традиційної народної творчості, зокрема з особливостями декоративного мистецтва України XIX – початку XX століття може забезпечити ту основу, на якій виховуються художньо-естетичні смаки, закладається ґрунт для виконання гарного виробу декоративного мистецтва.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в дослідженні проблем теоретичної складової і змістового наповнення методичного забезпечення навчання декоративного мистецтва в Україні в умовах адміністративно-територіальної і соціально-політичної залежності від Російської та Австро-Угорської імперій XIX – початку XX століття.

ЛІТЕРАТУРА

- Антонович, Д. (1993). *Українська культура: лекції за редакцією Дмитра Антоновича*. Київ: Либідь (Antonovych, D. (1993). *Ukrainian culture: lectures edited by Dmytro Antonovych*. Kyiv: Lybid).
- Антонович, Є., Захарчук-Чугай, Р., Станкевич, М. (1993). *Декоративно-прикладне мистецтво*. Львів: Світ (Antonovych, Ye., Zakharchuk-Chuhai, R., Stankevych, M. (1993). *Arts and crafts*. Lviv: World.)
- Антонович, Є., Проців, В., Свид, С. (1997). *Художні техніки у школі*. Київ: ІЗМН (Antonovich, Ye., Protsiv, V., Svyd, S. (1997). *Art techniques at school*. Kyiv).

- Антонович, Є., Удріс, І. (2004). *Нариси з історії українського мистецтвознавства. Історія українського мистецтва в працях вчених київської школи кінця XIX – початку XX століття*. Київ; Кривий Ріг: Видавничий дім (Antonovych, Ye., Udrys, I. (2004). *Essays on the history of Ukrainian art history. History of Ukrainian art in the works of scientists of the Kyiv school of the late XIX – early XX centuries*. Kyiv; Kryvyi Rih: Publishing House).
- Варивончик, А. (2018). *Художні промисли України: генеза, історична еволюція, сучасний стан та тенденції: монографія*. Київ: Ліра-К (Varyvonchuk, A. (2018). *Arts of Ukraine: genesis, historical evolution, current state and trends: monograph*. Kyiv: Lira-K.)
- Воропай, О. (1966). *Звичаї нашого народу. Етнографічний нарис*. Мюнхен: Українське видавництво (Voropai, O. (1966). *Customs of our people. Ethnographic essay*. Munich: Ukrainian Publishing House).
- Гевко, О. (1999). Вплив декоративно-ужиткового мистецтва на формування національно-патріотичних рис студентської молоді. *Наука і сучасність: збірник наукових праць*, 26, 14-19 (Hevko, O. (1999). The influence of decorative and applied arts on the formation of national-patriotic features of student youth. *Science and modernity: a collection of scientific papers*, 26, 14-19).
- Гевко, О. (2003). *Національно-патріотичне виховання студентів вищих педагогічних закладів засобами декоративно-ужиткового мистецтва* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07). Київ (Hevko, O. (2003). *National-patriotic education of students of higher pedagogical institutions by means of decorative and applied arts* (PhD thesis). Kyiv).
- Гулей, О. (2020). Використання сучасних матеріалів у змісті інноваційних технологій підготовки фахівців образотворчого мистецтва. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції*, (сс. 223-225). Суми (Hulei, O. (2020). The use of modern materials in the content of innovative technologies for the training of fine arts. *Innovative development of higher education: global, European and national dimensions of change: materials of the VI International scientific-practical conference*, (pp. 223-225). Sumy).
- Гулей, О. (2010). *Декоративно-прикладне мистецтво: навчальний посібник*. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка (Hulei, O. (2010). *Decorative and applied arts: a textbook*. Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko).
- Гулей, О. (2017). Орнамент як феномен декоративно-прикладного мистецтва у дослідженнях науковців радянського часу. *Теорія і практика сучасної науки: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції*. Чернівці, (сс. 37-38) (Hulei, O. (2017). Ornament as a phenomenon of decorative and applied art in the research of scientists of the Soviet era. *Theory and practice of modern science: materials of the II International scientific-practical conference*. Chernivtsi, (pp. 37-38).
- Даглідян, К. (2008). *Декоративная композиция*. Ростов-на-Дону: Феникс (Dagldian, K. (2008). *Decorative composition*. Rostov-on-Don: Phoenix).
- Данченко, О. (1982). *Народні майстри*. Київ: Радянська школа (Danchenko, O. (1982). *Folk masters*. Kyiv: Soviet school).
- Жоголь, Л. (1970). Деякі тенденції розвитку декоративного мистецтва. *Образотворче мистецтво*, 4, 8-12 (Zhogol, L. (1970). Some trends in the development of decorative arts. *Fine Arts*, 4, 8-12).
- Запаско, Я. (1969). *Нариси з історії українського декоративно-прикладного мистецтва*. Львів: ЛУ (Zapasko, Ya. (1969). *Essays on the history of Ukrainian decorative and applied arts*. Lviv: LU).

- Кара-Васильєва, Т., Чегусова, З. (2005). *Декоративне мистецтво України ХХ століття: у пошуках «великого стилю»*. Київ: Либідь (Kara-Vasileva, T., Chehusova, Z. (2005). *Decorative art of Ukraine of the XX century: in search of "great style"*. Kyiv: Lybid).
- Ковальчук, О. (1992). *Українське народознавство: книга для вчителя*. Київ: Освіта (Kovalchuk, O. (1992). *Ukrainian ethnography: a book for teachers*. Kyiv: Education).
- Крвавич, Д., Овсійчук, В., Черепанова, С. (2004). *Українське мистецтво*. Львів: Світ (Krvavych, D., Ovsiichuk, V., Cherepanova, S. (2004). *Ukrainian art*. Lviv: World).
- Крижановська, О. (2011). Освіта й культура українських селян наприкінці ХVІІІ століття. *Проблеми історії України ХІХ – початку ХХ століття*, 19, 243-264 (Kryzhanovska, O. (2011). Education and culture of Ukrainian peasants in the late eighteenth century. *Problems of the history of Ukraine of the XIX – the beginning of the XX century*, 19, 243-264).
- Лозко, Г. (1995). *Українське народознавство*. Київ: Зодіак-ЕКО. (Lozko, G. (1995). *Ukrainian ethnography*. Kyiv: Zodiac-ECO).
- Мацишина, З. (2007). Декоративно-прикладне мистецтво виховного процесу педагогічної діяльності в Україні початку ХІХ–ХХ століття. *Актуальні проблеми гуманітарної освіти: збірник наукових праць*, 3, 121-123 (Matsyshyna, Z. (2007). Decorative and applied art of the educational process of pedagogical activity in Ukraine at the beginning of the XIX–XX century. *Actual problems of humanitarian education: collection of scientific works*, 3, 121-123).
- Наулко, В. (1991). *Культура і побут населення України*. Київ: Либідь (Naulko, V. (1991). *Culture and life of the population of Ukraine*. Kyiv: Lybid).
- Плазовська, Л. (2013). *Декоративне мистецтво в практиці вчителя*. Київ: Кондор (Plazovska, L. (2013). *Decorative art in teacher's practice*. Kyiv: Condor).
- Українське народознавство* (1994). С. Павлюк, Г. Горинь, Р. Кирчів (ред.). Львів: Фенікс (Ukrainian ethnography (1994). S. Pavliuk, G. Horyn, R. Kyrchiv (Eds.). Lviv: Phoenix).
- Шмагалю, Р. (2005). *Мистецька освіта в Україні середини ХІХ – середини ХХ століття: структурування, методологія, художні позиції: монографія*. Львів: Українські технології (Shmagalo, R. (2005). *Art education in Ukraine in the middle of the XIX – middle of the XX century: structuring, methodology, artistic positions: monograph*. Lviv: Ukrainian technologies).

РЕЗЮМЕ

Никифоров Андрей. Декоративное искусство Украины XIX – начала XX века: виды, критерии, оценки.

В статье в исторической ретроспективе рассмотрены истоки и особенности развития декоративного искусства, что позволило проанализировать ту почву, на которой развивалось художественно-ремесленное образование Украины исследуемого периода. Выявлены и охарактеризованы факторы развития традиционного декоративного искусства; определены критерии композиционных закономерностей создания декоративных изделий; обозначены основные критерии художественной оценки произведений декоративного искусства по композиционным построениям, орнаментальным мотивам, техникам исполнения, колористическим сочетаниям, материалам исполнения, размерам изделия.

Ключевые слова: декоративное искусство Украины, разновидности художественных ремесел, факторы организации учреждений художественно-ремесленного образования, критерии художественной оценки декоративных изделий.

SUMMARY

Nykyforov Andrii. Decorative art of Ukraine of the XIX – the beginning of the XX century: types, criteria, estimations.

The origins and peculiarities of the development of national decorative art in historical retrospect were considered in the present article which allowed to analyze the basis on which the arts and crafts education of Ukraine of the studied period was developed.

This aim of the study led to the choice of a set of mutually agreed methods.

Thus, the methodological basis of the study are the laws and categories of scientific knowledge, the relationship and interdependence of phenomena, historicism, systems approach, the connection of historical and logical, the interaction of national and universal.

At the same time, in order to identify and characterize the factors that promoted the organization of arts and crafts education institutions in Ukraine during this period, the methods of theoretical analysis of scientific literature, synthesis, comparison, systematization and generalization of the information was involved.

In the process of study the factors of formation of traditional decorative art are revealed and characterized, the criteria of compositional laws of creation of art products are determined, which include: general artistic laws and also compositional laws operating locally in separate kinds of decorative art.

It has been found that the laws that apply in many arts are called the main ones, namely: the laws of tradition, integrity, tectonics, scale, proportionality, contrast and nuance. The main criteria of artistic evaluation of decorative art works are outlined by:

- *compositional construction;*
- *ornamental motifs;*
- *execution techniques;*
- *color combinations;*
- *materials of execution;*
- *product size.*

It is stated that due to the active work of professional artists, masters-mentors, historians, art critics, philanthropists, prominent figures of art, culture, science and education, activists of “zemstvo” institutions, the development of art education in Ukraine in the XIX – early XX centuries was accompanied by expansion of institutions that provided special arts and crafts education in various fields of decorative arts.

Key words: *decorative art of Ukraine, types of arts and crafts, factors of organization of arts and crafts education institutions, criteria of artistic evaluation of decorative products.*

УДК 37.013.42:159.923

Павло Смоляк

Національний університет біоресурсів

і природокористування України

ORCID ID 0000-0003-0016-5561

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/414-424

ЕВОЛЮЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК ОСОБИСТОСТІ

Мета статті полягає у виокремленні й обґрунтуванні етапів еволюції педагогічної думки щодо формування соціальних навичок особистості. Для цього застосовано такі методи наукового дослідження, як історико-генетичний, аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування. Виділено сім етапів еволюції поглядів на

формування соціальних навичок особистості, зокрема доцивілізаційний період родоплемінного ладу, Стародавній Схід, Античність, Середньовіччя, Відродження, Реформація, Новий і Новітній Час, Сьогодення. У межах означених етапів фіксують особливі інтерпретації і шляхи формування соціальних навичок особистості в ту чи іншу епоху.

Ключові слова: виховання, соціальні навички, еволюція педагогічної думки, доцивілізаційний період родоплемінного ладу, Стародавній Схід, Античність, Середньовіччя, Відродження, Реформація, Новий і Новітній час.

Постановка проблеми. Формування соціальних навичок людини, як біо-соціо-культурної істоти, цікавили людство ще в епоху егалітарного, нестратифікованого суспільства. Люди, на зорі своєї появи, були змушені кооперувати зусилля для того, щоб виживати і протистояти світу дикої природи та призвичаюватись до тих чи інших погодно-кліматичних, часто несприятливих умов. Вже тоді в родах, племенах старші члени спільноти методом прикладу передавали підростаючому поколінню відповідний досвід, виробляли в дітей та молоді навички співжиття, побудови стосунків, обміну інформацією, взаємовиручки й підтримки одне одного, навчали корисним знанням щодо збереження здоров'я, дотримання звичаїв, правил поведінки, побудови статевих взаємин та інше. На різних етапах розвитку людської цивілізації можемо спостерігати певні особливості у змісті і шляхах формування соціальних навичок дітей та молоді, що обумовлено духовно-культурними, політичними, соціально-економічними факторами.

Аналіз актуальних досліджень. В останні роки опубліковано низку досліджень, присвячених формуванню соціальних (м'яких) навичок особистості, а саме: О. Гура «Особливості розвитку м'яких навичок студентів ІТ-спеціальностей засобами навчальних Scrum проєктів» (Гура, 2015, с. 8-15); К. Коваль «Розвиток soft skills студента – один із важливих чинників працевлаштування» (Коваль, 2015, с. 162-167); І. Ткачук, Н. Сосновенко «Розвиток «soft skills» у студентів коледжів» (Ткачук та Сосновенко, 2019); О. Глазунова, Т. Волошина, В. Корольчук «Розвиток «soft skills» у майбутніх фахівців з інформаційних технологій: методи, засоби, індикатори оцінювання» (Глазунова та ін., 2019, с. 93-106); Н. Хмиця, К. Мартинюк «Soft Skills як основа професіограми фахівця» (Хмиця та Мартинюк, 2019); О. Бутилина, Н. Радченко «Розвиток Soft skills як чинник підвищення ефективності діяльності соціальних працівників» (Бутилина та Радченко, 2020, с. 53-60); О. Кравець «Розвиток м'яких навичок засобами іноземної мови за професійним спрямуванням» (Кравець, 2020, с. 241-245) та інші. Проте питання щодо еволюції поглядів на формування соціальних навичок особистості в науковій літературі недостатньо висвітлені.

Мета статті – виокремити й обґрунтувати етапи еволюції педагогічної думки щодо формування соціальних навичок особистості.

Методи дослідження – аналіз, синтез, історико-генетичний, узагальнення, абстрагування.

Виклад основного матеріалу. У період *родоплемінного ладу* молодому поколінню, поряд із трудовими навичками, передавалися прийняті в первісному суспільстві способи поведінки, релігійні уявлення (анімізм, тотемізм, фетишизм, магія), традиції, звичаї, обряди, дотримання яких забезпечувало соціальну адаптацію, повніше входження в соціальні стосунки.

З виникненням цивілізацій Стародавнього Сходу в Месопотамії та на берегах річки Ніл, у Єгипті, значну роль у формуванні соціальних навичок, окрім родини, починають відігравати такі важливі соціальні інститути, як держава та храми. При них створюються будинки табличок (еддуби), де тогочасну молодь навчали грамоті і письму, іншими словами навичкам письмової, ділової комунікації.

У державах Стародавнього Сходу людська індивідуальність нівелювалась, у той самий час, особистість зливалася з певною спільнотою, сім'єю, кастою, стратою, була їх невіддільною, органічною частиною. Для успішного входження у відповідні спільноти підростаючому члену первісного суспільства було необхідно розвивати відповідні навички співжиття із собі подібними. Значну роль, на той час, у передачі знань, на яких засновувалися соціальні навички, відіграла поява писемності. У формуванні соціальних навичок поведінки в цей час важливу роль відіграють перші кодекси законів, зокрема Кодекс вавилонського царя Хаммурапі.

У Стародавньому Єгипті формування соціальних навичок було важливим завданням підготовки людини до життя і праці й передбачало вироблення такої корисної м'якої навички, як моральна відповідальність. Зокрема, вважалося, що: «Краще зважати на людинолюбство, ніж на золото у своїй скрині; краще їсти сухий хліб і радіти серцем, ніж бути багатим і пізнати смуток» (Зайченко, 2010, с. 71-76). Цілком характерною для формування соціальних навичок дітей і юнацтва стародавнього Єгипту була мета освіти, а саме: «...формування людини, яка коротко й чітко висловлює свої думки, уміє терпіти негаразди й тримати удари долі» (Шинкарук, 2015, с. 28).

Важливо відмітити, що в Стародавній Індії культивувався диференційований підхід до формування соціальних навичок відповідно до кастового розшарування суспільства. Кожна людина спрямовувалася на розвиток тих якостей, які потрібні були для успішної самореалізації в тій чи іншій касті, зокрема: брахману слід було оволодіти навичками праведного

життя, плекання добродійних помислів; кшатрію – навичками мужності і сміливості; шудрі – навичками покірності і слухняності; вайші – навичками терпіння і фізичної праці (Джуринський, 2013, с. 132-135).

У стародавньому Китаї значний вплив на формування в підростаючого покоління соціальних навичок мало Конфуціанство. Так, Конфуцій звертав увагу на здатність до управління і моральні якості особистості.

В античний період змінюються акценти у формуванні м'яких навичок особистості, про що красномовно свідчать педагогічні ідеї поеми «Іліада» й «Одіссея» (Гомер), де зазначається, що кожна людина має прагнути того, аби в доблесті перевершити батька. Готуючи дітей і юнаків до життя і праці, у гомерівській Греції зверталась увага на розвиток навичок конкурентної боротьби, досягнення успіху, слави й визнання. У філософсько-педагогічних ученнях мудреців того часу акцентується на важливості формування таких навичок, як: добродійність, патріотизм, чесність, постійне навчання і пошук істини (Сократ); математичні навички (Піфагор); навички логічного мислення (Геракліт); навички відповідальності (Демокрит), моральні навички людей важливіші за закон (Ісократ); урахування здібностей і природи людської душі під час формування соціальних навичок (Платон, Аристотель). Відзначимо, що Римська система виховання приділяла значну увагу формуванню мовних, комунікативних навичок.

У добу Середньовіччя надавалася перевага духовним практикам, неухильному дотриманню принципів, закладених у Святому Письмі. Значна увага приділялася формуванню таких навичок, як покірність, шанування влади і станової ієрархії, мужність, щедрість і, звичайно, навички аскетизму, самообмеження гріховних, тілесних поривань. У середньовічній візантійській традиції поцінювалися розумові навички, які дозволяють пізнати божественну істину (Авва Дорофей); моральні навички (Іоанн Дамаскін, патріарх Фотій, Георгій Пліфон).

На зміну середньовічному аскетизму та забуттю античної спадщини приходить доба Відродження й Реформації, коли реанімуються античні практики формування особистості, виникає прошарок підприємливих людей та конкурентна боротьба на ринку. У цей час на зміну аскетизму прийшла ідеологія гуманізму, що протиставив теології науку, покликавши до життя відроджені античні ідеали сильної духом, життєрадісної людини, яка не цурається своєї природи, тому значна увага приділяється фізичному розвитку, формуванню навичок здорового способу життя, розумових навичок та навичок моральності й добродійності.

Рух Реформації поклав початок новій течії у Християнстві, у результаті чого змінилося ставлення до формування навичок успіху та мотивів високих досягнень. Тепер багатство, слава, визнання, досягнення влади вже не сприймаються як щось гріховне, а заохочуються і свідчать про підтримку підприємницьких ініціатив людини вищими силами (Вебер, 2018).

У добу Нового часу Френсіс Бекон акцентував на важливості досвіду, отриманого за допомогою органів чуття при формуванні будь-яких, у тому числі соціальних навичок. Мислитель зазначав, що для особистісного розвитку й накопичення знань важливо послуговуватися методом наукового освоєння дійсності, яким він вважав метод індукції. Джон Локк наголошував, що погляди формуються за допомогою органів чуття. Отримані людиною знання й навички мають бути корисними, виховувати потрібно не вченого, а ділову людину (джентльмена) з хорошими, аристократичними манерами поведінки (Васюк та Сопівник, 2016, с. 161-173).

В епоху пізнього Нового часу досягнув свого розвитку рух Просвітництва. Чільний представник руху Просвітництва Ф. Вольтер вважав, що соціально-корисні навички закладаються вихованням і прикладами керівництва країни (монархічний абсолютизм – поганий приклад). Ж. Руссо у творі «Еміль, або про виховання» розкрив сутність природного, вільного виховання, при цьому зауважував на необхідності враховувати природні, вікові та індивідуальні особливості розвитку дитини. На його думку, навички в підростаючої особистості формуються в результаті накопичення відповідного досвіду поведінки, який набувається шляхом вільної самореалізації вихованця (Руссо, 1981). Автор праці «Еміль, або про виховання» пропонував відмовитися від методів покарання й авторитарної педагогіки і частіше вдаватися до методу природних наслідків (вихованець має усвідомити наслідки своїх учинків). На думку Руссо, кожну людину треба виховувати не як чиновника, солдата, суддю чи вченого, а насамперед як особистість, яка має бути готовою до активної суспільної діяльності (Васюк та Сопівник, 2016, с. 173-229).

На освітні практики того часу вплинули ідеї німецької класичної філософії. Важливими соціальними навичками, з точки зору І. Канта, були ті, які відповідали вимогам категоричного імперативу – «чини так, щоб максима твоєї поведінки могла стати загальним правилом». Кант вважав, що в підростаючої особистості треба формувати навички моральної поведінки та навички, що дозволяють користуватись своєю свободою – моральна відповідальність (Губерський, с. 311-321). Інші представники німецької класичної філософії наголошували на необхідності формування навичок

громадської активності, яка має реалізуватись в утвердженні національної культури (Й. Фіхте); формування соціальних навичок у національній системі виховання дозволить уникнути конфлікту поколінь і забезпечить спадкоємність досвіду (Ф. Шлейрмахер); важливими є навички, які визначають духовність людської істоти (Гегель). Німецький педагог Адольф Дістервег вважав, що в людини треба розвивати ті соціальні навички, які відповідають її здібностям.

З позиції морального й соціального нігілізму у формуванні навичок підростаючої особистості виходили філософи-волютаристи та ірраціоналісти (Сьорен К'єркегор, Артур Шопенгауер, Фрідріх Ніцше), які наголошували на відмові від соціальних і моральних цінностей та звертали увагу на необхідності прищеплення людині навичок постійної боротьби й перманентного самовдосконалення.

Відомо, що на початку ХХ століття виникали «нові школи» – приватні заклади, створені для еліти, де здійснювали підготовку політичних діячів та керівників для промисловості. Ці школи, окрім формування професійних навичок, забезпечували формування м'яких навичок (робота в команді, знання людської психології, управління людьми, ресурсами). Значна увага приділялася моральному вихованню, розвитку вольових якостей, навичок управління своїми емоціями і бажаннями, навичок самоконтролю і прогнозування майбутнього (Васюк та Сопівник, 2016, с. 269-274).

Американський філософ Дж. Дьюї наголошував на тому, що мета освіти полягає у формуванні навичок пристосовування до умов життя, а навички – це інструменти, які допомагають людині жити і працювати, досягати успіху в будь-якій діяльності, насамперед утилітарній. У контексті нашого дослідження, доцільним під час формування соціальних навичок можуть бути різні соціальні проекти. Автором методу проектів є американський психолог Уільм Хед Кілпатрік.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Установлено, що проблема формування соціальних навичок особистості була актуальною ще на зорі появи людства. У доцивілізаційний період родоплемінного ладу старші члени спільноти передавали підростаючому поколінню відповідний досвід, виробляли в дітей та молоді навички співжиття. Даний етап тривав до появи перших державних утворень, які виникли в басейнах великих річок (Ніл, Тигр і Євфрат, Янцзи і Хуанхе, Інд) на межі IV-III тис., де значну роль у формуванні соціальних навичок, окрім родини, починають відігравати такі важливі соціальні інститути, як держава та храми. При них створюються будинки табличок. Там готували управлінців, писарів, які не тільки володіли

грамотою, а й розуміли професійну мову жерців, ремісників, пастухів. Значну роль, на той час, у передачі знань, на яких засновувалися соціальні навички, відіграла поява писемності, що дозволило акумулювати значний обсяг інформації про соціальні відносини, історію, кодифікувати право, що суттєво вплинуло на формування соціальних навичок (Кодекс Хаммурапі). У цей час відбулося соціальне розшарування, тому соціальні навички формувалися з урахуванням приналежності до каст, старти чи соціальної групи. У добу цивілізацій Стародавнього Сходу на зміст формування соціальних навичок підростаючого покоління впливали релігійні вірування й культу (Індуїзм, Буддизм, Конфуціанство), виникнення писемності. Метою формування соціальних навичок було підготувати до життя і праці людину, яка чітко й коротко висловлює свої думки, уміє терпіти негаразди, тримати удари долі та покірно працювати на державу.

У добу Античності, рубіж II-I тис. до н.е. – V ст. н.е., кожна людина має прагнути того, аби в доблесті перевершити батька (Гомерівська Греція), розвинути ораторські навички, знати грецьку міфологію, історію свого народу, подвиги предків. Значна увага приділялася формуванню навичок доброчинності, відповідальності, політичної боротьби, здорового способу життя (Стародавній Рим).

У добу Середньовіччя (V-XV ст.) на зміст, форми й засоби формування соціальних навичок підростаючої особистості вплинула християнська традиція, у межах якої важлива роль відводилася вихованню духовних якостей людини, формуванню моральних навичок, навичок віри в Бога та дотримання Законів Божих, шанування влади і станової ієрархії, мужності, щедрості, і, звичайно, навички аскетизму, самообмеження гріховних, тілесних поривань.

На зміну середньовічному аскетизму та забуттю античної спадщини приходить доба Відродження і Реформації, коли реанімуються античні практики формування особистості, зароджуються капіталістичні способи виробництва, розвивається торгівля, виникає прошарок підприємливих людей. У формуванні соціальних навичок засуджувалися догматичні методи схоластичної педагогіки, зверталась увага на плекання розуміння, розвиток мислення. Тепер багатство, слава, успіх, визнання, досягнення влади вже не сприймаються як щось гріховне, а заохочуються і свідчать про підтримку підприємницьких ініціатив людини вищими силами (Протестантизм). Звертається увага на досягнення й утримання влади над людьми за допомогою принципу «мета виправдовує засоби» (Н. Макіавеллі).

У добу Нового часу XVII-XIX ст. накопичуються нові знання про людину і світ, відбувся коперніканський переворот, виникла педагогіка як наука. Серед

ідей формування соціальних навичок превалюють сенсуалістичні (Ф. Бекон, В. Ратке, Я. Коменський) раціоналістичні (Р. Декарт) концепції з опорою на методи наукового пошуку (індукція, дедукція), вважається, що краще формувати не вченого, а ділову людину (джентльмена) з хорошими, аристократичними манерами поведінки (Дж. Локк). Утвердження класу підприємливих людей, нової буржуазії, детермінували зміну підходів до формування соціальних навичок особистості. Рух Просвітництва (Й. Базедов, Й. Кампе, Ф. Фенелон, К. Гельвецій, Вольтер, Ж-Ж. Руссо) базують виховання соціальних навичок на ідеях природного права, соціального договору, філантропізму та едукраціонізму, свободи, рівності, братерства. У формуванні навичок велика роль відводиться: елементарним знанням, трудовій діяльності (Й. Песталоцці); дотриманню принципів природовідповідності, культуровідповідності й самодіяльності (А. Дістервег); опорі на позитивні знання і соціологію (О. Конт, Г. Спенсер); вольові здатності і моральний нігілізм (А. Шопенгауер, Ф. Ніцше).

Розвиток індустрії, ринкових відносин у Новітній час кін. XIX-XXI ст. зумовили пошуки ученими педагогами нових шляхів, підходів, концепцій у формуванні навичок, у тому числі й соціальних. Утвердилась педагогіка вільного виховання (Еллен Кей, Марія Монтессорі, Генріх Шаррельман), педагогіка дії (Вільгельм-Август Лай) і трудової школи (Георг Кершенштайнер), інструменталізм (Дж. Дьюї), метод проєктів (У. Кілпатрік), Вальдорфська педагогіка (Р. Штайнер) та інші. На початку XX століття виникали «нові школи» – приватні заклади, створені для еліти, де здійснювали підготовку політичних діячів та керівників для промисловості.

Сьогодні, в умовах інформаційного суспільства знань, цифровізації усіх сфер життя, розвитку штучного інтелекту у вимогах до фахівця значна увага приділяється формуванню соціальних, м'яких навичок (soft skills) успіху із застосуванням аксіологічного, системного, антропологічного, акмеологічного, синергетичного, студентоцентрованого підходів, різних технологій (Scrum-проєктів, інтерактивних, контекстного навчання, особистісно-орієнтованих, ігрових, SMART-технологій).

ЛІТЕРАТУРА

- Бутилина, О. В., Радченко, Н. Р. (2020). Розвиток soft skills як чинник підвищення ефективності діяльності соціальних працівників. *«SOCIOПРОСТІР: міждисциплінарний електронний збірник наукових праць з соціології та соціальної роботи»*, 9, 53-60 (Butilina, O. V., Radchenko, N. R. (2020). Development of soft skills as a factor in improving the efficiency of social workers. *«SOCIOSPACE: interdisciplinary electronic collection of scientific papers on sociology and social work»*, 9, 53-60).

- Глазунова, О. Г., Волошина, Т. В., Корольчук, В. І. (2019). Розвиток «soft skills» у майбутніх фахівців з інформаційних технологій: методи, засоби, індикатори оцінювання. *Open educational e-environment of modern University, special edition*, 93-106. Режим доступу: <http://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/download/256/pdf> (Hlazunova, O. H., Voloshina, T. V., Korolchuk, V. I. (2019). Development of «soft skills» in future information technology professionals: methods, tools, evaluation indicators. *Open educational e-environment of modern University, special edition*, 93-106. Retrieved from: <http://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/download/256/pdf>).
- Гура, О. О. (2019). Особливості розвитку м'яких навичок студентів іт-спеціальностей засобами навчальних Scrum проєктів. *Journal «Science Rise: Pedagogical Education»*, 4 (31), 8-15. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/texcped_2019_4_4. (Hura, O. O. (2019). Features of development of soft skills of students of IT specialties by means of educational Scrum projects. *Journal «Science Rise: Pedagogical Education»*, 4 (31), 8-15. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/texcped_2019_4_4).
- Коваль, К. О. (2015). Розвиток «soft skills» у студентів – один з важливих чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*, 2, 162-167 (Koval, K. O. (2015). The development of «soft skills» in students is one of the important factors of employment. *Bulletin of Vinnytsia Polytechnic Institute*, 2, 162-167).
- Кравець, О. (2020). Розвиток м'яких навичок засобами іноземної мови за професійним спрямуванням. *Актуальні питання гуманітарних наук*, Вип 29, Том 2, 241-245 (Kravets, O. (2020). Development of soft skills by means of a foreign language in a professional direction. *Current issues of the humanities*, Issue 29, Vol. 2, 241-245).
- Ткачук, І., Сосновенко, Н. (2019). Розвиток «soft skills» у студентів коледжів. Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/717748/1/Tkachuk_Sosnovenko_soft%20skills_2019_16-18.pdf (Tkachuk, I., Sosnovenko, N. (2019). Development of «soft skills» in college students. Retrieved from: https://lib.iitta.gov.ua/717748/1/Tkachuk_Sosnovenko_soft%20skills_2019_16-18.pdf).
- Хмиця, Н., Мартинюк, К. (2019). Soft Skills як основа професіограми фахівця. Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/335830515_Soft_Skills_ak_osnova_profesioqrami_fahivca (Khmytsia, N., Martyniuk, K. (2019). Soft Skills as the basis of the professional profile of a specialist. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/335830515_Soft_Skills_ak_osnova_profesioqrami_fahivca).
- Зайченко, І. В. (2010). Історія педагогіки. У двох книгах. Книга І. *Історія зарубіжної педагогіки. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. К. Видавничий дім «Слово» (Zaichenko, I. V. (2010). History of pedagogy. In two books. Book I. History of foreign pedagogy. A textbook for students of higher educational institutions. K.: Publishing House «Word»).
- Шинкарук, В. Д., Сопівник, Р. В., Сопівник, І. В. (2015). *Теорія та історія соціального виховання в зарубіжних країнах*. Київ, УП «Компринт» (Shynkaruk, V. D., Sopivnik, R. V., Sopivnik, I. V. (2015). Theory and history of social education in foreign countries. Kyiv, UE «Comprint»).
- Джуринский, А. Н. (2013). *История педагогики и образования: учебник для бакалавров*. М.: Издательство Юрайт (Dzhurynskiy, A. N. (2013). History of pedagogy and education: a textbook for bachelors. M.: Yurayt).

- Вебер, М. (2018). *Протестантська етика і дух капіталізму*. К.: «Наш формат» (Weber, M. (2018). *Protestant ethics and the spirit of capitalism*. K.: «Our format»).
- Теорія та історія соціального виховання: хрестоматія* (2016). Київ, ТОВ «ЦП Компрінт» (*Theory and history of social education: a textbook* (2016). Kyiv, LLC «CP Comprint»).
- Руссо, Ж.-Ж. (1981). *Педагогические сочинения в 2 т. Т. 1*. М.: Педагогика (Rousseau, J.-J. (1981). *Pedagogical compositions in 2 vols. Vol. 1*. M.: Pedagogy).
- Філософія: хрестоматія (від витоків до сьогодення)* (2012). Київ: Знання (*Philosophy: a textbook (from the origins to the present)* (2012). Kyiv: Knowledge).

РЕЗЮМЕ

Смоляк Павло. Эволюция педагогических идей формирования социальных навыков личности.

Цель статьи заключается в выделении и обосновании этапов эволюции педагогической мысли по формированию социальных навыков личности. С этой целью применены следующие методы научного исследования: историко-генетический анализ, синтез, обобщение, абстрагирование. Выделены семь этапов эволюции взглядов на формирование социальных навыков личности, в частности доцивилизационный период родоплеменного строя, Древний Восток, Античность, Средневековье, Возрождение, Реформация, Новое и Новейшее Время. В рамках указанных этапов фиксируют особые интерпретации и пути формирования социальных навыков личности в ту или иную эпоху.

Ключевые слова: воспитание, социальные навыки, эволюция педагогической мысли, доцивилизационный период родоплеменного строя, Древний Восток, Античность, Средневековье, Возрождение, Реформация, Новое и Новейшее Время.

SUMMARY

Smolyk Pavlo. Evolution of pedagogical ideas of the individual's social skills formation.

The purpose of the article is to identify and substantiate the stages of the evolution of pedagogical thought in the formation of social skills of the individual. For this purpose, the following methods of scientific research have been applied: historical-genetic analysis, synthesis, generalization, abstraction. Seven stages of the evolution of views on the formation of social skills of the individual are identified. In the pre-civilization period of the tribal system, the senior members of the community passed on to the younger generation the appropriate experience, produced the skills of cohabitation among children and youth. At the turn of the IV-III millennium a significant role in the formation of social skills, in addition to the family, begin to play such important institutions as the state and temples. In the era of civilization of the Ancient East, the content of the formation of social skills of the younger generation was influenced by religious beliefs and cults (Hinduism, Buddhism, Confucianism), the emergence of writing. The goal of developing social skills was to prepare a person for life and work who clearly and concisely expresses his thoughts, knows how to endure adversity, take the blows of fate and dutifully work for the state. In the era of Antiquity, every person should strive to surpass his father in valor (Homeric Greece), develop oratorical skills, know Greek mythology, the history of his people, the exploits of his ancestors. Considerable attention was paid to the formation of the skills of charity, responsibility, political struggle, a healthy lifestyle (Ancient Rome). In the Middle Ages, the content, forms and means of forming social skills of the growing personality were influenced by the Christian tradition, within which an important role was assigned to the upbringing of the spiritual qualities of a person, the formation of moral skills, the skills of faith in God and the observance of the Laws of God, reverence for power and the class hierarchy, courage, generosity, and of course, the skills of asceticism, self-restraint of sinful, bodily impulses. In the era of the

Renaissance and the Reformation, the dogmatic methods of scholastic pedagogy were condemned in the formation of social skills, attention was paid to the education of understanding, the development of thinking. In the modern era, among the ideas of forming social skills, sensualistic, rationalistic, concepts based on scientific research methods prevail, it is believed that it is better to form not a scientist, but a business person (gentleman) with good, aristocratic demeanors. Today, in the conditions of the information society of knowledge, digitalization of all spheres of life, the development of artificial intelligence in the requirements for a specialist, considerable attention is paid to the formation of social, soft skills.

Key words: education, social skills, evolution of pedagogical thought, pre-civilization period of the tribal system, Ancient East, Antiquity, Middle Ages, Renaissance, Reformation, New Time.

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

UDC 373.5.01/.09:[62+004.94+001]](73)(043.3)

Vitalii Boichenko

Sumy State Pedagogical University

named after A.S. Makarenko

ORCID ID 0000-0001-9098-0185

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/425-433

CONTENT-PROCEDURAL FOUNDATIONS OF STEM EDUCATION IN THE USA

The article reveals content-procedural foundations of STEM education in the USA. On the basis of using a number of theoretical research methods (analysis, synthesis, generalization, comparison) the essence of the studied phenomenon was revealed. The types of high schools, that provide educational services in the field of STEM, are characterized, namely: selective schools, which admit gifted students who have outstanding abilities in the field of STEM; inclusive schools that serve students from all backgrounds, targeting low-income youth, minorities and other traditionally under-represented categories of student youth; STEM-Focused Career and Technical Education (CTE) Schools, which help a wide range of high school students gain insight into the practical application of knowledge in STEM disciplines and prepare for work in the field of STEM.

Key words: STEM education, STEM schools, selective schools, inclusive schools, vocational schools, USA.

Introduction. Recently, development of STEM education has become a priority of the national educational policy of Ukraine, which is proved by the provisions of such normative documents as “Action Plan on introducing STEM education in Ukraine for 2016-2018” (2016), “The concept of Science and Mathematics Education (STEM Education) development” (2020) and so on. These documents emphasize the necessity of providing STEM education services in all types of education institutions. In order to solve this task, it is expedient to study best international practices, in particular the USA as one of the leaders in this field.

Analysis of relevant research. Different aspects of STEM education have been revealed in the studies of native and foreign researchers. Among Ukrainian scientists deserve attention the works of V. Andriievskaya, S. Babiichuk, O. Barna, M. Boichenko, I. Chernetskyi, V. Chernomorets, S. Dembitska, S. Halata, O. Hirnyi, O. Kiian, O. Korshunova, O. Kurnosenko, O. Kuzmenko, S. Kyrylenko, R. Levytska, O. Lozova, N. Morze, O. Patrykeieva, N. Polikhun, S. Podliesnyi, I. Savchenko, A. Sbruieva, S. Sioma, I. Slipukhina, H. Skrypka, O. Stryzhak, O. Tarasov, V. Zaiarna and others.

Literature review on the issue of STEM education have shown that Ukrainian scientific discourse lacks studies focused specifically on content-procedural foundations of STEM education in the USA. In view of this, the

article is **aimed** at revealing content-procedural foundations of STEM education in the USA.

To achieve the goal, the following **research methods** have been used: theoretical – analysis, synthesis, generalization, comparison – to reveal the essence of the studied phenomenon; structural-logical method – to highlight the current trends in STEM education services provisions.

Research results. Considering the content-procedural foundations of STEM education in high school in the United States, we'd like to note that the vast majority of American high school students receive STEM education in traditional public high schools. Along with general secondary schools, the number of such STEM education service providers as specialized STEM schools is growing. These education institutions usually offer a more in-depth STEM curriculum, more qualified STEM teachers, more time to teach STEM subjects and more resources than traditional high schools. Despite the fact that the share of specialized STEM schools is still insignificant among all public general secondary education institutions in the United States, such institutions not only perform better than traditional schools; they can also serve as a model for schools seeking improvement.

According to a study conducted with the financial support of the National Science Foundation, there are three categories of STEM-oriented schools in the United States, namely:

- *selective schools*, which admit gifted students who have outstanding abilities in the field of STEM;
- *inclusive schools* that serve students from all backgrounds, targeting low-income youth, minorities and other traditionally under-represented categories of student youth;
- *STEM-Focused Career and Technical Education (CTE) Schools*, which help a wide range of high school students gain insight into the practical application of knowledge in STEM disciplines and prepare for work in the field of STEM.

Below we'll consider content and procedural foundations of functioning of the above institutions in more detail.

Selective schools. This type of education institutions attracts the most talented students in the field of STEM. To enter these small elite public schools, children must pass a written exam. One of the most outstanding selective schools is Stuyvesant High School (New York), whose graduates include four Nobel Prize winners and numerous STEM leaders.

There are now about 90 selective STEM public high schools in the United States, most of which were established after publication in 1983 of the historic Nation at Risk report. By focusing on one or more STEM disciplines, selective schools aim to prepare gifted students to enter prestigious STEM institutions of higher education and build successful STEM careers in the future. Selective schools usually involve experienced highly qualified STEM teachers, work on specially designed curricula, have access to high-tech laboratory equipment and the opportunity to undergo research under the guidance of renowned scientists in the field of STEM.

Most selective public STEM schools are located in cities and attract the best students from across the school district. Fifteen states offer boarding schools that host talented students from across the state. In some states, such as Virginia and Michigan, low-income students from rural areas are transported by special bus to regional centers (Means et al., 2008).

One more example of an effective selective high school is the Illinois Mathematics and Science Academy (IMSA), which ranks second in the US schools ranking. The state pays for tuition and most of the expenses of students at the Illinois Academy of Mathematics and Science, which offers an internationally recognized three-year residential program for students in grades 10-12. Requirements for admission to this education institution are high and include testing in Mathematics, Science and English; high grades during previous academic years; letters of recommendation; increased demonstrated interest in STEM disciplines and the potential for significant contribution to the STEM industry.

The mission of the institution is to nurture creative, ethical and scientific potential of talented students. The mission is concretized in the belief that “all people have equal intrinsic value; all people have a choice and are responsible for their actions; belonging to the community requires a commitment to the common good; diverse perspectives enrich understanding and inspire discovery and creativity; honesty, trust and respect are vital for the development of any relationship; learning never ends; the meaning is constructed by the student; no person’s way of life is predetermined; the ability to distinguish and make connections is the essence of understanding; we are all responsible for our planet and we can significantly improve life on our planet” (*Illinois Mathematics and Science Academy (IMSA)*).

650 students of this high school study according to the individual curricula that take into account their interests and future goals. The central element of the curriculum is research, in the process of which students work together with each other and with scientists from around the world. Many

students publish the results of their research in scientific journals and speak at scientific conferences.

According to the institution's website (<https://www.imsa.edu/discover-imsa/profile-mission-beliefs/>), more than 99 % of the 4,350 IMSA graduates since 1985 have enrolled in higher education institutions. Nearly two-thirds have a degree in Math or Science – far more than the total number of American high school graduates, and more than four times the average for girls. Graduates of the Illinois Academy of Mathematics and Science are leading researchers, engineers, educators, and entrepreneurs (*Illinois Mathematics and Science Academy (IMSA)*).

According to research, it is specialized STEM schools that train future specialists in this field. After all, their graduates study in higher education institutions in STEM specialties almost 50 % more often than graduates of other general secondary education institutions. Compared to the national average, almost 20 % more graduates of selective STEM schools receive a degree in STEM within four years of graduating from high school.

Researchers explain the above facts by a number of reasons: mathematically and scientifically gifted students are more likely to enter STEM higher education institutions if they are offered higher-level curricula, highly qualified teaching, and peer encouragement. Participation in original research is perhaps the most powerful tool, especially for young women. Internships and mentoring play an important role. Although no single factor can have a profound impact, curricula that combine these factors can open up further prospects for high school students in the field of STEM.

However, according to R. Subotnik, student youth who attend specialized STEM schools not because of a deep interest in STEM, but for other reasons, in most cases do not receive STEM degrees (Subotnik, 2011). Researchers also emphasize the importance of early involvement in the study of STEM disciplines, which increases the chances of choosing a future profession in the field of STEM.

Inclusive schools. Despite the fact that selective STEM schools play an important role in the development of gifted students, in American society there is a growing interest in expanding intensive STEM education for the general population. This role is played by inclusive STEM schools, which are open to all. These education institutions seek to provide the same educational experience as selective schools but involve in the STEM field young people from low-income families and under-represented groups of population.

Based on the idea that giftedness in Mathematics and Science can be developed (instead of the previously held view that mathematical and scientific

abilities are innate, i.e. a person either has them or not), inclusive schools tend to select students by lottery and provide support to those with less academic experience. Tutoring, counseling and other services help prepare students for entering higher education institutions in STEM specialties.

A number of states are creating innovative educational networks to encourage creation of inclusive STEM schools and exchange of best practices between these institutions and with traditional public schools. For example, at the initiative of the T-STEM innovation network (Texas), more than 50 secondary schools have been opened since 2006. The Ohio STEM Learning Network has helped create 10 inclusive STEM schools in different economic regions of the state. The experience of this innovative educational network is also implemented by the states of California, New York and North Carolina.

Given the innovativeness of the studied education institutions, we consider it appropriate to provide a definition of inclusive STEM high school (ISHS), proposed by a group of scientists led by B. Means (Means, 2016). Researchers interpret an inclusive STEM high school as an education institution that accepts students based on their interests rather than abilities or past achievements and provides all students with the opportunity to study Mathematics and Science in depth, as opposed to regular high schools, in order to prepare them for further study in higher education institutions in this field. ISHS enrolls students on the basis of application, it does not require high scores to enter such a school. These schools are designed to develop students' STEM competences, rather than select gifted students in the field of STEM.

An example of an inclusive school is Delta High School, Washington. With the help of local business leaders, the school opened in 2009, enrolling about 100 high school students selected through a lottery. The Delta High School contingent reflects the demographics of Kennewick, Richland and Pasco. Already in the fall of 2012, 400 students were studying in grades 9-12 of this institution.

Delta High School became one of the state's first STEM-oriented schools and a pilot project of the Washington State STEM Education Foundation. Funding comes from each of the three school districts and is complemented by grants from the foundation and many other partners, including the Battelle Research Institute, the University of Washington and Columbia Basin College, which provides learning space on its campus.

The central element of the Delta High School curriculum is the combination of Science, Technology, Engineering, Mathematics and Humanities in the process of practical problem-based learning. The curriculum includes 90-minute classes, counseling on learning and admission to higher education

institutions, career guidance for STEM professionals, internships, supervision of STEM professionals in the workplace and seminars for senior students. The education institution emphasizes the need to provide personalized educational services, especially individual interaction of students and teachers, taking into account the strengths and interests of students and implementation of careful monitoring of their performance.

It should be noted that studies on the effectiveness of inclusive STEM schools are still being conducted, although the results of testing that have been already obtained in several states show some positive effects. For example, Texas High School STEM (T-STEM) students get higher in state Math and Science tests, miss fewer classes, and choose higher-level courses than their peers compared to high schools of the same state (Young et al., 2011).

We also consider it appropriate to refer to the characteristics of inclusive STEM schools, obtained as a result of quantitative research conducted by American scientists. In particular, the researchers have found that inclusive STEM schools, compared to selective schools, serve more African Americans, Hispanics and low-income students. Moreover, inclusive schools offer a higher level of personalization through strategies such as “assigning” teachers to the same students for several years and assigning professional mentors to students who reflect their race and ethnicity.

Noteworthy is the study of the effectiveness of inclusive high schools (Means, 2016), conducted in 20 education institutions in seven states (Ohio (4), Texas (4), Washington (4), California (3), North Carolina (2), Tennessee (2), New York (1)), on the basis of which the authors identified eight key elements of these institutions, which included:

- basic (related to learning and not related learning);
- auxiliary.

Elements related to learning include pedagogical strategies and students' achievement of academic goals. Elements not related to learning include students' social and emotional well-being, as well as improvement of the STEM education system outside the school. Auxiliary elements include strategies and external factors that support the main elements (see Fig. 1).

STEM-Focused Career and Technical Education (CTE) Schools provide training to students within the practice-oriented programs for technologically experienced workers. In this context, it should be noted that in modern conditions it is difficult to draw a clear line between STEM-oriented vocational schools and other STEM education programs, as almost all vocational education institutions are to some extent related to STEM industries.

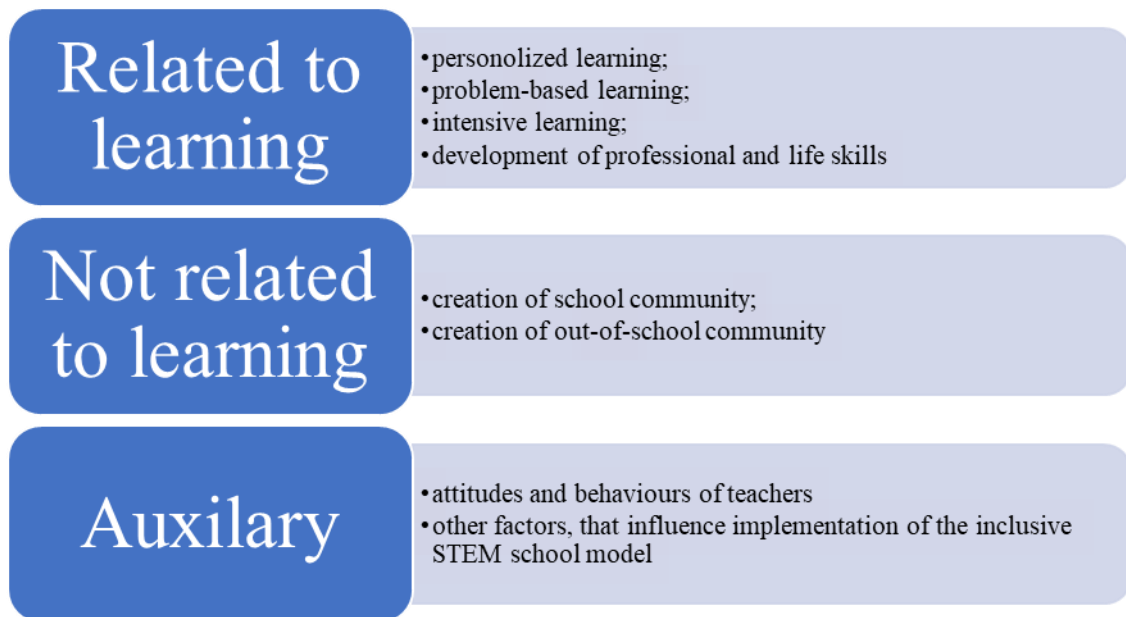


Fig. 1. Key elements of inclusive STEM schools

STEM disciplines can be included in any model of vocational education organization, including regional vocational centers, vocational secondary schools or career academies in senior secondary schools.

A striking example of a STEM-oriented vocational school is Sussex Technical High School (Delaware). Founded in 1961 as a part-time school, Sussex Technical High School now serves more than 1,300 full-time students, that have been admitted by lottery. Almost a third of students come from low-income families. Among its achievements, the institution has the highest rating in the country – “the best school” – based on the results of tests in Mathematics, Reading, Science and Social Sciences. It is also important to note that 98 % of students graduate from high school (*Delaware Department of Education*).

The school provides a comprehensive educational program that combines technical education with basic academic courses and is called “techademia”. Each student receives educational services in one of 15 technical fields that meet local business needs (automotive technology, healthcare/service technology, communications/information technology, industrial/engineering technology, etc.).

During the first year of study, the students of the above-mentioned high school study the basic academic courses and get acquainted with various technical fields in order to choose a future profession. Then students choose one curriculum for grades 10-12. In the graduating class, students participate in an “exhibition of skills” in the field of STEM, for which everyone creates an important technical product, prepares a research paper and makes an official presentation, which is evaluated by administration, teachers and business/industry representatives.

Students also have many opportunities to study in the workplace in their chosen profession (*Delaware Department of Education*).

Conclusions and prospects for further research. Summarizing the above mentioned we'd like to conclude, that in the USA there are wide opportunities for high school students to study STEM disciplines. Furthermore, STEM is no longer the field for elite – recently there have been created inclusive schools for under-represented categories of student youth: low-income families, minorities, girls and so on. STEM services provision takes into account, primarily, interest in STEM, not high scores. Positive experience of creating STEM high schools should be implemented in Ukraine in conditions of further realization of the Concept of the New Ukrainian School and creating profile high school. One more important conceptual idea of U.S. experience is popularization of STEM education and STEM careers among schoolchildren and creating the opportunities for their self-realization in this field.

The prospects for further research are seen in the study of the effective forms and methods of STEM education, which are used in the American STEM high schools.

REFERENCES

- Delaware Department of Education, Sussex Technical High School Profile*. Retrieved from: <http://profiles.doe.k12.de.us/SchoolProfiles/District/Default.aspx?checkSchool=0&districtCode=40&district=Sussex%20Technical>.
- Illinois Mathematics and Science Academy (IMSA)*. Retrieved from: <https://www.imsa.edu/discover-imsa/profile-mission-beliefs/>.
- Means, B. et al. (2008). *STEM High schools: Specialized science technology engineering and mathematics secondary schools in the U.S.* Menlo Park, California: SRI International.
- Means, B. et al. (2016). STEM-focused high schools as a strategy for enhancing readiness for postsecondary STEM programs. *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 53, no. 5, 709-736.
- Subotnik, R. et al. (2011). Study of the impact of selective SMT high schools: Reflections on learners gifted and motivated in science and mathematics. *Paper presented at the National Research Council's Workshop on Successful STEM Education in K-12 Schools, Washington, DC, May 10-12, 2011*.
- Young, V. et al. (2011). *Inclusive STEM schools: Early promise in Texas and unanswered questions*. Paper presented at the National Research Council's Workshop on Successful STEM Education in K-12 Schools, Washington, DC, May 10-12, 2011.

РЕЗЮМЕ

Бойченко Віталій. Содержательно-процессуальные основы STEM-образования в США.

В статье раскрываются содержательно-процессуальные основы STEM-образования в США. На основе использования ряда теоретических методов исследования (анализ, синтез, обобщение, сравнение) раскрыта сущность изучаемого явления. Охарактеризованы типы школ, которые предоставляют образовательные услуги в области STEM, а именно: селективные школы, в которых обучаются одаренные ученики, обладающие выдающимися способностями в

области STEM; инклюзивные школы, которые обслуживают учащихся-выходцев из всех слоев населения и ориентированы на молодежь с низкими доходами, меньшинства и другие традиционно недостаточно представленные категории ученической молодежи; школы профессионального и технического образования, ориентированные на STEM, которые помогают широкому кругу старшеклассников получить представление о практическом применении знаний по STEM-дисциплинам и подготовиться к работе в области STEM.

Ключевые слова: STEM-образование, STEM-школы, селективные школы, инклюзивные школы, профессиональные школы, США.

АНОТАЦІЯ

Бойченко Віталій. Змістово-процесуальні засади STEM-освіти в США.

Стаття розкриває змістовно-процесуальні засади STEM-освіти в США. На основі використання низки теоретичних методів дослідження (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння) було розкрито сутність досліджуваного феномену. Схарактеризовано типи середньої школи, які надають освітні послуги в галузі STEM, а саме: селективні школи, що приймають на навчання обдарованих учнів, які мають визначні здібності в галузі STEM; інклюзивні школи, що обслуговують учнів-вихідців із усіх верств населення, орієнтовані на учнівську молодь із низьким рівнем доходу, меншини та інші традиційно недостатньо репрезентовані категорії, школи кар'єри та технічної освіти, орієнтовані на STEM, що допомагають широкому колу старшокласників отримати уявлення про практичне застосування знань зі STEM-дисциплін та підготуватися до майбутньої професійної діяльності в галузі STEM.

На основі аналізу діяльності окреслених STEM-шкіл зроблено висновок, що в США є широкі можливості для старшокласників щодо вивчення STEM-дисциплін. Крім того, STEM більше не є прерогативою еліти, що унаочнилося в нещодавно створених інклюзивних школах для недостатньо репрезентованих категорій студентської молоді в галузі STEM: малозабезпечених сімей, меншин, дівчат та ін. Під час надання STEM-послуг ураховується, насамперед, наявність інтересу до STEM, а не високі бали. Наголошено, що позитивний досвід створення старших середніх STEM-шкіл має бути впроваджений в Україні в умовах подальшої реалізації Концепції Нової української школи та створення профільної старшої середньої школи. Не менш важливою концептуальною ідеєю досвіду США є популяризація STEM-освіти та STEM-кар'єри серед школярів та створення можливостей для їх самореалізації в цій галузі.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні ефективних форм та методів STEM-освіти, які застосовуються в американських старших середніх школах STEM.

Ключові слова: STEM-освіта, STEM-школи, вибіркові школи, інклюзивні школи, професійно-технічні школи, США.

UDC 378.096:61]:378.4(734.711.1)COL] «1767/18»

Alla Kulichenko

Zaporizhzhia State Medical University

Sumy State Pedagogical University Named after A. S. Makarenko

ORCID ID 0000-0003-1469-3816

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/434-443

MEDICAL SCHOOL OF COLUMBIA UNIVERSITY: INNOVATIVE ACTIVITY FROM ITS ESTABLISHMENT UNTIL THE LATE 19TH CENTURY

The article deals with the innovative activities at the Medical School of Columbia University from 1767 to the late 19th century. Moreover, the author points to the prerequisites for the establishment of the Medical School in New York. Firstly, in 1750 young and skilled doctors moved to New York and started to conduct private classes for those wishing to master medicine. Secondly, in 1760 according to the law, every doctor and surgeon had to obtain special permission – a license for practicing. As a result, in 1767, the Medical School of King's College appeared. It should be noted that it changed its official name many times for many reasons. Finally, in the late 19th century it became the Medical School of Columbia University. There was intensive development of both individual and collective innovations in the 1840s – 1850s.

Key words: American medical education, license for private practice, King's College Medical School, innovations, College of Physicians and Surgeons, individual innovative activity, mutual innovative activity, Medical School of Columbia University.

Introduction. Today, Columbia University Vagelos College of Physicians and Surgeons is one of five U.S. oldest medical schools. According to the official website of the education institution (<https://www.ps.columbia.edu/>), for over 250 years the medical college has been developing professional education, research, and patient care not only in New York but all over the world (*The History of the Vagelos...*, n.d.). However, this medical college has come a long way – from medical school with six professors to a powerful center of innovative education and medicine. It should be noted that from the beginning, in the 1760s, it was the King's College Medical School. Over time and due to many factors, including innovations, the education institution received the name “Medical School of Columbia University” in the late 19th century.

Analysis of relevant research. In different years the following researchers discussed the activity at the Medical School of Columbia University with the description of innovations: V. Mott (1850), J. Dalton (1888), F. Lee (1904), M. Smith (1904), B. Stookey (1967), D. Humphrey (1976), A. Griesemer (2010) and others. However, in the domestic pedagogical thought, this issue still needs to be considered.

The study aims to cover innovations at the Medical School of Columbia University from 1767 to the late 19th century.

Research methods. In the study we have used the following methods:

- *bibliographic* – to search for scientific and pedagogical sources on the activities at the Medical School of Columbia University in the mentioned period;
- *content analysis and systematization of scientific and pedagogical sources* – to clarify the state of the problem and identify the necessary factual material in the world pedagogical discourse;
- *problem-chronological* – to determine the prerequisites for the establishment, and activity at the Medical School of Columbia University (the second half of the 18th – the late 19th century), namely implementation of innovations.

Results. According to D. Humphrey, “the campaign to upgrade Medicine in New York City, which eventuated in the founding of the King’s College Medical School, grew out of the city’s success in attracting talented and well-trained physicians during two decades after 1745” (Humphrey, 1976). J. Bard, P. Middleton, and J. Jones were well-known and successful New York physicians of that time. Although in 1750, J. Bard and P. Middleton performed an autopsy on the executed criminal in New York to train young people engaged in medicine. Moreover, they inflated the vessels of the body using the Ruysch method (Smith, 1904, Stookey, 1967).

In 1760, the first colonial law was passed. It introduced a procedure for licensing doctors and surgeons. However, over time, it had the same fate as many laws of the time. In 1763, S. Clossy began lecturing on anatomy for New York physicians. In this regard, the representatives of King’s College offered him the position of the professor of natural philosophy and to hold such events on the territory of the education institution. It was the first university course of lectures on anatomy led by an experienced anatomist as part of the curriculum at any American college. From 1764 to 1766 S. Clossy was teaching anatomy and pharmacology (Stookey, 1967, Humphrey, 1976).

Taking the opportunity to introduce the law, P. Middleton, J. Jones, S. Bard, and S. Clossy decided to establish a medical school at their own expense, but with the support of the King’s College. Then this initiative group persuaded the representatives of the King’s College to open a medical school, justifying the urgent needs of that time, such as:

- granting graduates a degree that was equivalent to a license to practice – without further examinations at the licensing agency;
- the importance of degrees that testified to the merits of a doctor and distinguished competent and incompetent specialists;
- strengthening the requirements of the adopted law (Humphrey, 1976).

Therefore, in November 1767, the King's College opened a medical school and it was the first institution in the North American colonies to award the degree of Doctor of Medicine. Initially, the college management introduced six professorships related to anatomy, surgery, theory and practice of medicine, chemistry, pharmacology, and midwifery. At the same time, there was the mechanism determination of getting medical education. It was similar to the one introduced by the College of Philadelphia in 1766 (*Announcement of the College...*, 1940; Humphrey, 1976). References indicated that the King's College Medical School was not the first medical school in the United States, but the first to be associated with the college (Matthews, 1904). J. Jones became a professor and head of the Surgery Department. He was the first man to receive this title in the American colonies (Griesemer et al., 2010).

Thus, students had the opportunity to obtain a Bachelor's degree after three years of study if they attended at least one full course of lectures of each professor, passed all the necessary exams, took an extra exam in Latin and philosophy (those who did not have B.A.). Those who were medical students for three years had the opportunity to obtain a Bachelor's degree in two years. Those wishing to obtain the degree of Doctor of Medicine had to fulfill the following conditions: a year after receiving the Bachelor's degree in medicine, to be 22 years old, to attend two courses of lectures of each professor and defend a dissertation on medical issues in public (Lee, 1904; Smith, 1904; Humphrey, 1976).

The first to graduate from Medical School were R. Tucker and S. Kissam, who got Bachelor's degrees in medicine in 1769 and became Doctors of Medicine in May 1770 and 1771. Medical studies lasted annually from November to May. In April 1776, the Medical School was closed due to the American Revolution (Lee, 1904; Smith, 1904; *Announcement of the College...*, 1940; Humphrey, 1976).

It should be noted that in 1769 the teaching staff was the first to declare the teaching of medical disciplines in hospitals (Lee, 1904; Smith, 1904).

As for individual innovative activities of that time, we need to mention S. Clossy and J. Jones. An experienced practitioner, S. Clossy carefully prepared for each class in anatomy and followed the method of human body examination according to A. Vesalius. The American professor first examined dry and fresh bones with cartilage, ligaments, and membranes, then muscles, arteries, veins, nerves, and finally the internal organs. During the lectures, he was demonstrating his own preparations. S. Clossy confirmed the movement of blood from the arteries to the veins and performed many dissections (Humphrey, 1976).

J. Jones taught surgery and demonstrated various operations on dead bodies – dissections, removals, and suturing. He also recommended his students learn firstly from the dead to help the living. Moreover, he promoted the idea that surgery was as legitimate an area of professional medical practice as internal medicine. It is worth noting that he was the first surgeon to perform lithotomies brilliantly (Humphrey, 1976). In 1775, J. Jones published a medical book «Plain, Concise, Practical Remarks on the Treatment of Wounds and Fractures» (Lee, 1904, Smith, 1904). It was the first medical textbook in the United States to be used not only by students but also by the new U.S. Army (Griesemer et al., 2010).

A. Griesemer et al. note that «as the first professor of surgery at an American medical school, he was instrumental in shaping the face of surgical training in the young United States of America» (Griesemer et al., 2010).

In 1784, King's College was transformed into Columbia College. In 1785, medical school was restored. Of the first professors, only S. Bard remained, who later became the dean of the Medical School. However, only eight years later, in 1792, the Medical School was reorganized and began to accept students again. Such a stagnation in the development of the Medical School of Columbia College was due to the reluctance of the young people of that time to officially receive a degree and professional competences (*Announcement of the College...*, 1940; Humphrey, 1976). During 46 years of its existence, the Medical School of the King's College – Columbia College graduated 35 physicians (Lee, 1904; Smith, 1904).

At the beginning of the 19th century, New York became a powerful center where medicine developed. Thus, in 1807, an active Medical Society of New York County emerged. It had the authority to conduct examinations and issue licenses for independent medical practice. Moreover, due to the initiative of this Society in March of that year, local authorities were allowed to establish the College of Physicians and Surgeons (Lee, 1904; Smith, 1904).

Note that the teaching staff of this college was much more competent than that one at the Medical School of Columbia College. Seven professors were the best representatives of the then medicine and science. For example, N. Romaine, the first president of the college and professor of anatomy, was one of the co-founders of the first American medical journal, *The American Repository* (1797), a senator of the Congress, and a physician at New York Hospital. During the first year, there were 53 students. In the following years, the number of students gradually increased (Lee, 1904; Smith, 1904). There were five lectures a day in the college. Students had to be fully involved in the

educational process. Students were also allowed to attend E. Miller's lectures at New York Hospital from 12 to 1 p.m. One of the college professors, A. Bruce, founded the first in the United States scientific journal "American Journal of Mineralogy" (Dalton, 1888).

In 1811, S. Bard became the second president of the College of Physicians and Surgeons, uniting the Medical School of Columbia College with the College of Physicians and Surgeons in 1813. Professor Hosack's botanical garden "The Elgin Botanic Garden" was of value while teaching pharmacology (Dalton, 1888, Lee, 1904).

It should be noted that the joint medical education institution had comfortable rooms for the educational process and from time to time moved to new improved buildings. At different times, the cohort of faculty members included prominent representatives of American medicine.

For example, in 1818 Professor of Surgery V. Mott was at the origins of a new era of surgery, proposing the ligature of the arteria innominata. In terms of frequency and uniqueness of operations, he was ahead of all his contemporaries. Ligature of the primitive iliac, removal of the entire clavicle, resection of the upper jaw (Dalton, 1888) – there was an incomplete list of manipulations performed by Professor Mott within his professional activities.

V. Mott was utterly grateful to Professor Post. In his preface to the lectures, V. Mott mentioned, "Two great achievements are upon record to attest his powers. He was the first in this country to tie, successfully, on the Hunterian principle, the femoral artery for popliteal aneurism. On the second memorable occasion, I had the honor to assist him; it was a case of ligature of the subclavian artery above the clavicle, without the scaleni muscles, for an aneurism of the brachial, involving the axilla" (Mott, 1850).

J. Dalton noted that the period from 1837 to 1856 was successful and fruitful for the education institution, as "an important innovation introduced at this time was a change in the mode of selecting and appointing professors" (Dalton, 1888).

Thus, in 1837 the following mechanism was proposed: before obtaining the position of professor, the candidate had to be at least a year as a lecturer of the department. From the first years of the college existence from time to time the Board of Trustees hired ordinary teachers to give lectures in the absence or disability of a certain professor. However, in the late 1830s, no one could be appointed to a professorship until he received approval from colleagues in the department as a lecturer. Therefore, each

candidate underwent a probationary period, and the Board of Trustees didn't have sudden or unfair appointments (Dalton, 1888).

Besides, the educational process was supplemented by courses of Spring and Autumn lectures on special subjects, mainly of a practical nature. In 1841 the Spring course began with two or three daily lectures from March to June. In the autumn of the same year, a "preliminary course" was implemented. It lasted until the end of October – the beginning of the next semester in November. The student community appreciated such Spring and Autumn additional courses. Not only students but also graduates were satisfied because they could show their skills and knowledge in both practical and scientific aspects of medicine (Dalton, 1888).

Moreover, considerable attention was paid to illustrative material as a means of learning with the help of samples, drawings, models, wax preparations, plaster molds (Dalton, 1888).

Also, in 1841, a College Clinic was established at the initiative of W. Parker. Outpatients were brought to the college building for further examination, treatment, or various manipulations in the presence of students (Dalton, 1888).

Beginning with 1843, during A. Stevenson's presidency (1843 – 1855) the curriculum was expanded to four and a half months and the educational process began in mid-October, respectively, the previous course – in September. There was the Society of Pathology (1844), Department of Physiology and Pathology (1847). J. Dalton was the first who introduced an experimental method in physiology in America (Dalton, 1888, Lee, 1904, Smith, 1904).

The college subscription to foreign and American periodicals and the quarterly purchase of books and textbooks was another good innovation (Dalton, 1888).

In 1847 there was the establishment of the Academy of Medicine. It aimed to cultivate medical knowledge through oral and written communications, as well as the support of professionals. The Academy became a place where issues of medical interest were discussed, and new views, theories or observations emerged (Dalton, 1888).

In 1854, anatomy was legalized by the act of the legislature. The unidentified bodies of criminals who died in prisons were sources of anatomical material. However, they were useless for educational demonstrations (Dalton, 1888).

Moreover, in 1859 the Alumni association was established, which started the competition "The Alumni Award" for the best essay on medical topics and "The Cartwright Award" – for original research. These and other competitions

with monetary rewards stimulated students to learn better and be interested in many problems of medicine (Dalton, 1888).

During E. Delafield's presidency, in 1860, by agreement between the Boards of Trustees of the two institutions, an alliance was formed between the College of Physicians and Surgeons and Columbia College; since then, graduate diplomas had been signed by the President of Columbia College and the President of the College of Physicians and Surgeons. The College of Physicians and Surgeons received the official name "Medical Department of Columbia College". After this event, the academic year began to last five months and the growth of students continued (Lee, 1904; Smith, 1904; 1904; *Announcement of the College...*, 1940; Humphrey, 1976).

In 1878 there were 10 weekly consultations in the College Clinic. That year, a laboratory was also opened for educational purposes, including pathology. The academic year was increased to seven and a half months. In the 1880s, with the help of philanthropists, many institutions were built. That made the educational process better. In particular, there were the Sloane Maternity Hospital, the Vanderbilt clinic, numerous laboratories, etc. Moreover, teaching courses were improved, new ones were introduced, teaching staff became bigger, practical work in laboratories and hospitals was obligatory, the college management continued to equip departments with devices, models, demonstration and museum exhibits and so on. (Dalton, 1888). According to F. Lee, "the college was thus enabled to take a position of leadership in the medical world which it had never before held" (Dalton, 1888; Lee, 1904).

In 1879 there were conceptual changes in the procedure of final examinations. For example, to get the degree of Doctor of Medicine, one needed to pass written exams, which were conducted after the lectures in the College (Dalton, 1888).

In 1880, the educational process was extended to seven months, the number of lectures was increased, and students had more practice in laboratories and hospitals (Dalton, 1888).

In 1887, the first anatomical laboratory appeared (*Announcement of the College...*, 1940). In 1888 there was a new system of entrance examinations, which included English, Latin, arithmetic, algebra, and geometry. Moreover, a three-year curriculum was adopted. According to the curriculum, each academic year had its features, in particular:

- *first year*. There were didactic lectures on anatomy, physiology, physics and chemistry, dissection, normal histology, physiological and medical chemistry;

– *second year*. There were didactic lectures on regular training courses, dissection, general medical and surgical practice in the Vanderbilt clinic, and practical clinical classes at the relevant departments;

– *third year*. There were didactic lectures on pharmacology and therapy, pathology and practical medicine, theory and practice of surgery, obstetrics and gynecology; visiting special departments of the Vanderbilt Clinic and Sloane Maternity Hospital. The session period at the college lasted for one month (Dalton, 1888).

In November 1891, the Medical School became an integral part of Columbia University. In 1894, the fourth year of study was added to the curriculum. Together with the third academic year, it was devoted to clinical disciplines. In 1895 the building of the Anatomical Institute was opened, and in 1898 – the Department of Physiological Chemistry with well-equipped laboratories (Lee, 1904; *Announcement of the College ...*, 1940, Humphrey, 1976).

The next significant step of the Medical School of Columbia University was introduction of elective courses in anatomy, physiological chemistry, physiology, and bacteriology for students with B.A. degrees and Ph.D. students (Matthews, 1904). It should be noted that the Medical School of Columbia University has always been open to proven innovations.

Conclusions. So, analyzing the outlined problem, we have found out prerequisites for the establishment of the Medical School in New York. Firstly, in 1750 young and skilled doctors moved to New York and started to conduct private classes for those wishing to master medicine. Secondly, in 1760 according to the law, every doctor and surgeon had to obtain special permission – a license for practicing. As a result, in 1767, the King's College Medical School appeared. Applicants had the opportunity to get the Bachelor of Medicine degree, and a year after receiving this degree – the Doctor of Medicine degree. It should be noted that the medical school changed its official name many times for many reasons. Finally, in the late 19th century it became the Medical School of Columbia University. There was intensive development of both individual (S. Clossy, J. Jones, N. Romaine, V. Mott, J. Dalton, and others) and mutual innovations in the 1840s – 1850s.

We will highlight innovations in Dartmouth Medical College during the mentioned period as prospects for further research.

REFERENCES

Announcement of the College of Physicians and Surgeons School of Medicine Columbia University for the Winter and Spring Sessions 1940 – 1941 (1940). *Bulletin of Information*, 31. 88 p.

- Dalton, J. C. (1888). *History of the College of Physicians and Surgeons in the city of New York, Medical Department of Columbia College*. New York: The College.
- Griesemer, A. D., Widmann, W. D., Forde, K. A., & Hardy, M. A. (2010). John Jones, M.D.: pioneer, patriot, and founder of American surgery. *World journal of surgery*, 34 (4), 605-609. <https://doi.org/10.1007/s00268-009-0323-9>.
- Humphrey, D. C. (1976). *From King's College to Columbia, 1746 – 1800*. New York: Columbia University Press.
- Lee, F. Sh. (1904). The School of Medicine (College of Physicians and Surgeons). In *A history of Columbia University, 1754 – 1904*, (pp. 307-336). New York: The Columbia University Press, The Macmillan Company, Agents.
- Mott, V. (1850). *An Address Introductory to a Course of Lectures, at the College of Physicians and Surgeons, New York. Session of 1850 – 51. Thursday, November 7, 1850*. New York: Joseph H. Jennings, printer, 122 Nassau Street.
- Smith, M. (1904). The University and the Non-Professional Graduate Schools. In *A history of Columbia University, 1754–1904*, (pp. 199-306). New York: The Columbia University Press, The Macmillan Company, Agents.
- Stookey, B. (1967). New York's first medical school; King's College (Columbia), 1767–1775. *JAMA*, 202 (1), 136-138. <https://doi.org/10.1001/jama.202.1.136>.
- The History of the Vagelos College of Physicians and Surgeons. (n.d.). *Columbia University Vagelos College of Physicians and Surgeons*. Retrieved from <https://www.ps.columbia.edu/about-us/history-vagelos-college-physicians-and-surgeons>.

РЕЗЮМЕ

Куличенко Алла. Медицинская школа Колумбийского университета: инновационная деятельность от основания до конца XIX в.

В статье сосредоточено внимание на инновационной деятельности медицинской школы Колумбийского университета с 1767 г. до конца XIX в. Кроме того, определены предпосылки основания медицинской школы в Нью-Йорке. Во-первых, это появление в 1750 г. молодых и умелых врачей, которые проводили частные занятия для желающих овладеть медициной. Во-вторых, в 1760 г. появился закон, который обязывал каждого врача и хирурга получить специальное разрешение – лицензию на частную практику. В результате в 1767 г. появилась медицинская школа Королевского колледжа, которая много раз меняла свое официальное название из-за ряда причин, став в конце XIX в. медицинской школой Колумбийского университета. Интенсивное развитие как индивидуальных, так и коллективных инноваций происходило в 1840 – 1850-х гг.

Ключевые слова: американское медицинское образование, лицензия на частную практику, медицинская школа Королевского колледжа, инновации, колледж врачей и хирургов, индивидуальная инновационная деятельность, коллективная инновационная деятельность, медицинская школа Колумбийского университета.

АНОТАЦІЯ

Куліченко Алла. Медична школа Колумбійського університету: інноваційна діяльність від заснування до кінця XIX ст.

Сучасний коледж лікарів та хірургів Вагелоса Колумбійського університету належить до одного з п'яти найстаріших закладів медичної освіти Америки. Цей медичний коледж пройшов тернистий шлях – від медичної школи з шістьма професорами до потужного осередку інноваційної освіти та медицини.

Статтю присвячено огляду інноваційної діяльності медичної школи Колумбійського університету з 1767 р. до кінця XIX ст. У дослідженні використано

такі методи: бібліографічний (для пошуку науково-педагогічних джерел, присвячених питанню діяльності медичної школи Колумбійського університету в окресленому періоді); контент-аналіз та систематизація науково-педагогічних джерел (для з'ясування стану розробленості проблеми й виявлення необхідного фактологічного матеріалу у світовому педагогічному дискурсі); проблемно-хронологічний (для визначення передумов створення, відкриття та функціонування медичної школи Колумбійського університету (друга половина XVIII – кінець XIX ст.), зокрема провадження інноваційної діяльності).

Передумовами заснування медичної школи в Нью-Йорку стала поява у 1750 р. молодих та здібних лікарів, які проводили приватні заняття для охочих опанувати медицину. У 1760 р., з'явився закон, який зобов'язував кожного лікаря та хірурга отримати спеціальний дозвіл – ліцензію на приватну практику. Як результат, у 1767 р. було відкрито медичну школу Королівського коледжу, яка багато разів змінювала свою офіційну назву через низку причин. Охочі мали змогу отримати ступінь бакалавра медицини, а через рік після цього – ступінь доктора медицини. Важливо вказати, що, по-перше, в закладі освіти відбувалася як індивідуальна (С. Клоссі, Дж. Джонз, Н. Ромейн, В. Мотт, Дж. Долтон та ін.), так і колективна інноваційна діяльність. Інтенсивний розвиток інновацій припав на 1840 – 1850-ті рр. Наприкінці XIX ст. заклад освіти отримав назву «медична школа Колумбійського університету» й став повноцінним структурним підрозділом зазначеного освітнього осередку.

Перспективами подальших розвідок вважаємо висвітлення інновацій у Дартмутському медичному коледжі в окреслений період.

Ключові слова: американська медична освіта, ліцензія на приватну практику, медична школа Королівського коледжу, інновації, коледж лікарів і хірургів, індивідуальна інноваційна діяльність, колективна інноваційна діяльність, медична школа Колумбійського університету.

УДК 378.4.147:615.8-051]-027.561(489)

Тетяна Левитська

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0003-3431-9725

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/443-458

ОСНОВНІ ВИМОГИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДАНІЇ НА ПРИКЛАДІ КОПЕНГАГЕНСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ ПРИКЛАДНИХ НАУК

У статті проаналізовано зміст професійної підготовки фахівців з фізичної терапії у вищих навчальних закладах Данії на основі використання методів аналізу, систематизації, порівняння й узагальнення. Визначено перелік данських університетів, які проводять підготовку фахівців із фізичної терапії. Проаналізовано навчальний план підготовки бакалаврів фізичної терапії в Копенгагенському університеті прикладних наук, де навчаються фахівці з фізичної терапії. Висвітлено стратегічні цілі, види навчальних занять і кількість балів (ECTS) для підготовки фахівців із фізичної терапії в данських університетах. Уточнено компетентності фахівців із фізичної терапії та умови здійснення їх професійної діяльності.

Ключові слова: професійна підготовка, фізичний терапевт, університети Данії, бакалавр, навчальний план.

Постановка проблеми. Сучасні наукові дослідження вітчизняних учених характеризуються незначною увагою до вивчення європейського досвіду університетської підготовки фахівців із фізичної терапії. У системі реабілітаційної діяльності в європейських країнах застосовується термін «фізична терапія», який за змістом ідентичний прийнятому в Україні терміну «фізична реабілітація».

Як відомо, професійна діяльність фізичних терапевтів у Данії знаходиться під захистом держави, а дипломи данських університетів визнаються в більшості країн світу, особливо в медичній галузі, актуальним є вивчення європейського досвіду професійної підготовки фахівців фізіотерапії, зокрема у вищих навчальних закладах Данії на прикладі Копенгагенської Професійної вищої Школи Копенгагенського університету прикладних наук.

Аналіз актуальних досліджень. Фундаментальну основу зазначеної проблеми становлять дослідження, що здійснювались у філософському, медичному, біологічному, психологічному, педагогічному та інших аспектах. Здоров'я людини та фізична терапія становлять предмет уваги відомих зарубіжних та вітчизняних учених, таких як М. Амосов, П. Брегг, К. Ніші та інші. Змісту професійної підготовки фахівців з фізичної терапії у вищих навчальних закладах присвячено багато досліджень. Аналіз науково-методичної та спеціальної літератури свідчить, що проблемою підготовки магістрів у педагогічних університетах займалися вчені І. Батракова, В. Козирєв, П. Радіонова та інші. Організаційно-методичні аспекти професійної підготовки фізичних терапевтів досліджували багато вітчизняних науковців, зокрема, Ю. Лянной, О. Звіряка, О. Шаповалова, Н. Белікова, І. Білолипецька, Т. Бойчук, Л. Волошко, А. Герцик, М. Дутчак, Р. Карпюк, Г. Макарова, О. Міхеєнко, Є. Приступа, Л. Сущенко та інші. На сьогодні у вітчизняній науці обмежена кількість досліджень, які пов'язані з вивченням закордонного досвіду професійної підготовки фахівців з фізичної терапії.

Мета статті – дослідити зміст професійної підготовки фахівців із фізичної терапії в університетах Данії.

Методи дослідження. На даному етапі наукового пошуку доцільним, на нашу думку, було використання таких теоретичних методів дослідження: аналіз, систематизація, порівняння й узагальнення навчального плану, наукових даних, клінічної освіти та здатності мислити по-новому з метою висвітлення змісту професійної підготовки фахівців із фізичної терапії в данських університетах.

Виклад основного матеріалу. Данський навчальний заклад для фізіотерапевтів – це інститут знань, який пов'язує освіту й дослідження з поточними потребами суспільства та є рушійною силою співпраці між навчальними закладами, муніципалітетами, регіонами і компаніями, де висувуються високі вимоги до студентів, але також надається багато знань, умінь та навичок із точки зору високого професіоналізму, індивідуальних талантів та подальшої освіти.

Університети, що проводять підготовку фахівців із фізіотерапії, готують студентів також до інших професій, як-от: ерготерапевти, дієтологи, вчителі, вихователі, медсестри тощо. Багато студентів повертаються пізніше, щоб продовжувати навчання, для яких організовуються спеціальні курси та організації. Уже під час тренінгу вони працюють з конкретними питаннями на майбутніх робочих місцях і створюють мережі, які тривають. У той самий час, навчальні заклади тримають пальці на пульсі, зустрічаючи випускників, коли вони накопичили досвід своєї професії та діляться своїми знаннями з викладачами. Досліджується сьогоденне життя в данських дитячих садках, школах, медичних та спортивних закладах і як його можна покращати, а навчальні заклади допомагають розробити проекти для цього.

Цінності данських навчальних закладів працюють над розвитком живої освіти, яка об'єднує людський розвиток та високий рівень знань, оскільки вважається, що люди найкраще розвиваються в динамічних середовищах, пристосованих до потреб окремих людей. У студентів та викладачів вищих навчальних закладів мають бути високі амбіції. Рушійною силою в освіті та професійній діяльності є високий академічний рівень, створений за рахунок взаємних високих вимог, практично орієнтованих досліджень та здатності мислити по-новому. Вищі навчальні заклади повинні дбати про людські стосунки, а таланти повинні бути розроблені в безпечному середовищі, на очах кожного студента та в тісному співробітництві з місцевими робочими місцями та підприємствами. У змістовному житті збалансовано навчання, праця та дозвілля. Якість життя зростає, коли є можливість сконцентруватися на професійному зануренні та довірі до подальшого трудового життя. Університети Данії, що готують майбутніх фахівців із фізичної терапії, мають бачення того, щоб бути активним партнером частини суспільства, яку вони навчають за допомогою високоякісної освіти, що базується на провідних дослідженнях та належній практиці у професії. З цим баченням вводяться стратегічні цілі, які стосуються реальності, з якою студент стискається для

забезпечення кращого та ефективнішого навчання, догляду та лікування; зміцнювання узгодженості соціальних пільг; уміння впроваджувати сучасні знання та дослідження та у своїй професійній діяльності та бути готовими робити обґрунтований та рішучий вибір на цій основі.

Розглянемо стратегічні цілі та програми навчання данських навчальних закладів для фізіотерапевтів на прикладі Копенгагенського університету прикладних наук. *По-перше*, кількість викладачів, які беруть участь у науково-дослідній роботі, повинна зростати. Це створить більш широке та посилене академічне середовище досліджень та розвитку для індивідуальної освіти й одночасно сприятиме підвищенню рівня знань студентів. Усі результати дослідницьких та дослідно-конструкторських робіт в університеті мають практичну спрямованість. До 2020 року всі викладачі на постійній основі мають брати участь у науково-дослідній роботі. 100 % проєктів досліджень та розробок повинні використовуватися для викладачів, студентів та партнерів. *По-друге*, потрібна краща інтеграція практики в навчання. Викладачі в університеті повинні мати сучасні й найкращі знання, досвід розвитку та практико-орієнтованого навчання, 50 % всіх викладачів на постійній основі повинні мати професійну клінічну підготовку та повинні навчати разом із викладачами з клінічної практики, а також 35 % всіх штатних викладачів повинні бути на стажуванні на клінічній практиці протягом останнього року. *По-третьє*, студенти повинні більше навчатися і практикуватися, а також вивчати не тільки професійну літературу. Метою є збільшення стимуляції та мотивації в навчанні, щоб підвищити рівень уміння студентів та задоволення від роботи. Професійно-актуальні теоретичні та практичні вправи й тести мають бути добре інтегрованою частиною всіх програм навчання, а всі підготовчі, навчальні та оцінювальні програми навчання повинні постійно оновлюватися.

По-четверте, потрібно виховувати більш сильних учнів та ставити вищі вимоги. Студенти все більше будуть розглядатися як самозайняті і повинні брати на себе сильну відповідальність за власну освіту та брати участь у покращанні навчання – адже освіта проводиться для студентів та з їхньою участю. Студенти мають кинути виклик своєму потенціалу. Потрібно заснувати добре організовану та міцну загальну студентську організацію, яка діє професійно. Студентська Рада повинна бути активним партнером, яка має брати участь в ініціативах для подальшого розвитку освіти й підрозділів університету в діалозі з керівництвом. 90 % студентів повинні навчатися, відчуваючи високі вимоги до їх професіоналізму та участі в їх освіті. Вищі навчальні заклади повинні мати хороші й різноманітні навчальні середовища

з придатним місцем для навчання та волонтерської діяльності. *По-п'яте*, вищі навчальні заклади повинні мати цілодобовий доступ до знань (24/7), щоб дати студентам найкращі та актуальні умови, коли це стосується використання ІТ та цифрових рішень у сфері освіти, а 90 % студентів повинні мати освіту, що передбачає ІТ як частину навчання та повну оцифровку письмових іспитів та домашніх завдань.

У Данії відповідальним за законодавче забезпечення навчання та професійної діяльності фізичних терапевтів є Міністерство освіти. Відповідно, як і всі інші вищі навчальні заклади, Копенгагенський університет уклав угоду про розвиток з Міністерством освіти на 2015-20 роки. Метою розробки контрактів було узгодження цілей освітньої політики міністра та вимог окремої інституції й розширення відкритого діалогу між міністерством та індивідуальним інститутом щодо стратегії та визначення пріоритетів цілей. Контракт містить цілі розвитку. Під кожною метою вказані деякі показники, які більш конкретно показують, як індивідуальний навчальний заклад буде працювати з відповідною метою розвитку. Договір про розвиток 2020 року містить шість загальних обов'язкових цілей для всіх вищих навчальних закладів: краща якість в освіті, велика актуальність та підвищена прозорість, краща узгодженість та співпраця, посилення інтернаціоналізації та науково-дослідної бази, а також збільшення регіональної співпраці. Договір про розвиток також має включати деякі додаткові цілі. Так, наприклад, додатковими цілями Копенгагенського університету в договорі 2020 є цілодобовий доступ до знань 24-7 та посилення інтернаціоналізації студентів. Звітність про договір розвитку має відбуватися щорічно в першому кварталі контрактного періоду, а з 2014 року вона є частиною річного звіту.

1 березня 2018 року університетські коледжі Копенгагену об'єдналися та стали Копенгагенською професійною вищою школою Копенгагенського університету прикладних наук. Підготовка бакалавра з фізичної терапії здійснюється на базі Копенгагенської професійної вищої школи (Københavns Professionshøjskole) та триває 3½ роки. Значна частина навчання відбувається на практиці, потім фахівець має право працювати з фізичною терапією в реальному світі. З дипломом бакалавра з фізичної терапії можна навчатися далі на дипломному, магістерському та кандидатському рівнях.

Навчальний план підготовки описує зміст програми навчання фахівців із фізичної терапії. Курс програми представлений на основі його загального профілю, структури та розподілу балів ECTS. Крім того, навчальна програма описує теми та цілі навчальних досягнень за сім семестрів програми. Освітній

процес організовано таким чином, що зміст та обговорювані теми відображають можливості та труднощі, з якими може стикнутися майбутній фізіотерапевт. Фізіотерапевт має проводити самостійне дослідження, тестування, диференціальну діагностику, лікування та реабілітацію. Метою фізіотерапії є сприяння функціонуванню людини, зміцненню здоров'я та покращання якості життя шляхом розвитку, підтримки й відновлення найкращої якості руху тіла та підтримки цілеспрямованих громадянських ініціатив у галузі охорони здоров'я, спрямованих повернення до трудового життя та дозвілля. Перспективи професійного розвитку повинні бути зосереджені на незалежних дослідженнях, розробках та практиці стосовно міжнародно визнаних зусиль, спрямованих на неінвазійні та нефармакологічні втручання, що ґрунтуються на наглядових тренінгах та фізичних навантаженнях, розвиткові компетентностей, які підтримують роль фізіотерапевта як першої контактної особи з правом направлення пацієнтів до інших спеціалістів галузі охорони здоров'я, а також на національну та глобальну рівність у забезпеченні здоров'я через фізичну активність, рух та мотивацію.

Основними компетентностями фізіотерапевта мають бути управління, планування, оцінювання, розвиток та поширення практики фізіотерапії, а також координування пацієнтів і персоналу закладів охорони здоров'я в спільному творчому, інноваційному та цілісному розумінні людської автономії та гідності. Фахівці з фізичної терапії мають проводити тести і скринінги, а також на основі знань про діагностику патології, прогностичної й диференціальної діагностики розплутувати та лікувати дисфункції опорно-рухового апарату і фізіологічно пов'язані з ним системи, больові стани, а також психосоматичні проблеми, визначати необхідність як параклінічного дослідження, так і інших компетентностей медичних працівників щодо оцінки можливих конкуруючих патологічних станів, застосовувати медичні технологічні рішення, а також обирати й застосовувати мануальну процедуру лікування тканин/мобілізацію суглобів, фізичні вправи та інші засоби лікувальної фізкультури та реабілітації шляхом критичного відображення, клінічних міркувань та прийняття рішень. Фізіотерапевти повинні надавати медичні навчальні інструкції, консультації та освіту, співпрацювати та спілкуватися ситуативно з громадянами, пацієнтами, родичами, громадянським суспільством та медичними працівниками. Освіта дає студенту право застосовувати звання бакалавра з фізіотерапії. Назва данською мовою – *professionsbachelor i fysioterapi*, назва англійською мовою – *Bachelor of Physiotherapy*.

Навчання може бути санкціоноване відповідно до Закону про авторизацію медичних працівників та закладів охорони здоров'я та відносно до Виконавчого наказу про освіту. Програма підготовки бакалаврів з фізіотерапії Копенгагенського університету розрахована на сім семестрів. Детальні описи семестрів, у тому числі щодо змісту окремих курсів, а також описи тестів, доступні студентам університету на Інтернет-порталі.

Навчальний заклад несе відповідальність за забезпечення необхідної кількості клінічних навчальних місць та повідомляє студентів 1 і 2 семестрів інформацію про місце клінічного навчання приблизно за 2-3 тижні до початку клінічного викладання. Студенти 4, 5 і 6 семестрів розподіляються комп'ютерною програмою на сайтах клінічного викладання через портал стажування. Метою цього розподілу є те, щоб усі студенти отримали широкий клінічний досвід, включаючи муніципальні клінічні бази навчання (лікарні та поліклініки), приватні, педіатричні та спеціалізовані заклади. Після розподілу місця через Портал стажувань, студенти 4, 5 та 6 семестру протягом 1 тижня мають можливість обмінюватися між собою в межах своєї сфери. Це означає, що місце в лікарні можна обміняти з місцем в іншій лікарні, місце в поліклініці можна обміняти з місцем у іншій поліклініці, а місце у приватній практиці / дитячому закладі / спеціальному закладі може перейти в інше місце в межах цієї сфери роботи. Усі студенти повинні пройти тести на офіційних сайтах, підготовлених для цього й отримати відповідні сертифікати щодо гігієни рук, пожежогасіння, а також серцево-легеневої реанімації перед початком клінічного викладання в 1 семестрі. Вони дійсні протягом одного року і студенти повинні щороку постійно поновлювати ці тести, тому що лікарняні заклади та психіатричні центри вимагають, щоб усі студенти проходили сертифікацію відповідно до вимог щодо сертифікації з базової серцево-легеневої реанімації, пожежі та гігієни.

На початку кожного клінічного навчання кожен студент підписує обітницю мовчання протягом усього періоду навчання. Навчальний заклад відповідає за отримання декларації про конфіденційність, що значною мірою стосується і соціальних мереж (наприклад, Facebook, Snap-chat, Instagram, Youtube, публікування ім'я, адреси, фотографії, відео один одного / пацієнтів / громадян тощо). Це може призвести до виключення з практики. Студент несе відповідальність за те, щоб бути поінформованим щодо інформованої згоди клієнта / громадянина / пацієнта та щодо особистої інформації та інформації про перебіг лікування. Клієнт / громадянин / пацієнт завжди має можливість отримати доступ до документів у медичних картах та офіційних робочих документах на місці відповідно до загальної практики. Доступ до

справи не поширюється на письмові роботи студента, які не записані в офіційних документах клінічного навчального закладу. Студент повинен у письмових навчальних завданнях забезпечити анонімність усіх даних. Особисті імена, топоніми, дати, роки та професії повинні бути анонімними. Це можна зробити, наприклад, використовуючи вік замість дати народження / року, тижні та дні замість дат та використання назви «Пацієнт 1, 2...» замість імен. Письмові навчальні завдання студента (наприклад, клінічні міркування у фізіотерапії KRIF) не можуть передаватися між місцем клінічного викладання та місцем проживання студента або надсилатись електронною поштою без анонімності всіх даних. Матеріали журналу та інші офіційні робочі документи не повинні залишати клінічну базу. Розбіжності між студентами та клінічним навчальним закладом можуть зазнати студент, клінічний викладач та/або керівник клінічного навчального закладу. У разі будь-яких розбіжностей між одним/кількома студентами та клінічним викладачем чи керівником, проблема повинна бути вирішена спочатку між залученими сторонами. Студент, клінічний викладач та керівник проводять збори, якщо студент, клінічний викладач або керівник мають питання стосовно навчання студента або стосовно навчального середовища в місці клінічного викладання. На зустрічі сторони розповідають про свій досвід вирішення конкретного питання та спільно розглядають проблему. Керівник бази клінічного викладання відповідає за ведення протоколів як письмової документації курсу, яка містить дату зустрічі, учасників, тему тощо. Якщо вони не досягнуть задовільного вирішення проблеми шляхом зустрічей із залученими особами, студент може згодом подати це питання керівнику навчального закладу шляхом письмового запиту. Скарга повинна бути подана не пізніше ніж через 2 тижні після закінчення клінічного періоду навчання. Для початку, розбіжності в клінічному навчанні повинні бути усунені протягом періоду клінічного навчання. Якщо запит щодо невідповідностей стосується викладача клініки та відбувається після того, як студент закінчив клінічне викладання, студент повинен зв'язатися з цим щодо керівника навчального закладу. Керівник закладу освіти, як правило, скликає сторони на нараду, на якій обидві сторони матимуть можливість викласти справу з метою створення діалогу з цього питання. Керівник закладу освіти приймає остаточне рішення у справі та інформує про рішення студента, координатора клінічної освіти та керівника клінічного навчального закладу.

Періоди клінічного навчання мають бути складені таким чином, що вони є передумовою для наступного періоду клінічної освіти. Має існувати вбудована прогресивність у навчанні результатів клінічної освіти, спрямована

на підвищення рівня самооцінки та вирішення більш складних проблем. Клінічне викладання має місце у 1, 2, 4, 5 і 6 семестрах. Перший семестр – це переважно спостереження стажування протягом 4 днів, коли студент отримує уявлення про фізіотерапію як предмет та професію. Клінічне навчання 2-го семестру – це 2 тижні, коли студент повинен приймати пацієнтів уперше – самотійно або разом 2-2. Основна увага приділяється спілкуванню, клінічним обґрунтуванням, обстеженню тканин та лікуванню. Аналогічно, основна увага приділяється обстеженню постави, а також обстеженню суглобів, м'язів та активності. На 4, 5 та 6 семестрах клінічного навчання студент повинен обстежити та лікувати пацієнтів, а також використовувати професійне спілкування в діалозі та співпраці з пацієнтом, а також міжпрофесійними партнерами. Клінічні міркування продовжуються усно та письмово. Клінічне навчання 4 семестру триває 8 тижнів. У 4 семестрі студент працює переважно під наглядом та керівництвом. Це перший довготривалий клінічний курс із акцентом на клінічних аргументаціях та прийнятті рішень. Студенти мають написати два письмових завдання «Клінічні міркування у фізіотерапії (Klinisk ræsonnering i fysioterapi – KRIF)», у яких описуються міркування та дії студента щодо обстеження та лікування пацієнта. Клінічний курс закінчується внутрішнім клінічним іспитом на базі клінічного викладання, де екзаменатором є викладач клініки, а другим – викладач теорії з навчального закладу. Клінічне навчання в 5 семестрі триває 6 тижнів. У 5 семестрі студент також повинен застосовувати знання з моторного навчання на практиці з пацієнтом. Студент працює частково під наглядом та керівництвом, але більш незалежно. Іспит після клінічного навчання в 5 семестрі не проводять, але проводять випробування без оцінювання та студенти мають написати одне письмове завдання «Клінічні міркування у фізіотерапії», у якому описуються міркування та дії студента щодо обстеження та лікування 1 пацієнта. Клінічне навчання 6-го семестру триває 11 тижнів. У 6-му семестрі студент працює над самотійною професійною практикою, де основний фокус приділяється неврологічним проблемам. Це останній клінічний період викладання. Студенти мають написати два письмових завдання «Клінічні міркування у фізіотерапії» на двох своїх пацієнтів, які вони самі обирають. Клінічне навчання закінчується зовнішнім тестом на базі клінічного навчання. У 6-му семестрі це зовнішній тест, де цензор призначається Цензорним корпусом. Екзаменаторами є клінічний викладач та викладач з теорії навчального закладу фізіотерапевтів. Матеріали, отримані під час іспитів, повинні зберігатися в клінічному навчальному закладі протягом одного року. Документація про відвідування

та документація про проведення співбесід із питань розвитку повинні бути зареєстровані на порталі стажування, де так само пишеться остаточне оцінювання студента у 4, 5 та 6 семестрах. На 4-му та 6-му семестрах студент повинен брати участь у клінічному іспиті, за умови, якщо він був відсутній не більше 10 % часу та до 5 робочих днів до початку іспиту. Якщо у студента є більше 10 % прогулів у його клінічному навчанні в 4-му та 6-му семестрах, студент може подати заявку на отримання відпустки, щоб йому дозволили скласти тест. В оцінці 00 або -03 (не здано) студент автоматично реєструється для наступного повторного складання іспиту, як правило, через тиждень після звичайного іспиту. Здача клінічних іспитів у 4-му та 6-му семестрах є обов'язковою умовою для участі в факультативному елементі «Самоорганізований курс, професійний досвід як на національному, так і на міжнародному рівні» та інших факультативних елементах у 7-му семестрі.

Під час проходження клінічної практики студенти програми фізіотерапевтів мають можливість навчатися за кордоном, що затверджується відповідно до детальних критеріїв в інтрамережі Копенгагенської професійної вищої школи для студентів та службовців. Рекомендується пройти лише одне навчальне перебування за кордоном, і це має бути в 4, 5, 6 семестрі або як факультативний курс у 7 семестрі. Якщо навчальний термін відбувається в 6-му семестрі, студент повинен скласти семестровий іспит у клінічному місці, пов'язаному з програмою навчального закладу фізіотерапевтів. Навчальне перебування за кордоном може бути завершено за попереднім схваленням та схваленою програмою навчального закладу. Деякі клінічні локації за кордоном вимагають, щоб студенти навчалися у клінічному закладі під егідою лікарні. Контакт щодо клінічного викладання за кордоном є міжнародним координатором освіти фізіотерапевта.

Для студентів, яким пропонуються індивідуально підготовлені програми навчання чи курси через захворювання, відпустки чи інше, прогрес у навчанні не підтримується тому, що студенти не можуть гарантувати роботу команди на індивідуально організованих курсах. Міждисциплінарна освіта має бути включена інтегровано в навчання фахівців із фізіотерапії, а ECTS бали мають бути рівномірно розподілені в перших двох клінічних навчаннях на першому та другому семестрах та частково в шеститижневій практиці 5-го семестру спільного з іншими програмами в університеті. Необов'язкові та вільно вибрані елементи мають з'являтися в кількох місцях програми. Вони повинні бути організовані частково протягом перших двох навчальних років, частково на початку 7-го семестру. Необов'язкові предмети можуть

вирішувати як монофонічні дисципліни, так і міждисциплінарні в галузі інновацій, технологій, досліджень та розробок на національному та/або міжнародному рівнях.

Іспити проводяться у зв'язку із закінченням семестру. Іспит другого семестру повинен бути складений до закінчення другого року навчання після початку навчання, щоб студент зміг продовжити програму. Дипломна робота бакалавра може мати місце лише тоді, коли здані всі іспити. Повинно мати місце обов'язкове відвідування практичного навчання. Дотримання обов'язкового відвідування (90 %) є необхідною умовою для участі в остаточному клінічному іспиті. Протягом клінічного періоду викладання студент має право на відсутність, беручи участь у засіданнях Ради студентів та засідання Студентської Ради фізіотерапевтів, засіданнях Комітету з освіти та Навчальної Ради при навчальному закладі фізіотерапевтів, засіданнях головної ради данських фізіотерапевтів, Регіональної Ради данських фізіотерапевтів або за участю в робочих поїздках, наприклад до Європейської мережі фізіотерапії у вищій освіті (European Network of Physiotherapy in Higher Education – ENPHE) та Всесвітньої конфедерації фізичних терапевтів (World Confederation for Physical Therapy – WCPT). На початку клінічного викладання студент повинен повідомити сайт клінічного викладання про будь-які дні зборів. Протягом коротших періодів клінічного викладання (1–2 тижні) студент може бути відсутній у зв'язку із зазначеними вище засіданнями. Крім того, мають застосовуватися правила, що містяться у Виконавчому наказі про іспити та заключні екзамени в професійно орієнтованих закладах вищої освіти. Скарги на умови проведення іспиту повинні подаватися випробуванням до навчального закладу. Скарга повинна бути письмовою та обґрунтованою. Скарга повинна бути подана не пізніше ніж через 2 тижні після оголошення оцінки тесту. Іспит семестру може складатися з підтестів, де видається загальний бал. Зважування субтестування показано у призначенні ECTS балів. Існує кілька тестів для 5 та 6 семестрів. ECTS-бали розподіляються по предметним областям у межах програми, включаючи предмети з мінімум 5 балів ECTS. Всього за період навчання фахівець із фізичної терапії має здобути 210 ECTS балів. *Науки про здоров'я* в цілому включають 145 балів, з яких науки про теорію, етику та методологію досліджень – 19 балів, охорона здоров'я населення, епідеміологія та статистика – 6 балів, професійні комунікації, інформаційні технології та інформатика в галузі охорони здоров'я – 10 балів, науки про рух – 5 балів, фізіотерапевтичний огляд, діагностика, дослідження та лікування – 20 балів, наука про біль – 5 балів, кістково-м'язової фізіотерапія – 20 балів, зміцнення здоров'я та профілактика

захворювань – 20 балів, робоче середовище, здоров'я, безпека на робочому місці та функціональні можливості – 5 балів, а міждисциплінарні спеціальності – 35 балів. *Предмети природознавства* в цілому включають 40 балів, з яких анатомія – 10 балів, фізіологія та харчування людини – 13 балів, а патологія та фармакологія – 17 балів. *Гуманітарні предмети* в цілому включають 15 балів, з яких психологія здоров'я – 8 балів, а загальна та медична педагогіка – 7 балів. *Соціальні науки* в цілому включають 10 балів, законодавство, управління, економіка охорони здоров'я та управління персоналом в галузі охорони здоров'я – 5 балів, а громадське здоров'я та соціальна медицина – 5 балів.

Дипломна робота бакалавра повинна складатися з письмової та усної частини. Проєкт бакалавра може бути підготовлений самостійно або у групах студентів, моно- або міжпрофесійних. У дипломних роботах, підготовлених у групах, написана робота має бути цілком однаковою для всієї групи. Дипломна робота бакалавра повинна документувати розуміння та самостійну здатність роздумувати над професійною практикою та використанням теорії досліджень та наукового методу стосовно практично орієнтованої проблеми. Студент повинен сформулювати тему, яка повинна бути центральною для освіти та професії, можливо, у співпраці з приватним чи державним підприємством, а навчальний заклад підготовки фахівців з фізіотерапії має схвалити цю тему. Метою дипломної роботи має бути набування студентами компетентності для участі в розробці, упровадженні та виконанні, а також у документації та поширенні наукових досліджень та розробки, що сприяє розвитку та поширенню знань із фізіотерапії.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Аналіз інформації, представлений на навчально-наукових сайтах університетів Данії, дозволив визначити цілісну картину професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії у відповідних вищих навчальних закладах. У результаті аналізу освітньої системи Данії встановлено, що навчання на бакалавра фізіотерапії проводиться в 8 університетах Данії в містах: Копенгаген, Нествел, Есб'єрг, Оденсе, Роскільд, Ольборг, Орхус та Холстебро. Нами встановлено, що відповідно до данського законодавства програма навчання бакалаврів з фізичної терапії в усіх навчальних закладах Данії відповідає 3½ рокам навчання. Вона розподілена на 7 семестрів і заснована на знанні фізичної терапії в поєднанні зі знанням медичних, природознавчих, гуманітарних і соціальних наук. Теоретична та клінічна підготовки об'єднані у взаємодії зі зростаючою складністю протягом всієї програми з метою забезпечення розвитку реалістичних і професійно орієнтованих навичок.

Студент повинен, за допомогою теорії та практики, відображати у фізіотерапії досягнення практичних і особистих навичок, пов'язаних із поведінкою, управлінням, спілкуватися та розвивати фізіотерапію. Клінічне навчання оцінюється внутрішніми чи зовнішніми іспитами. Метою клінічних випробувань є оцінка клінічних навичок учня. У внутрішніх клінічних іспитах бере участь експерт від навчального закладу. Іспити оцінюються по 7-бальній шкалі де -03 або 00 означають «не здано», а 02, 04 та 07 означають «здано». Наприкінці клінічні іспити оцінюються зовнішнім експертом.

Після закінчення освіти на бакалавра фізіотерапії студенти можуть претендувати працювати самостійно як фізіотерапевти і вступати в професійні та міждисциплінарні співробітництва. Підготовка кадрів повинна, відповідно до соціального, науково-технічного розвитку та потреб суспільства у фізіотерапії, кваліфікувати студентів у галузі теоретичної та клінічної фізіотерапії. З дипломом бакалавра з фізичної терапії можна навчатися далі на дипломному, магістерському та кандидатському рівнях.

Фізичний терапевт, як випускник університету, повинен здійснювати, спілкуватися і керувати фізіотерапією у зв'язку з оцінкою, діагностикою, лікуванням, відновленням, полегшенням, зміцненням здоров'я, профілактикою та реабілітацією; оцінювати, обґрунтовувати і розвивати професійну практику з аналітичної точки зору; співпрацювати з пацієнтом, родичами, колегами та іншими фахівцями з повагою до їх етнічної, культурної, релігійної та мовної приналежності; розробляти й забезпечувати якість фізіотерапії, включаючи інновації, і застосовувати наявні знання в нових контекстах і здійснювати, застосовувати та брати участь у розвиткові роботи та продовжити теоретичне та клінічне кваліфікаційне навчання в закладах вищої освіти після закінчення навчання.

У зв'язку з соціально важливими змінами в системі охорони здоров'я, прагненням увійти в міжнародний простір, заклади освіти України повинні суттєво модифікувати організацію та зміст освіти, підготувати принципово нове покоління кадрів із вищою освітою, які будуть відповідати вимогам внутрішнього та зовнішнього ринків праці. У зв'язку з цим реалізація Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття) повинна використовувати передовий закордонний досвід щодо підготовки бакалаврів із фізичної терапії. Данія є лідером у системі фізичної реабілітації та демографічних показниках, а також є однією з найактивніших членів Світової конфедерації фізичної терапії і це дає можливість дослідити та використати її досвід у підготовці бакалаврів фізичної реабілітації та організації умов праці. В основу дослідження покладено концептуальні положення нормативних

документів вищих навчальних закладів Данії. Відповідно до програми ООН Глобальні Цілі Сталого Розвитку 2016-2030 (The 2030 Agenda for Sustainable Development) та Указу Президента України №678/2015 «Про активізацію роботи щодо забезпечення прав людей з у інвалідністю» (2016) особливу увагу сконцентовано на розробленні та затвердженні кваліфікаційних характеристик професії фізичного терапевта, а також на здійсненні заходів щодо розроблення нових стандартів навчання за відповідною спеціальністю.

Актуальність і доцільність дослідження професійної підготовки майбутніх фізичних терапевтів в університетах Данії детерміновано необхідністю подолання суперечностей, що виникають між об'єктивною потребою суспільства та зростанням попиту на фізіотерапевтів в Україні, здатних ефективно здійснювати професійну діяльність на ринку реабілітаційних послуг, та недостатнім рівнем сформованості готовності випускників вищих навчальних закладів України до цих видів діяльності; новими вимогами до підвищення якості вищої освіти та недостатньою розробленістю й науковою обґрунтованістю системи професійної підготовки майбутніх фізіотерапевтів у вищих навчальних закладах України; сучасними тенденціями трансформації вищої освіти в умовах глобалізації та євроінтеграції та недостатнім урахуванням позитивного досвіду підготовки майбутніх фізіотерапевтів у вищих навчальних закладах Данії та реально існуючим досвідом професійної підготовки майбутніх фізіотерапевтів у вищих навчальних закладах України і потребою в оновленні програмного, інформаційного і науково-методичного забезпечення цього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

- Лянной, Ю. О. (2014). Зміст професійної підготовки магістрів з фізичної реабілітації в університетах Канади. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (36), 463-470 (Liannoy, Yu. O. (2014). Contents of Masters in Physical Rehabilitation at Canadian Universities. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 2 (36), 463-470).
- Лянной, Ю. О. (2015). Система професійної підготовки майбутніх бакалаврів і магістрів фізичної реабілітації (фізичної терапії) в університетах Нідерландів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (47), 97-107 (Liannoy, Yu. O. (2015). The system of professional training of future bachelors and masters of physical rehabilitation (physical therapy) in the universities of the Netherlands. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 3 (47), 97-107).
- Лянной, Ю. О. (2015). Зміст професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації (фізичної терапії) у вищих навчальних закладах Австрії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (48), 74-87 (Liannoi, Yu. O. (2015). Content of professional training of specialists in physical rehabilitation (physical therapy) in higher education institutions of Austria. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4 (48), 74-87).

Белікова, Н. О. (2012). *Підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності: теорія та методика*. ТОВ «Козарі» (Belikova, N. O. *Preparation of future specialists in physical rehabilitation for health-preserving activity: theory and methods*. LLC "Kozari").

Копенгагенський університетський коледж (Professionshøjskole). Режим доступу: <https://www.kp.dk/om-koebenhavns-professionshoejskole/> (Copenhagen University College (Professionshøjskole). Retrieved from: <https://www.kp.dk/om-koebenhavns-professionshoejskole/>).

РЕЗЮМЕ

Левитская Татьяна. Основные требования к организации профессиональной подготовки специалистов по физической терапии в высших учебных заведениях Дании на примере Копенгагенского университета прикладных наук.

В статье проанализировано содержание профессиональной подготовки специалистов по физической терапии в высших учебных заведениях Дании на основе использования методов анализа, систематизации, сравнения и обобщения. Определен перечень датских университетов, которые осуществляют подготовку специалистов по физической терапии. Проанализирован учебный план подготовки бакалавров физической терапии в Копенгагенском университете прикладных наук, где учатся специалисты по физической терапии. Освещены стратегические цели, виды учебных занятий и количество баллов (ECTS) для подготовки специалистов по физической терапии в датских университетах. Уточнены компетентности специалистов по физической терапии и условия осуществления их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, физический терапевт, университеты Дании, бакалавр, учебный план.

SUMMARY

Levytska Tetiana. Basic requirements for the organization of professional training of specialists in physical therapy in higher education institutions of Denmark on the example of the Copenhagen University of Applied Sciences.

The article analyzed the content of professional training of physical therapy specialists in higher education institutions in Denmark using the analysis, systematization, comparison and generalization of the curriculum, scientific data, clinical education, and the ability to think in a new way. A list of Danish universities that train specialists in physical therapy has been presented. The curriculum for Bachelor of Physical Therapy at the University of Applied Sciences in Copenhagen, where physical therapy specialists' study, is analyzed. The strategic goals, types of training sessions and the number of points (ECTS) for the training of specialists in physical therapy at Danish universities are highlighted. The competences of specialists in physical therapy and conditions of their professional activity are specified.

It is concluded that the relevance and feasibility of the study of professional training of future physical therapists in Danish universities is determined by the need to overcome the contradictions between the objective needs of society and the growing demand for physiotherapists in Ukraine, able to effectively carry out professional activities in the rehabilitation services market and insufficient level of formation of readiness of the higher education institutions graduates in Ukraine to these types of activity; new requirements for improving the quality of higher education and insufficient development and scientific validity of the system of professional training of future physiotherapists in higher education institutions of Ukraine; current trends in the transformation of higher education in the context of globalization and European integration and insufficient consideration of the positive experience of training future physiotherapists in higher education institutions in Denmark and the actual experience of

training future physiotherapists in higher education institutions in Ukraine and the need to update curriculum, information and scientific-methodological provision of this process.

Key words: *training, physical therapist, Danish universities, bachelor, curriculum.*

УДК 37-047(410)

Валентина Швиденко

Перша міська гімназія, м. Черкаси

ORCID ID 0000-0002-3207-4384

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/458-468

СТАН ОПРАЦЮВАННЯ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ У СУЧАСНОМУ НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ

У статті розкрита проблема організації виховної роботи в закладах середньої освіти Великої Британії у працях вітчизняних та зарубіжних науковців. Висвітлено різні погляди педагогів на виховання в закладах середньої освіти Великої Британії, основна увага яких зосереджується на вихованні моральних якостей дітей, організації сімейного виховання дітей у Великій Британії. У статті показано роль сучасної британської сім'ї у вихованні дітей. Зазначено, що інтегративною складовою є орієнтація на виховання особистості з розвиненим естетичним світоглядом, який ґрунтується на загальнолюдських цінностях і пріоритетах. Відображено патріотичне виховання, що сприяє критичному діалогу і демократичного процесу, здатне об'єднати людей у всьому різноманітті багатонаціонального суспільства. Продемонстровано гендерне виховання учнів закладів середньої освіти у Великій Британії.

Ключові слова: *виховна робота, заклади середньої освіти, Велика Британія, діти, освіта.*

Постановка проблеми. У ситуації глобалізації, розширення міграційних процесів, загострення соціальних проблем дитинства на виховання звертається увага як на актуальний напрямок діяльності шкільних освітніх організацій. У центрі уваги виявляється досвід, підходи і принципи виховної роботи з учнями. Виховання дітей – важлива тема наукових дискусій в англійській педагогіці, оскільки воно є невід'ємною складовою складного процесу формування особистості. В її обговоренні активну участь беруть педагоги Великої Британії.

У Великій Британії проблему виховання введено в ранг державної політики країни і воно належить до невід'ємних компонентів освітньої системи школи; здійснюється в єдності зі світоглядним, розумовим, моральним, естетичним, фізичним і трудовим вихованням школярів та виступає необхідною складовою всебічного розвитку індивіда, про що свідчить аналіз праць, які стосуються виховної роботи британської системи освіти.

Аналіз актуальних досліджень. У межах наукового дискурсу запропоновано праці відомих українських дослідників У межах нашого

дослідження було схарактеризовано праці вітчизняних науковців, які зробили значний внесок у дослідження сучасних освітньо-виховних систем Великої Британії (Н. Величко, Т. Кравченко, М. Лещенко, О. Локшина, Л. Лушпай, Н. Мороз, А. Сбруєва, Г. Теклюк, С. Червонецька, В. Червонецький та ін.), а також до аналізу залучено праці британських дослідників із проблеми організації виховної роботи в закладах середньої освіти Великої Британії (С. Бердан (S. Berdan), А. Беррі (A. Berry), С. Блендфорд (S. Blandford), Е. Вейн (E. Wayne), М. Волкер (M. Walker), Д. Геррет (D. Garratt), С. Джексон (S. Jackson), К. Камерон (C. Cameron), К. Картер (C. Carter), Г. Конеллі (G. Connelly), С. Маршал (S. Marshall), М. Мейсон (M. Mason), К. Ноулз (C. Knowles), Р. Огустроп (R. Ogusthrope), М. Петерсон Фенн (M. Peterson Fenn), Х. Піпер (H. Piper), Т. Расел (T. Russell), М. Сенгер (M. Sanger), М. Тейлор (M. Taylor) та ін.).

Метою статті є опрацювання проблеми організації виховної роботи в закладах середньої освіти Великої Британії у працях вітчизняних та зарубіжних науковців. Відповідно до мети визначено такі **завдання** статті: здійснити аналіз наукових доробків учених щодо проблеми організації виховної роботи в закладах середньої освіти Великої Британії.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використано такі методи дослідження: теоретичні (аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури), що дає змогу обґрунтувати вихідні положення дослідження; інтерпретаційно-аналітичний метод, на основі якого вивчаються джерела із застосуванням синтезу, аналізу, систематизації та узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Ураховуючи той факт, що британці мають вагомі здобутки в сімейній педагогіці, де питання морального виховання посідають чільне місце, виникає потреба в їхньому різносторонньому висвітленні з метою конструктивного використання в українській сімейній педагогіці. Оскільки Україна як незалежна європейська держава є активним суб'єктом міжнародного співробітництва, важливою складовою якого є освіта (яскравим підтвердженням цього слугує підписання Болонської декларації і участь у Болонському процесі), то вивчення і творче застосування досвіду виховання людини з високими моральними якостями в сім'ї в одній із провідних країн європейського регіону і світу – Великій Британії, з урахуванням традицій сімейного виховання в Україні, є надзвичайно актуальним.

Наукове зацікавлення викликають праці В. Червонецького та С. Червонецької, основна увага яких зосереджується на вихованні

моральних якостей дітей молодшого шкільного віку в сучасній британській сім'ї. Звертання до цієї вікової категорії дітей обумовлене науковим інтересом, пов'язаним із вивченням і узагальненням досвіду в даній галузі виховної діяльності сім'ї. Також, науковці наголошують на актуальній педагогічній проблемі сьогодення – вивченню і узагальненню досвіду виховання моральних якостей дітей шкільного віку в сім'ї на прикладі Великої Британії. У їх роботах знаходиться фундаментальне висвітлення застосування різноманітних форм педагогічної просвіти батьків, яка перманентно розвивається за підтримки уряду країни, досвід конструктивної співпраці батьків і педагогів у вихованні моральних якостей дітей засобами природи; використання в сімейному вихованні України найбільш перспективні форми, методи й засоби формування етико-моральних якостей дітей шкільного віку, що позитивно зарекомендували себе у Великій Британії (Червонецький та Червонецька, 2010).

Продовжуючи думку щодо проблеми сімейного виховання у Великій Британії, Г. Теклюк у своїй дисертаційній роботі «Проблеми сімейного виховання дітей підліткового віку у Великій Британії» з'ясовує тенденції розвитку та здійснює аналіз концепцій організації сімейного виховання дітей підліткового віку Великої Британії, висвітлює роль сучасної британської сім'ї у вихованні дітей у неблагополучних сім'ях, визначає зміст сімейного виховання дітей Великої Британії, досліджує форми та методи сімейного виховання британців, також авторкою здійснено компаративний аналіз української і британської систем сімейного виховання дітей підліткового віку (Теклюк, 2013).

Вивчаючи теоретичні основи естетичного виховання в зарубіжних країнах, у тому числі й у Великій Британії, М. Лещенко зазначає, що інтегративною складовою цих теорій є орієнтація на виховання особистості з розвиненим естетичним світоглядом, який ґрунтується на загальнолюдських цінностях і пріоритетах. Вона наголошує, що відродження української національної школи забезпечує естетизація всіх ланок навчально-виховного процесу, створення теоретичних засад естетичного виховання особистості (Лещенко, 1996).

Торкаючись проблеми естетичного виховання учнів британських шкіл, Н. Величко присвячує свої доробки естетичному вихованню учнів початкових класів у школах Великої Британії. На основі аналізу численних джерел, науково-педагогічної літератури, нормативних документів британського та українського урядів, програм навчання і виховання в сучасній парадигмі освіти авторкою визначено, схарактеризовано й науково обґрунтовано

структуру, зміст, завдання, форми та методи організації естетико-виховної системи Великої Британії, з'ясовано сучасні підходи до естетичного виховання в закладах початкової освіти Великої Британії; проаналізовано напрями естетичного виховання учнів у закладах початкової освіти Великої Британії; визначено подібне й відмінне в підходах як британських, так і вітчизняних науковців до визначення поняття «естетичне виховання». Теоретично обґрунтовані педагогічні умови формування естетичної свідомості учнів естетичними засобами; узагальнено досвід їх організації й показано взаємозв'язок школи, сім'ї та громадськості в процесі естетичного виховання; проаналізовано практичну спрямованість засобів, форм і методів естетичного виховання і визначено значення міжпредметних зв'язків у процесі естетичного виховання. У працях також проаналізовано зміст естетичного виховання учнів британських шкіл на заняттях академічного циклу, а також у позакласній роботі. Виявлено можливості застосування раціональних ідей естетичного виховання учнів закладів початкової освіти Великої Британії в школах України (Величко, 2015).

О. Локшина, здійснюючи наукові дослідження з питань порівняльної педагогіки, розглядаючи теоретичні питання культури, освіти та виховання, реформування шкільної освіти, структурування змісту освіти в країнах ЄС та США, оцінювання навчальних досягнень учнів в Україні та за кордоном, здійснюючи аналіз освітньої політики виховання у країнах Європи, ставить наголос на проблемах теорії і практики добору та структурування змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу на тлі соціальних, економічних і педагогічних трансформацій другої половини XX – початку XXI століття (Локшина, 2009).

Систему виховної роботи в закладах середньої освіти Великої Британії досліджує Н. Мороз. На основі аналізу численних джерел нею реалізовано низку завдань: схарактеризовано та науково обґрунтовано структуру й організацію освітньо-виховної системи, з'ясовано сучасні підходи до виховання в закладах середньої освіти Великої Британії, зокрема концепцію пасторальної опіки; проаналізовано напрями виховання учнів у закладах середньої освіти Великої Британії й узагальнено досвід їх організації; з'ясовано роль і функції класного керівника у виховній системі закладів середньої освіти Великої Британії та показано взаємозв'язок школи, сім'ї й громадськості в процесі виховання; виявлено можливості застосування раціональних ідей виховання підростаючого покоління закладів середньої освіти Великої Британії в школах України (Мороз, 2009).

Варта дослідницької уваги наукова праця Т. Кравченко «Особливості патріотичного виховання у Великій Британії», у якій з'ясовано, що з історичних причин більшість європейських країн використовують ненав'язливий метод розвитку патріотичного виховання молоді. Автор зауважує, що для Великої Британії, як для багатонаціонального суспільства, має важливість конструктивний і демократичний патріотизм. На основі дослідженого матеріалу узагальнено, що патріотичне виховання, яке підкреслює національну гордість і некритичну повагу до влади, дає лише поверхневі прояви єдності – фасад, який насправді може привести до поділу. Навпаки, патріотичне виховання, яке сприяє критичному діалогу й демократичному процесу, здатне об'єднати людей у всьому різноманітті багатонаціонального суспільства. Зроблено висновок, що заклади вищої освіти можуть і повинні відігравати провідну роль у формуванні патріотизму. У роботі підсумовується, що громадянська активність і патріотичне виховання молоді є найважливішими завданнями інтелектуального стратегічного розвитку країни (Кравченко, 2019).

Імпонують міркування Л. Лушпай, автора праці «Гендерне виховання учнів середніх навчальних закладів у Великій Британії», стосовно змісту й організації гендерного виховання учнів закладів середньої освіти у Великій Британії. У розвідці окреслено особливості гендерного виховання учнів у Великій Британії та його основні напрями (створення інформаційно-освітнього середовища на засадах гуманістичної педагогіки та феміністичної теорії, пріоритетність громадянської освіти підлітків із метою формування гендерної культури в учнівської молоді, упровадження антибулінгових стратегій у навчально-виховний процес, проведення профорієнтаційної роботи серед підлітків із урахуванням гендерної складової, підвищення гендерної обізнаності педагогів, партнерська взаємодія школи та виховних інституцій тощо) (Лушпай, 2012).

Ґрунтовний компаративний аналіз тенденцій реформування середньої освіти розвинених англomовних країнах у контексті глобалізації провела А. Сбруєва, аргументувавши психолого-педагогічні та економічні проблеми гуманізації навчально-виховного процесу в закладах освіти, результати якої повинні спрямовуватися на потреби вдосконалення навчально-виховної роботи школи та покращення її матеріально-технічного забезпечення. Дослідницею розкрито особливості політичних механізмів реформ, а саме централізаційно-децентралізаційних процесів, що включали запровадження освітніх стандартів та програм автономного шкільного менеджменту у Великій Британії. Подано характеристику

реформ професійно-освітньої сфери як невід'ємної складової сучасних реформ середньої освіти. Зроблено висновки щодо суперечностей, недоліків реформ та умов їх ефективного запровадження. Сформульовано рекомендації щодо особливостей використання уроків дослідженого реформаційного досвіду в Україні (Сбруєва, 2005).

В умовах розширеної взаємодії всіх країн неможливо аналізувати розвиток системи вітчизняної педагогічної освіти і виховання поза світовим контекстом динаміки навчального простору, що актуалізує необхідність у всебічному науковому дослідженні змісту та форм організації виховної роботи. Дослідження європейського досвіду, зокрема досвіду Великої Британії, дасть можливість удосконалити розвиток української системи навчання і виховання, а також вирішити конкретні завдання, що постають перед педагогами України. Важливе значення мають порівняльно-педагогічні студії, що сфокусовані на вивченні організації виховної роботи в розвинених країнах, на описі різних освітніх та виховних систем, а також практичного досвіду, що потрібен для запозичення та впровадження в Україні. Аналіз британських джерел засвідчує, що проблему організації виховної роботи, потрактовану в сучасному науковому дискурсі, проаналізовано різними британськими науковцями, які представляють порівняльно-педагогічні системи освіти.

Як слушно зауважує Е. Вейн (E. Wayne) у своїй праці «Як успішно виховати дітей», що його книга покликана допомогти батькам спрямувати своїх дітей у доросле життя як упевнених та підготовлених людей. Він наголошує у праці про основні теми для батьків, якими сьогодні вони повинні активно займатися зі своїми дітьми, щоб виховувати щасливих, здорових, задоволених життям дітей (Wayne, 2013).

Вивчаючи британські системи виховання, М. Петерсон Фенн (M. Peterson Fenn) зазначає, виховання дітей, може бути важким, складним, часто самотнім і заплутаним. Її праця висвітлює такі питання, як британські системи виховання, культурні цінності, звичаї та традиції, ідентичність та мовні бар'єри, а також розглядає цікаве та цінне розуміння британської культури з різних точок зору (Peterson Fenn, 2011).

Посилаючись на ідеї соціальної педагогіки, автори К. Камерон, Г. Конеллі, С. Джексон (C. Cameron, G. Connelly, S. Jackson) розглядають новий підхід – навчання та виховання у школі. Вони демонструють, що освіта та виховання повинні розглядатися як невід'ємні елементи як у сім'ї, так і в школі. У посібнику містяться приклади практичних занять, а також альтернативи виховної роботи для середньої та вищої школи. Він

висвітлює потенційні переваги цілого ряду навчальних можливостей, ключових моментів виховання, тематичних досліджень, практичних завдань та корисних ресурсів (Cameron et al., 2015).

У Великій Британії зростає консенсус щодо самоконтролю, справедливості, вдячності й поваги, що сприяють моральному вихованню особистості, формують внутрішній характер, є частиною вирішення багатьох викликів, що стоять сьогодні перед суспільством. Зокрема, у науковому звіті «Моральне виховання в школах Великої Британії» зазначено, що діти та дорослі живуть і вчаться краще з хорошим моральним характером, і що моральна цілісність також може позитивно впливати на результати діяльності в школах (*Character education in UK schools*, 2015).

Науковці М. Сенгер та Р. Огустроп (M. Sanger and R. Ogusthrope) зазначають, щоб діти стали здібними громадянами країни, їх потрібно забезпечити можливостями засвоєння моральних цінностей. Метою доробків науковців є дослідження морального виховання дитини, приділяючи гостру увагу розподілу відповідальності. Наголошують, що не лише вчителі в школах можуть надавати дітям моральне виховання, але й батьки також відіграють важливу роль у тому, щоб діти усвідомлювали важливість моральних цінностей у своєму житті (Sanger & Ogusthrope, 2013).

Проблеми морального виховання у британських школах досліджував також у своїх працях М. Волкер (M. Walker). Він виділив ключові принципи ефективності морального виховання в школах та дослідив вплив різних підходів у галузі морального виховання (Walker, 2017).

Варта дослідницької уваги наукова праця М. Тейлор (M. Taylor) «Цінності виховання в початковій та середній школі», де проаналізовано моральні, духовні, демократичні та екологічні цінності особистості. Наголошено, що школа має величезний вплив на виховання молоді. Описано різні погляди освітян на виховані цінності в межах сучасної освіти (Taylor, 1998).

У науковому дискурсі К. Картер (C. Carter) актуалізовані питання сімейного виховання дитини, повсякденні проблеми батьківства, висвітлено поради, як будувати здорові дружні стосунки один із одним та розвивати емоційний інтелект. Розкрито проблеми взаємодії з дітьми, розвиваючи в них ґрунтовні навички та мислення, які стануть основою для позитивних емоцій у подальшому розвитку дитини (Carter, 2011).

У розвідці «Виховання глобальних дітей» науковці С. Маршалл та С. Бердан (S. Marshall, S. Berdan) пропонують обґрунтування та конкретні шляхи, які молодь може зробити, щоб відкрити для себе знання про цінності виховання. У праці міститься практична інформація, сотні порад та десятки

історій із реального життя. Автори обґрунтовують важливість як малого, так і великого способу впливу дорослих на формування загальносвітового мислення в дітей, зокрема: допитливості, співпереживання, гнучкості та незалежності; вивчення культури за допомогою книг, їжі, музики та друзів; розширення світу дитини шляхом подорожей; допомога підліткам розвинути свою глобальну свідомість тощо (Marshall & Berdan, 2013).

Д. Геррет та Х. Піпер (D. Garratt & H. Piper) у науковій публікації «Громадянське виховання в Англії та Уельсі: теоретична критика та практичні міркування» ілюструють теоретичну критику громадянського виховання в Англії та Уельсі як засобу підняття педагогічних міркувань для вчителів та питань політики для розробників навчальних програм шкіл. Спираючись на низку останніх емпіричних досліджень, вони аналізують практику і припускають, що відмінності між домінуючими моделями громадянства в Англії та Уельсі багато в чому пов'язані з їх історією (Garratt & Piper, 2005).

Т. Расел, А. Беррі (T. Russell, A. Berry) (2014) у науковій публікації «Самостійне вивчення методики викладання та виховання вчителів у різних контекстах» висвітлюють методологію самонавчання, неформальну освіту, нетрадиційні шляхи до становлення педагога-вихователя. Запропоновані для опанування теми охоплюють основні концепції, особливості навчально-виховного середовища, навчальну практику, способи вдосконалення виховної роботи вчителів шкіл (Russell & Berry, 2014).

У свою чергу, науковці С. Блендфорд та К. Ноулз (S. Blandford, C. Knowles) установили чіткі межі для побудови високоякісного викладання та навчання на основі чотирьох основних виховних цінностей, які, на їхню думку, є важливими для успіху підвищення рівня досягнення вчителів. У працях містяться навчальні поради для вчителів щодо вдосконалення виховних цінностей у дітей та молоді (Blandford & Knowles, 2018).

Цікавою є думка британського педагога-радниці з питань освіти Британської гуманістичної асоціації М. Мейсон (M. Mason), яка наголошує, що культурний і творчий розвиток індивіда впливає на формування почуття її самотності та цінностей, установлюючи стосунки особистості зі світом, що, у свою чергу, сприяє доведеним соціально-економічним гараздам суспільства. На її думку, Національний навчальний план головним чином зобов'язаний бути націлений на розвиток особистості учня за допомогою передачі знання та розуміння духовного, естетичного, морального, соціального та культурного різноманіття британського суспільства з урахуванням місцевого, національного, європейського та глобалізаційного вимірів сучасного життя. На її переконання, саме це і стимулює учнів до оцінки людських якостей і

успіхів в естетичній, науковій, технологічній і соціальній сферах та допомагає їхньому активному залученню до виховної діяльності (Mason, 2000).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Аналіз праць у контексті дослідження показав, що британські дослідники все частіше акцентують увагу на тому, що для звершення високих виховних цінностей учнів потрібно не лише вдосконалювати загальну систему освіти країни, а й проводити повну реорганізацію шкіл, зокрема залучати до системи виховання не тільки вчителів і батьків, а й адміністрацію школи, громадськість, спільні зусилля, які могли би стати гарантією успішного виховного процесу. Це пояснюється тим, що британські педагоги вивчають виховний процес у закладах освіти, що здійснюється в межах культурних традицій, а власне процес навчання є нескінченним кроком культурної реінкарнації, відкритою взаємодією між людьми. Отже, британські дослідники пізнають різні аспекти виховної роботи вчителів.

Нині зростає роль досліджень, які зорієнтовані на вивчення виховної роботи з огляду на світовий контекст. Доцільно зміщувати акценти в аналізі виховних систем освіти європейських країн, розширюючи спектр студіювання від вузького національного виміру до більш цілісного, повного опису, залучаючи міжнародний освітній аспект. Ґрунтовний аналіз зарубіжного й вітчизняного наукового дискурсу, що присвячений проблемі організації виховної роботи в закладах середньої освіти Великої Британії та відображає порівняльно-педагогічні системи освіти, може слугувати основою для необхідних освітніх перетворень в Україні, які спрямовані на підвищення ефективності та якості освітнього процесу й освітньої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

- Червонецький, В. В., Червонецька, С. С. (2010). *Традиції і тенденції використання природи в моральному вихованні дітей молодшого шкільного віку в сім'ї у Великій Британії*. Луганськ: Видавництво СНУ ім. В. Даля (Chervonetskyi, V. V., Chervonetska, S. S. (2010). *Traditions and trends in the use of nature in the moral education of primary school children in the family in the UK*. Luhansk: SNU Publishing House).
- Теклюк, Г. П. (2013). *Проблеми сімейного виховання дітей підліткового віку у Великій Британії* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07). Вінниця (Tekliuk, H. P. (2013). *Problems of family upbringing of adolescent children in Great Britain* (PhD thesis). Vinnytsia).
- Лещенко, М. П. (1996). *Технології підготовки вчителів до естетичного виховання за рубежом (на матеріалах Великобританії, Канади, США)* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Київ (Leshchenko, M. P. (1996). *Technologies of teacher training for aesthetic education abroad (on the materials of Great Britain, Canada, USA)* (DSc thesis). Kyiv).
- Величко, Н. А. (2015). *Естетичне виховання молодших школярів у загальноосвітній школі Великої Британії* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Дрогобич (Velychko, N. A. (2015). *Aesthetic education of primary school children in secondary school in Great Britain* (PhD thesis). Drohobych).

- Локшина, О. І. (2009). *Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX — початок XXI ст.)*. К.: Богданова А.М. (Lokshyna, O. I. (2009). *The content of school education in the countries of the European Union: theory and practice (second half of the XX – beginning of the XXI century)*. K.: Bohdanova A. M.).
- Мороз, Н. С. (2009). *Система виховної роботи в середніх навчальних закладах Великої Британії* (дис. ... канд. наук: 13.00.07). Дрогобич (Moroz, N. S. (2009). *The system of educational work in secondary schools in Great Britain* (PhD thesis). Drohobych).
- Кравченко, Т. В. (2019). Особливості патріотичного виховання в Великобританії. *Молодий вчений*, 11 (75), 907-911 (Kravchenko, T. V. (2019). Features of patriotic education in the UK. *Young scientist*, 11 (75), 907-911).
- Лушпай, Л. І. (2012). *Гендерне виховання учнів середніх навчальних закладів у Великій Британії* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07). Тернопіль (Lushpai, L. I. (2012). *Gender education of students in secondary schools in the UK* (PhD thesis abstract). Ternopil).
- Сбруєва, А. (2004). *Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.)* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01). Київ (Sbrueva, A. (2004). *Tendencies of reforming secondary education in developed English-speaking countries in the context of globalization (90s of the XX – beginning of the XXI century)* (DSc thesis). Kyiv).
- Wayne, E. (2013). *How to Raise Children Successfully*. London: Parenting.
- Peterson Fenn, M. (2011). *Bringing Up Brits: Expat Parents Raising Cross-Cultural Kids in Britain*. London: Live It.
- Connelly, G., Jackson, S. & Cameron, C. (2015). *Educating Children and Young People in Care: Learning Placements and Caring Schools*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Character education in UK schools. Research report (2015). Retrieved from: <file:///C:/Users/%D0%A2%D0%B0%D0%BD%D1%8F/Downloads/Character Education in UK Schoolsfinalreport.pdf>.
- Sanger, M. & Ogusthrope, R. (2013). Modeling as Moral Education: Documenting, Analyzing, and Addressing a Central Belief of Preservice Teachers'. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 29, 167-176.
- Walker, M. (2017). *Case Study Report – Leading Character Education in Schools*. London: National Foundation for Educational Research.
- Taylor, M. (1998). *Values education in primary and secondary schools*. Slough: NFER.
- Carter, C. (2011). *Raising Happiness: 10 Simple Steps for More Joyful Kids and Happier Parents*. London: Ballantine Books.
- Marshall, S., Berdan, S. (2013). *Raising Global Children Paperback*. Virginia: American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Garratt, D. & Piper, H. (2008). Citizenship education in England and Wales: theoretical critique and practical considerations. *Teachers and Teaching theory and practice*, Vol. 14, 481-496.
- Russell, T., & Berry, A. (2014). Self-study of teaching and teacher education practices in diverse contexts. *Studying Teacher Education*, 10 (2), 101-102.
- Blandford, S., Knowles, C. (2018). *Bloomsbury CPD Library: Raising Attainment in the Primary Classroom*. London: Bloomsbury Education.
- Mason, M. (2000). *Creativity, Culture and Humanist Spirituality. REC seminar*. Retrieved from: <http://www.humanism.org.uk/site/cms/contentviewarticle.asp?article=1263>.

РЕЗЮМЕ

Швыденко Валентина. Состояние обработки проблемы организации воспитательной работы в учреждениях среднего образования Великобритании в современном научном дискурсе.

В статье раскрыта проблема организации воспитательной работы в учреждениях среднего образования Великобритании в трудах отечественных и зарубежных ученых. Освещены различные взгляды педагогов на воспитание в учреждениях среднего образования Великобритании, основное внимание которых сосредоточено на воспитании нравственных качеств детей, организации семейного воспитания детей Великобритании. В статье показана роль современной британской семьи в воспитании детей, указано, что интегративной составляющей является ориентация на воспитание личности с развитым эстетическим мировоззрением, основанная на общечеловеческих ценностях и приоритетах. Отражено патриотическое воспитание, которое способствует критическому диалогу и демократическому процессу, способно объединить людей во всем многообразии многонационального общества. Продемонстрировано гендерное воспитание детей средних учебных заведений в Великобритании.

Ключевые слова: воспитательная работа, заведения среднего образования, Великобритания, дети, образование.

SUMMARY

Shvydenko Valentyna. The state of working on the problem of organization educational work in the secondary education institution in the Great Britain in modern scientific discourse.

The article reveals the problem of organizing the educational work in secondary schools of Great Britain in the works of national and foreign scientists, different views of teachers on education in secondary schools in the UK, the main focus of which is on the upbringing of moral qualities of children, organization of family education in Great Britain. The article shows the role of the modern British family in the upbringing of children, notes that the integrative component is the focus on the upbringing of a person with a developed aesthetic worldview, which is based on the universal values and priorities. It reflects a patriotic education that promotes critical dialogue and the democratic process, capable of uniting people in all the diversity of a multinational society. The article demonstrates gender education of secondary school students in Great Britain.

Now the role of research is growing, that focuses on the study of educational work in the light of the global context. It is advisable to shift the emphasis in the analysis of educational systems of European countries, expanding the range of studies from a narrow national dimension to a more holistic, complete description, involving the international educational aspect. A thorough analysis of foreign and national scientific discourse on the organization of educational work in secondary education institutions in the UK and reflects the comparative pedagogical systems of education, can serve as a basis for the necessary educational transformations in Ukraine, aimed at improving the efficiency and quality of educational activities.

Key words: educational work, secondary education institutions, Great Britain, children, education.

РОЗДІЛ VI. ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

UDC 37.032:005

Svitlana Kramska

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

ORCID ID 0000-0002-1114-1402

Valerii Ostrovskyi

Belgorod State Institute of Culture and Arts

ORCID ID 0000-0003-0989-4429

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/469-479

ARTISTIC AND CREATIVE POTENTIAL IN THE PRACTICE OF FUTURE MUSICIANS-PERFORMERS TRAINING

The article clarifies the meaning of the concept of “artistic and creative potential”, highlights the problematic issues of its development and significance in training of future performers of music profile, substantiates the effectiveness of this process in the practice of the modern music school.

Key words: *artistic and creative potential, musician-performer, music-performing school.*

Introduction. The relevance of this work is due to the social changes taking place in the modern world. The current millennium is characterized by brilliant scientific discoveries and coordinated solutions to many important social problems in the field of culture, science and art. This is a necessary condition for the flourishing of spiritual culture, disclosure of the creative potential of each creative person.

Legislative educational documents of our time state that the whole education system is designed to provide education for creatively developed people, competitive professionals with spiritual culture, respect for individual rights and freedoms, who demonstrate high professionalism, respect for each other, traditions and culture of different peoples.

Qualitative changes in the social structure and way of life of societies give their results and certainly affect the spiritual culture of any country. Such changes significantly affect development of the entire system of higher professional education, including training of future musicians, development and formation of their artistic and creative potential. Therefore, a special responsibility today lies with education institutions designed to educate our youth, to shape their worldview, interests and creative needs, civic consciousness.

Analysis of relevant research. The degree of elaboration of the problem was determined in the process of analyzing the scientific literature on the subject. Thus, the works of philosophers G. Hegel, T. Hobbes, R. Descartes, and I. Kant are devoted to the spiritual and historical depths of creative activity.

The problem of creativity and artistic-creative activity was one of the key in the works of representatives of philosophical thought of the last century. Scientists S. Bulhakov, H. Berdiaiev, I. Iliin, N. Losskyi, V. Rozanov, V. Soloviov, P. Florenskyi conducted analysis of the processes of independent artistic and creative activity of the individual, pondered how to understand and develop his inner world. To do this, the scholars turned not only to science but also to culture, religion and art.

Of particular importance for this issue are the works of prominent musicians, composers, teachers, who laid the foundations for the creative development of the personality – J. S. Bach, L. Beethoven, R. Wagner, D. Verdi, F. Liszt, W.-A. Mozart, N. Paganini, A. Toscanini, F. Chopin, R. Schumann.

The study of the research problem from historical positions is based on the names whose owners influenced the development of domestic and foreign classical music school – M. Balakirev, A. Borodin, M. Glinka, A. Dargomyzhsky, M. Mussorgsky, C. Rachmaninoff, P. Tchaikovsky, as well as M. Lysenko, M. Leontovych, K. Stetsenko, J. Stepov. We also took into account the views on the performance skills of the representatives of the vocal school of different times – H. Vyshnevskaya, M. Demchenko, S. Zvereva, S. Ya. Lemesheva, A. Nezhdanova, O. Obraztsova, H. Obukhova, F. Chaliapin and others.

Various aspects of the theory and practice of music and performance creativity are considered in the works of prominent musicians of our time – A. Aleksiev, D. Barenboim, M. Berlianchyk, A. Goldenweiser, T. Dokshitser, I. Milinteyn, E. Nazaikinskyi, G. Neuhaus, V. Kholopova, O. Shulpiakova.

Modern scientific concepts on the problems of interaction of pedagogical and performing skills are covered in the works of V. Bielikova, O. Horbenko, M. Davydov, O. Markova, V. Moskalenko, R. Valkevych and others. The psychological basis of the creativity of the individuality of the instrumentalist-vocalist as an indicator of his performing skills is considered by L. Bochkarev, O. Vitsynsky, H. Tarasov and others.

Problems of professional development of musicians are increasingly attracting the attention of researchers, including the names of scientists of the past and present – E. Abdullin, Yu. Aliiev, O. Apraksina, A. Bazik, T. Baklanova, O. Bloch, H. Vetlugina, I. Dovzhynets, H. Holiaka, O. Yeremenko, N. Yefimova, S. Zorilova, Ye. Karpenko, S. Kramskaya, T. Kostina, A. Kuznetsova, Ye. Maksymova, M. Petrenko, O. Ustymenko-Kosorych, N. Folomieieva, H. Tsypin, A. Shcherbakova.

Deep aspects of the problem of creativity development of the future specialist in musical art are considered in the works of such scientists as

I. Ziaziun, M. Leshchenko, O. Oleksiuk, H. Padalka, S. Sysoieva, O. Shcholokova and others.

G. Abadzhian, V. Apatskyi, V. Zarytskyi, V. Leonov, R. Teriokhin and other teachers-practitioners in the field of spiritual performance point out the procedural uniqueness and significance of musical and artistic development in the artistic and creative formation of the future performer-instrumentalist.

The scientific works of I. Koshavets, S. Kramska, S. Kutsenko, O. Matlina, O. Muzyka, I. Mursamitova, T. Sytnyk are devoted to the origins of creative and artistic potential of future artists.

It should be noted that in the professional training of a future musician-performer, the development of artistic and creative potential is no less important than the mastery of performing techniques of any genre. This process should be based on the best traditions of artistic culture. This approach corresponds to the current strategic objectives of research in art pedagogy around the world.

Analysis of numerous sources suggests that the artistic and creative potential is a category that has a worldview orientation, conditioned by psychological characteristics of the individual. Artistic and creative potential is formed in the process of acquiring by a future musician-performer of life, professional and creative experience and gives opportunities for self-realization of his personality in terms of creative activity.

The aim of the article is to highlight the significance of the artistic and creative potential of the musician-performer in the complex process of his practical training in the conditions of the institution of culture and arts of higher and secondary special education.

Research methods. To achieve the goal of this work, the following methods were used: theoretical analysis of domestic and foreign scientific literature in the specialty; study, analysis and generalization of pedagogical and artistic experience on the chosen research topic.

Research results. The strategy of modern education development is aimed at asserting the personality of the future art specialist by fully realizing his potential. Nowadays can be traced active development of the music-performing school, where time-tested domestic and foreign musical traditions form the ground for the creative activity of the future professional musician. Given the centuries-old historical experience, the modern art and music-performing school is in search of something new, perfect and effective. Of course, an important role is played by the analysis of the pedagogical and creative heritage of the outstanding masters of music, identification of ancient

techniques, some of which have been lost by our generation due to their oral transmission from teacher to student.

Their revival in modern conditions is of particular value. The essence and content of the artistic and creative potential of the future musician-performer is a rather complex and multifaceted problem. Its disclosure involves an in-depth analysis of pedagogical and musicological literature.

Based on the achievements of science, culture and art, we can say that performance (instrumental or vocal) is one of the oldest and most interesting forms of art mastery, because musical performance is the broadest sphere of manifestation of human nature. Even today, in modern culture, musical performance itself surpasses all other genres of art.

Musical performance and its types (instrumental, vocal) accompany a person throughout his life, regardless of his gender, age, nationality, level of education, financial status, and so on. And today the performing aspect in art is experiencing a surge of interest. The number of people wishing to receive music education has increased, which is confirmed by a fairly high competition for music departments and faculties of creative higher education institutions.

Today, the requirements for education of a professional musician have increased enormously. A specialist in the field of musical performance "... must have high intelligence, spiritual culture, be an aesthetically developed personality, know the performance repertoire, master the complex musical language of classical and modern music, have different styles and performance techniques (Leonov, 2007, p. 202). It is important that "formation of the personality of the musician-performer and his professional training cannot do without the development of artistic and creative potential, which provides a full process of formation of his artistic personality" (Abadzhian, 1982, p. 5).

Modern scholars emphasize that the modern vocational school "... is currently actively developing, based on centuries-old musical traditions of world schools. But, despite the rich historical experience, even today the practice of teaching performing arts continues to be in the process of finding the most perfect and effective techniques" (Apatskyi, 2006, p. 258).

Undoubtedly, "the modern system of professional music education, which has strong, time-tested traditions, needs to be improved in accordance with the new requirements of the time" (Zarytskyi, 2020, p. 195). The problem of developing the artistic and creative potential of future performers-musicians in the conditions of their professional development in education institutions of a new type remains insufficiently studied.

Problems of essence and content of artistic and creative activity of musicians-performers, theoretical and methodological bases of their professional training and professional formation become especially actual.

It is clear that the problems of improving the professional training of a musician-performer in institutions of music education of higher and secondary special level are increasingly attracting the attention of scientists and teachers. That is why today a large amount of pedagogical literature is published, which highlights various aspects of the formation of the skills of future performers in the musical art.

The artistic and creative potential of a musician-performer is closely connected with the general music and performing talent of a person, his musical literacy and emotional sensitivity. The concept of “artistic and creative potential” includes general (for all branches of art culture), special (specific to a particular society, socio-demographic group) and individual (specific to an individual). Artistic and creative potential also contains an element of the unconscious, spontaneously formed in the process of cognition, in the work and creative activity of the performer, where the activation of its formation is carried out by mastering the heritage of outstanding musicians and composers of the past and present.

It is worth noting that today researchers are working to develop effective comprehensive methods for diagnosing the musical performance of the future performer, which includes a computer examination using specially designed tests to determine his emotional and musical hearing, as well as performing abilities. But in such works attention is paid only to the musical capabilities of the musician and does not take into account the artistic and creative features of his personality.

The artistic and creative potential of a musician-performer today should be considered in two main areas:

- in the artistic-creative, which reveals the inner spiritual world of the musician, his thoughts, feelings, ideas and value system;
- in the technical-performing, directly related to its performance apparatus and performance capabilities.

The synthesis of various artistic-creative and technical-performing indicators gives an opportunity to talk about the individuality and uniqueness of the musician. A striking feature of the performer is due to his ability to absorb personal life experience, his social, spiritual, moral and aesthetic education.

All these problems must be solved comprehensively and only so it is possible to really effectively reveal the artistic and creative potential of the

future musician-performer in terms of his training in higher or secondary special education institution of culture and arts.

Of course, teachers and artists understand that time puts forward new requirements for the training of competitive professionals who can not only “revive the traditions of national culture, but also develop culture, art, create spiritual, aesthetic, moral values. This necessitates the development of artistic abilities, unique creative potential of the individual” (Kramska, 1998, p. 49).

But the essence and content of the artistic and creative potential of a person is a very complex and diverse problem. Its disclosure involves a deep and comprehensive analysis of philosophical, psychological, pedagogical and musicological literature, the study of artistic and creative potential as a creative activity.

The problem of the inner potential of the musician-performer, the undiscovered artistic and creative potential of the individual and culture in a particular context in general is of interest to scientists from ancient times to the present day. The problem of analyzing the process of creative search and creative human activity is more than relevant. Scientists are considering the problem of organizing activities that would optimally affect the inner world of our musicians, the principle of understanding and mastering universal values, the process of understanding the content and essence of this phenomenon. Inexhaustible sources in the outlined context are culture, religion, science and art.

Analyzing and summarizing the statements of scientists in this aspect, we can say that *creativity* is a process of human self-expression, it should be understood as the maximum possible, the deepest penetration into objective reality. The concept of “*creativity*” is extremely broad and multifaceted. In the dictionary, creativity is called “activity, the result of which is creation of the new material and spiritual values. The product of creativity differs in novelty, originality, uniqueness” (Slaktionin, 1990, p. 12).

Moreover, representatives of scientific thought in music psychology and art pedagogy in determining the features of artistic creativity in the performing context note: “The need to express one’s feelings on the canvas, paper or note signs arises due to overloading of the emotional sphere of an artist by life impressions. Something that is an everyday fact of life for an ordinary person, in the soul of the artist causes a bright range of experiences due to the special vulnerability and emotional sensitivity, his mental organization” (Oleksiuk, 2004, p. 86). *Creativity* is “not only a practical but also a mental activity that transforms the world. For the creative subject, it is a means of self-expression, self-realization, personal development in general. Its main quality is novelty” (Leontiev, 1977, p. 102).

But the question arises: is everything new can be referred to creativity? Random associations, meaningless actions, even those aimed at any transformative activity, can hardly be called creativity. In all these examples, there is no starting point that encourages creativity – the goal. Like the need for self-realization, the goal is a necessary condition and the main stimulus for creative activity.

It should also be recognized that external practical activities aimed at creating a product of creativity are not the creative process itself. Only the inner mental and intellectual processes that motivate this practical activity can be creative. Thus, L. Vygotsky, reflecting on the peculiarities of *creativity*, wrote: “Creative activity ... is directly dependent on the richness and diversity of past human experience, because this experience is the material from which the fantasy is constructed ... we can conclude about the need to expand the experience of the individual, if we want to create a strong enough foundation for his creative activity” (Vygotsky, 1991, p. 19).

It is interesting to note that the process of *creative search* allows the performer to really rise to a worthy height of *artistic and performing skills*, to achieve a brilliant virtuoso performance of musical material. In addition, performing activities and unlimited potential of the performer in the outlined context surprise with their skill, forcing a different look at the role of music for the *artistic and creative development* of the individual. But such a comprehension requires from the listeners an active creative search in order to realize the depth of the work of art, which not everyone can comprehend. But despite this, modern musicians-performers continue to look for new opportunities to perform, new colors to express their feelings, revealing new opportunities not only for themselves, but also for art of music in general. According to R. Rolland, “music is the greatest value, ... it gives us a pure expression of the soul, the secrets of the inner life of man, which are long transformed in the heart before going out” (Verbets, 2005, p. 4).

The professional training of a musician-performer is based on the inclusion of the individual in artistic and cultural activities, his orientation to the development of creative potential and emotional and value attitude to art.

Studies on the *peculiarities of artistic and creative training* of musicians-performers say that “*artistic and creative activity of students* is a process of cognition, reproduction, creation and dissemination of objective and subjective, original product in the field of art through intellectual processes” (Kramska, 2015, p. 185).

Historically considering the problem of understanding the essence and content of the artistic and creative potential of the individual in the philosophy of music and musicology, we can draw the following conclusions:

- artistic and creative potential of the individual in the process of life acquires a worldview, social and even religious character, which corresponds to the time and development of society;
- the phenomenon under study reflects the emotional inner state of the individual, the level of intelligence and artistic and creative development;
- artistic and creative potential is formed in the process of self-knowledge, in work and study, in search of truth, in terms of creative (musical-performing) activities;
- it is manifested in one's own critical experience gained in the process of life and musical practice, as well as in the interpretation of musical and artistic values;
- the studied phenomenon contains general (for all in the field of art culture), special (specific to a particular society, socio-demographic group) and individual (specific to an individual);
- artistic and creative potential contains an element of the unconscious, spontaneously formed in the process of cognition, in work and creative activity;
- activation of the formation of artistic and creative potential of the individual is carried out through the development of the heritage of outstanding musicians and composers of the past and present, as well as in the creative search for their own style of making music.

Based on the above, we can conclude that artistic and creative potential is the possibility of future realization of the individual in terms of creative activity, a category that has a worldview orientation, due to individual psychological characteristics of the person, and is formed in the course of life and creative experience.

It is well known that potential, as an individual psychological feature of the personality, is closely related to the temperament, character, abilities. It also depends on the emotional and volitional sphere of the individual, degree of his talent, development of cognitive processes: thinking, feeling, perception, imagination, fantasy, memory. Of course, all these components are able to directly influence the peculiarities of the formation of artistic and creative potential of future musicians-performers, to determine the content of professional training in the field of performing arts, to determine a certain amount of necessary knowledge, skills and abilities, to outline effective ways of developing future musicians-performers' artistic and creative potential both in

the conditions of training in an art institution, and in the further professional formation and professional performing activity.

Conclusions and prospects for further scientific research. The artistic and creative potential of future specialists in music and performance in the context of their training in higher or secondary special education institutions is a rather complex phenomenon. It is based on artistic and creative talents, age and individual psychological characteristics of a particular individual, has rational and emotional foundations, depends on emotional and volitional decisions. The professional growth of a musician-performer in today's conditions cannot be full-fledged without the disclosure and development of artistic and creative potential, which provides the process of formation of the individuality of the modern representative of the high art in performance.

The process of artistic and creative potential development is an effective tool in the practice of training musicians in art institutions, promotes creative self-expression of talented students, taking into account the individual characteristics of each of them, as well as artistic manifestations of their activity in music and performance. This allows the music performers-beginners in the process of their professional training to master effective strategies for attracting art fans to the cultural society and be directly involved in the functioning of the system of modern culture as a whole.

REFERENCES

- Абаджян, Г. А. (1982). *Развитие средств художественной выразительности при игре на фаготе в свете современных научных исследований* (автореф. дисс. ... канд. искусствоведения: 17.00.02). Москва (Abadzian, G. A. (1982). *Development of means of artistic expression when playing the bassoon in the light of modern scientific research* (PhD thesis abstract). Moscow).
- Апатский, В. Н. (2006). *Основы теории и методики духового музыкально-исполнительского искусства*. Киев: НМАУ имени П. И. Чайковского (Apatskysh, V. N. (2006). *Fundamentals of the theory and methods of wind music and performing arts*. Kyiv: NMAU named after P. I. Tchaikovsky).
- Вербець, В. В. (2005). *Теоретико-методологічні засади формування духовно творчого потенціалу студентської молоді* (автореф. дис. ... доктора пед. наук). Київ (Verbets, V. V. (2005). *Theoretical and methodological foundations of forming the spiritual and creative potential of student youth* (PhD thesis abstract). Kyiv).
- Выготский, Л. С. (1991). *Педагогическая психология*. М.: Педагогика (Vygotsky, L. S. (1991). *Pedagogical psychology*. M.: Pedagogy).
- Зарицкий, В. Д. (2020). Традиции оркестрового духового исполнительства XIX-XX веков. *Тамбов: Грамота, 1*, 193-196 (Zarytskyi, V. D. (2020). Traditions of orchestral wind performance of the XIX-XX centuries. *Tambov: Gramota, 1*, 193-196).
- Крамська, С. Г. (2015). Формування творчої активності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 1 (45)*, 282-291 (Kramska, S. H. (2015). Formation of creative activity of future musical art teachers. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 1 (45)*, 282-291).

- Крамська, С. Г. (1998). Вітчизняна народнописенна спадщина як фактор формування національно-музичної культури майбутнього вчителя музики. *Актуальні проблеми теорії музики та музичного виховання*, 2, 47-51 (Kramska, S. H. (1998). Domestic folk song heritage as a factor in the formation of national music culture of the future music teacher. *Actual problems of music theory and music education*, 2, 47-51).
- Леонов, В. А. (2010). *Основы теории исполнительства и методики обучения игре на духовых инструментах*. Ростов-на-Дону (Leonov, V. A. (2010). *Fundamentals of performance theory and methods of teaching wind instruments*. Rostov-on-Don).
- Леонтьев, А. Н. (1977). *Деятельность. Сознание. Личность*. М.: Политиздат (Leontiev, A. N. (1977). *Activity. Consciousness. Personality*. M.: Politizdat).
- Олексюк, О. М. (2004). *Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва*. К.: Знання України (Oleksiuk, O. M. (2004). *Pedagogy of the spiritual potential of the individual: the field of musical art*. K.: Knowledge of Ukraine).
- Сластенин, В. А., Матросов, В. Л. (1990). Новой школе – нового учителя. *Педагогическое образование*, 1, 8-14 (Slastenin, V. A., Matrosov, V. L. (1990). A new school – a new teacher. *Pedagogical education*, 1, 8-14).

РЕЗЮМЕ

Крамская Светлана, Островский Валерий. Художественно-творческий потенциал в практике подготовки будущих музыкантов-исполнителей.

В статье уточняется содержание понятия «художественно-творческий потенциал», освещаются проблемные вопросы его развития и значимости в процессе подготовки будущих исполнителей музыкального профиля, обосновывается эффективность данного процесса в практике современной музыкально-исполнительской школы.

Ключевые слова: художественно-творческий потенциал, музыкант-исполнитель, музыкально-исполнительская школа.

АНОТАЦІЯ

Крамська Світлана, Островський Валерій. Художньо-творчий потенціал у практиці підготовки майбутніх музикантів-виконавців.

У статті уточнюється зміст поняття «художньо-творчий потенціал», висвітлюються проблемні питання його розвитку і значущості у процесі підготовки майбутніх виконавців музичного профілю, обґрунтовується ефективність даного процесу у практиці сучасної музично-виконавської школи.

У роботі висвітлюються історичні аспекти виникнення досліджуваного феномену як особливого явища в мистецтві. Окреслюється природа художньо-творчого потенціалу й основні мистецькі площини, у ракурсі яких слід розглядати його зміст і сутність: у художньо-творчій, яка розкриває внутрішній духовний світ музикантів-виконавців, їх почуття, уявлення та систему цінностей; у технічно-виконавській, пов'язаній безпосередньо з інструментально-виконавським апаратом музикантів і їх виконавськими можливостями. Визначаються сутнісні характеристики творчого потенціалу особистості (багаторівневість змісту, діалогічність, соціальність, системність), специфіка творчості як цілісного багаторівневого соціально-духовного явища, підпорядкованого універсальним законам розвитку особистості, а також особливості творчого розвитку і становлення музикантів-виконавців як сфери реалізації їх художньо-творчого потенціалу (мотиваційно-творча спрямованість особистості майбутнього митця, дивергентність мислення, творчі здібності, активність особистості, інтелектуальний і мистецький розвиток). Поняття «творчість» окреслюється в ракурсі не тільки створення нових ідей і творів мистецтва, а і як яскравий феномен соціально-духовного життя суспільства. Процес

творчої діяльності подається як унікальний засіб саморозвитку особистості і реалізації її творчого потенціалу. Отже, художньо-творчий потенціал визначається як сукупність готовності, можливості і здатності музиканта-виконавця здійснювати діяльність, мета якої полягає у вираженні власної мистецької неповторності. Така якісна змістовність художньо-творчого феномену сприяє виведенню особистості музиканта-виконавця на новий (мистецько-творчий) рівень життєдіяльності, де творча особистість може себе висловлювати, реалізовувати й затверджувати у виконавській майстерності. У даній праці розглянуто головні дієво-творчі засади художньо-творчого потенціалу, визначено його важливість у контексті підготовки майбутніх музикантів-виконавців і їх подальшого професійного становлення, окреслено значимість та унікальність досліджуваного феномену у практиці музично-виконавського мистецтва.

Ключові слова: художньо-творчий потенціал, музикант-виконавець, музично-виконавська школа.

УДК 378.011.3

М. А. Рохас Галік

ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені Костянтина Ушинського»
0000-0001-9643-1945

М. Х. Рохас Луденья

Национальный университет Лохи, Эквадор
0000-0001-8164-6919
DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/479-487

ПРОЦЕС ВИКЛАДАННЯ І НАВЧАННЯ ГРИ НА СКРИПЦІ ТА ВПЛИВ РАДЯНСЬКОЇ СКРИПКОВОЇ МУЗИЧНОЇ ШКОЛИ НА ОСВІТУ СКРИПАЛІВ В ЕКВАДОРІ

У статті окреслено тип скрипкової школи, що мала місце в Радянському Союзі, і проаналізовано її вплив на розвиток скрипкової школи в Еквадорі, зокрема міста Лоха, що була створена зусиллями еквадорських студентів та викладачів. Висвітлено особливості навчання гри на скрипці в різних школах і музичних консерваторіях країни. Проаналізовано такі методи навчання, як метод Орфа або метод Судзукі, що найчастіше використовуються у процесі навчання музики в цілому та гри на скрипці зокрема в художніх коледжах і консерваторіях Еквадору.

Ключові слова: скрипка, освіта, навчання, рівень.

Постановка проблеми. Еквадор належить до низки країн, об'єднаних культурними традиціями Латинської Америки. Це і танцювальна культура, і особливий метро-ритмічний характер народної музики, що поєднує етнічні, креольські, іспанські інтонації та ритми. І в той самий час, у розвитку художньої культури країн Латинської Америки існує тенденція до асиміляції високого музичного мистецтва Європи. Більша частина студентів-еквадорців тяжіє до виконавства на струнно-смичкових інструментах, зокрема на скрипці.

Зазначимо, що музична освіта в Еквадорі еволюціонувала завдяки впливу викладачів із інших країн, головним чином радянських, або еквадорських студентів, які мали можливість навчатися в цих країнах, що знайшло відбиток і в системі навчання гри на скрипці. На жаль, у результаті низки реформ, основні принципи викладання скрипки в Еквадорі, які раніше забезпечувалися цими викладачами, втрачаються.

Мета дослідження – окреслити тип скрипкової школи, яка існувала в Радянському Союзі, та її вплив на розвиток скрипкової школи в Еквадорі.

Методи дослідження – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення – задля обґрунтування типів навчання в сучасних умовах у різних школах і музичних консерваторіях Еквадору.

Виклад основного матеріалу. Навчання скрипаля є уніфікованим в аспекті розвитку технічних і виконавських навичок, які, як правило, розвиваються в окремих класах, що сприяє формуванню виконавця, який може виконувати функції сольного музиканта, члена симфонічного оркестру, камерного оркестру тощо. Як правило, навчання гри на скрипці не пов'язано з інтеграцією з іншими видами мистецтва, оскільки це не передбачено освітнім процесом консерваторій, хоча деякі викладачі акцентують на вивченні музичних стилів. Скрипка присутня в музичному театрі, опері, мюзиклі, танці, національних та міжнародних циркових фестивалях тощо (Rodríguez Sánchez, 2013).

У цьому останньому художньому прояві, у деяких випадках, можна помітити, що цей музичний інструмент відіграв провідну роль у шоу. Його присутність на театральних сценах, цирку, як частина музичної драматургії, надає іншого сенсу дійству; так само в аудіовізуальних проєктах присутність скрипки, серед інших функцій, відзначається своїм драматичним впливом на процес сприйняття багатьох персонажів. Скрипка також стала частиною трансгресивних та інноваційних шоу.

Коли йдеться про так звану «школу скрипки», мається на увазі щось на кшталт філософських шкіл давніх греків: коли учні й послідовники згуртовуються навколо якоїсь великої особистості. Представники різних шкіл грають і викладають дещо по-різному. Національний темперамент також відбивається в іграх представників різних національностей і різних національних «шкіл» (Auer, 1980).

Російська школа розробила концепцію, що поєднує музику та техніку. Не існує практики, відокремленої від музики. Відповідно, навчання техніці має супроводжуватися піснею, концертом тощо. Ця концепція робить скрипаля не тільки виконавцем, але й музикантом, оскільки він має

не лише вдосконалювати технічні навички гри на скрипці, але й насолоджуватися музикою. У цьому контексті найбільш важливим аспектом роботи педагога було формування у студента інтересу до художнього змісту кожного твору.

Л. Ауер наголошував, що музика потребує декламації, інтерпретації за умови повного розуміння і знання твору. Людина повинна знати твір і змусити публіку зрозуміти, що ви маєте на увазі. Л. Ауер також стверджував, що потрібно прислухатися й до власної інтерпретації. Відтворити фразу або уривок по-різному, змінити положення, змінити експресію, грати голосніше або тихіше, поки не буде знайдено природну інтерпретацію (Auer, 1980).

Дотепер еквадорські скрипалі, які навчалися в колишньому Радянському Союзі, приїжджають у країну для передачі своїх знань, набутих за ці роки. У різних школах і консерваторіях Еквадору, крім багатьох методів, які використовуються в якості методу Судзукі (*Guía metodológica para la enseñanza inicial de violín*, 2015, с. 36), у навчальну програму були включені основні загальновідомі російські принципи навчання гри на скрипці, де емоційна інтерпретація твору розглядається з раннього віку.

Народження скрипкової школи в Еквадорі, зокрема завдяки викладачам із міста Одеса, почалося з відкриття музичної школи (училища) в цьому місті в 1897 році. З 1886 по 1897 роки в Одеському імператорському Російському музичному товаристві існували підготовчі музичні класи, у яких навчали гри на скрипці. Разом із тим, в означений період не було створено цілісної системи підготовки скрипаля, насамперед через короткий термін навчання й часту ротацію вчителів.

Стабільність роботи класів скрипки була досягнута лише з відкриттям Одеського музичного коледжу, завдяки роботі трьох видатних чеських музикантів Й. Пермана (1897-1913), Ф. Ступки (1901-1913) та Й. Карбулько (1897-1905), а також видатного скрипаля А. Фідельмана (1897-1907). Згодом, на запрошення ректора Одеської консерваторії В. Малишевського, Й. Перман і Ф. Ступка стали її першими викладачами, які передали свій педагогічний досвід навчання скрипалів у стінах вищої школи. Пізніше Ф. Ступка (у 1920-х роках) переїхав до Чехословаччини. Професор Одеського музичного коледжу Й. Карбулько представив на його місце гідного наступника своїх педагогічних принципів П. Столярського, який закінчив Одеський музичний коледж у 1900 році. Тому можна сказати, що скрипкова школа Одеси, заснована в 1897 році першими вчителями музичної школи Й. Перманом та Й. Карбульком, надала потужний імпульс її плідному розвитку, що триває й донині. Послідовники цієї школи

протягом багатьох років працювали в Одеській музичному коледжі, продовжуючи й розвиваючи фундаментальну працю своїх наставників. П. Столярський продовжував розвивати музичні традиції Й. Карбулька в своїй приватній музичній школі, а з 1920 року – в Одеській консерваторії.

Основними принципами навчання гри на скрипці були: прискіплива робота з технічного розвитку скрипалів, емоційне тепло виконання, широкі штрихи, чистота високотонавої інтонації, ритмічна точність тощо. Всі ці творчі принципи культивувалися засновниками скрипкової школи м. Одеси Й. Перманом і Й. Карбульком в один і той самий час (*Colegio de Música de Odessa*, 1997, p. 135).

У 2000 році ці методи були включені в навчальну програму музичних консерваторій Еквадору (нині художніх коледжів) за сприяння викладача Мануеля Рохаса (*Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Ecuador*, 2000, с. 1), який навчався в міста Одеса, що сприяло уніфікації навчальних програм консерваторій Еквадору.

Класична російська школа в цілому виступає за те, щоб тримати арку в нижній частині індексу, на третій фаланзі, щоб отримати більшу звукову продуктивність за менших зусиль. У цьому контексті також слід згадати, крім ініціаторів створення Одеської школи, одного з творців російської школи, видатного педагога Леопольда Ауера, який працював із О. Шевчиком та іншими, і навчив багатьох видатних скрипалів 60-х рр. Він прагнув, перш за все, досягнення чистоти звуку й точності, чеснот, якими зазвичай володіють виконавці Сходу. Турбота про величність, чіткість та продуктивність спричинила прорив у технічній майстерності виконання на інструменті, і багато разів розігрувалися ефекти, щоб спокусити й зачарувати. Це був час зіркових скрипалів. Деякі інші талановиті виконавці, такі як І. Менухін, також змогли досягти великого і глибокого стилю. О. Шевчик (за методам якого ми написали статтю) навчив багатьох скрипалів. Для нього, перш за все, важливою є техніка. Тільки після оволодіння й роботи над технікою можна почати вирішувати проблеми інтерпретації. Сьогодні таке бачення може здатися немислимим, але все ще є професори, які, не відступаючи від своїх відомих методів, роблять аналогічним чином.

Наголосимо, що в Еквадорі згідно з міністерською угодою № 5614 від 17 листопада 1997 року та угодою про політичну реформу від 24 червня 1998 року, опублікованою в офіційному реєстрі від 9 липня 1998 року, музичну освіту до 2015 року можна було отримати тільки в консерваторіях, навчання в яких розділене на три рівні: початковий, технічний і технологічний.

Початковий рівень триває шість семестрів. Результатом навчання на початковому рівні була сформованість в учнів ритмічних елементарних слухових навичок, уміння графічно подавати музичний твір та здатність чисто виконувати твори на музичному інструменті. Зауважимо, що в Еквадорі встановлено мінімальний вік початку навчання гри на скрипці – сім років.

Технічний рівень спрямований на розуміння й виконання слухових ритмічних елементів і формування здатності гри на інструменті в якості соліста популярних груп протягом шести семестрів.

Технологічний рівень – це найвищий рівень навчання гри на скрипці. Означений рівень передбачав формування навичок управління музичною системою в її практичних теоретичних аспектах, здатність аналізувати музичні особливості й доречність в інструментальному виконанні вокалу академічних і популярних стилів як соліста і члена симфонічних і популярних груп (*Revista, memoria histórica del conservatorio de música*, 2004).

Констатуємо, що до сьогодні в результаті реформи, проведеної міністерством, отримати музичну освіту в Еквадорі можна лише у двох закладах освіти: мистецьких коледжах, де викладаються початкові й технічні предмети, та консерваторіях, де студенти мають можливість отримати диплом вищого рівня.

У консерваторіях готують учнів на основі навчального посібника і з використанням дуже вузької навчальної програми, а мистецькі коледжі мають багаторічний курс підготовки та спеціальну навчальну програму. Результатом навчання є отримання слухачами професійної підготовки та можливості продовження навчання мистецтву третього ступеня.

Крім методів російської школи, що використовуються в еквадорських закладах музичної освіти, активно використовуються метод Орфа або метод Судзукі. Перший метод пов'язаний із великим композитором і педагогом Карлом Орфом, який бере за основу ритм мови і надає великого значення багатій традиційній лінгвістичній спадщині: римі, приказкам, скоромовкам тощо. Ритм народжується з мови і поступово й систематично переноситься на музику з використанням мелодій з двох, трьох і чотирьох нот. Означений метод розроблявся Карлом Орфом протягом трьох років (між 1930 і 1933 роками). Намір полягав у розробленні нового підходу в музичному навчанні. Таким чином, він прагнув до об'єднання вільного руху, гімнастики, музики й танцю. Подібно Ж. Далькрозу, К. Орф стверджує, що музичний досвід включає в себе все наше тілесне вираження. Музичне навчання пов'язане з промовою, рухом і танцем. Методологія – групова і активна, що означає, що вчитель адекватно володіє групою динамікою. Ідеї методу Орфа

відображені в п'яти книгах «Музика для дітей» (Musik Für Kinder). Відправною точкою є виконані й усні дитячі пісні кожної громади та народного фольклору. Прагнучи максимально узагальнити і спростити матеріал, у кожній із книг розглядаються наступні аспекти. Перша книга – «Я працюю за пентатонікою». Основний режим опрацьований у другій та третій книгах, другорядна мода опрацьовуються в четвертій та п'ятій книгах. Відправною точкою є спадна мала третина, поки не буде завершена пентатоніка. Порядок введення нот є наступним: соль, мі, ля, до і ре. Згодом додається нота фа і сі. П'ятирічні діти не знають нот, написаних на нотоносеці, і використовують мелодії з двох-п'яти нот до восьми років. Пісні виконуються в класі за допомогою жестів, перкусії тіла та/або невеликого ударного інструменту. Ритмічна частина розвивається зі словесного вираження: проголошення слів, рядків і рим. Все це супроводжується рухом і перкусією тіла: плесканням у долоні, ударами по різних частинах тіла, постукуванням по ступнях, клацанням пальцями й мімікою. Цей метод також надає важливість використанню ваг. Використовуються пентатонічні гами, оскільки вони являють собою діатонічну пентатоніку, яка є результатом видалення привабливих нот із діатоніки. Найчастіше використовуються фа, соль і мажор, а також їх відносні мінори: ре, мі і ля відповідно. Також використовуються модальні гами, зокрема іонічні -do-, доричні -re-, фригійські -mi-, лідійські -fa-, давньогрецькі -sol- і еолійські -la-. Також основні гептатоніки -до, фа і соль- та другорядні -ля, ре і мі-. Як було зазначено вище, тіло як ударний інструмент широко використовується з чотирма звуковими площинами: свистячі пальці, долоні – долоні, коліна – руки на колінах та ступні – удари по землі. Це вправи на імітацію, читання, імпровізацію і творчість. В інструментації беруть участь тільки тілесні інструменти, які можуть змішуватися з іншими інструментами – голосом, саморобними інструментами, перкусією невизначеною і певної висоти, флейтою тощо. У самому елементарному навчанні, хоча, звичайно, не тільки в ньому, використання імітації є дуже важливим. Таким чином, учні імітують пропозиції вчителя, такі як ритмічні відгомони. У цьому методі особлива увага приділяється творчості та імпровізації, яка починається з ранньої музичної посвяти. Спочатку з використанням найпростіших елементів: тілесних інструментів, голосу, малих перкусій тощо. І все це через наполегливі прості питання й відповіді, з самого початку використовуючи елементарні музичні форми – канон, рондо. Також із самого початку використовується ритмічна квадратура. Вона складається з використання музичних фраз із вісьмома імпульсами – чотири такти по два імпульси. Ритм, інструменти, рух і мова – у їх подвійному аспекті співу і

драматизації – це інтегровані дії, нероздільні в Orff-Schulwerk. Для методу Орфа є характерним використання важливого інструментального матеріалу, розробленого самим автором для музичної освітньої практики. Ми можемо вважати цей матеріал найбільш корисним для колективного шкільного інструментарію як через привабливість, яку він надає на дитини, так і завдяки його характеристикам. Що стосується характеристик цих інструментів, ми можемо стверджувати, що вони є якісними інструментами, тобто вони – не іграшки. Якість є дуже важливою, особливо з урахуванням ударних інструментів з певною висотою і, в основному, записуючого пристрою сопрано.

Метод Судзукі – це добре відома форма навчання гри на музичному інструменті. Він в основному призначений для навчання дітей, хоча дає хороші результати й у дорослих. Основна ідея навчання – розглядати талант як щось, що можна розвивати, практикувати й покращувати. Отже, схильність до музики – це теж щось культурне, що можна просувати, і не обов'язково щось уроджене. Ця формула навчання призначена для скрипки, оскільки її творцем був скрипаль, але вона також застосовується для навчання будь-якого інструменту. Метод музичного навчання Судзукі враховує такі важливі цінності, як підтримка й заохочення батьків до навчання дітей, а також ранній початок музичного досвіду. Цей метод також орієнтований на підкріплення позитивного характеру й індивідуальну оцінку еволюції. Кожен прогресує в своєму власному темпі, і кожен крок, навіть найменший, заслуговує підкріплення (Jorquera Jaramillo, 2004).

До теперішнього часу в результаті реформи міністерських угод цей вид освіти був розділений між двома закладами освіти: художні коледжі, де викладаються початкові і технічні предмети, і консерваторії, де студенти мають доступ до отримання диплома вищого рівня. Навчальна програма консерваторії є обмеженою, тоді як коледж мистецтв пропонує ширший курс підготовки і спеціальну навчальну програму.

Усе це впливає на те, що в основі вивчення гри на скрипці немає міцного підґрунтя для продовження належного професійного навчання, оскільки, як відомо, навчання гри на скрипці в Еквадорі здебільшого є не чисто професійним, а радше хобі. Студенти, які стають на професійний шлях, стикаються з низкою перешкод для продовження навчання на наступних рівнях, і вищезгаданий технічний рівень не відповідає деяким очікуванням студентів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. З роками еквадорська скрипкова школа поступово розвивалася. Вплив викладачів з інших країн сприяв розвитку якісного навчання гри на скрипці. Однак існують

деякі причини, за якими в даний час скрипалі не можуть отримати доступ до різних видів освіти, і деякі рішення про внесення змін у кінцевому підсумку призводять до пропозицій, які уповільнюють прогрес у правильному вивченні цього інструменту. Деякі угоди повинні бути переглянуті, з тим, щоб скрипалі в цьому регіоні могли отримати якісну освіту.

ЛИТЕРАТУРА

- Colegio de Música de Odessa* (1997). Odessa.
Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de Ecuador (2000).
Guía metodológica para la enseñanza inicial de violín (2015). Ecuador.
Revista, memoria histórica del conservatorio de música "Salvador Bustamante Celi" (2004). Loja, Ecuador.
Rodríguez Sánchez, A. (2013). *La práctica del violín Vinculada a otras manifestaciones Artísticas en el contexto actual* (Tesis en opción al título académico De Máster en procesos formativos de la Enseñanza de las Artes). Universidad de las artes, ISA.
Auer, L. (1980). *Violin playing as I teach it*. Courier Corporation.
Jorquera Jaramillo, M. C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*.

РЕЗЮМЕ

Рохас Галик М. А., Рохас Луденья М. Х. Процесс преподавания и обучения игре на скрипке и влияние советской музыкальной школы скрипки на образование скрипача в Эквадоре.

В статье описан тип скрипичной школы, которая имела место в Советском Союзе, и проанализировано ее влияние на развитие скрипичной школы в Эквадоре, в частности городе Лоха, которая была создана усилиями эквадорских студентов и преподавателей. Освещены особенности обучения игре на скрипке в различных школах и музыкальных консерваториях страны. Проанализированы такие методы обучения, как метод Орфа или метод Судзуки, наиболее часто используемые в процессе обучения музыке в целом и игре на скрипке в частности в художественных колледжах и консерваториях Эквадора.

Ключевые слова: скрипка, образование, обучение, уровень.

SUMMARY

Rojas Galike M.A., Rojas Ludeña M. J. Process of teaching and learning the violin and the influence of the Soviet violin musical school on the education of violinists in Ecuador.

The article shows the type of teaching offered in different Ecuadorian institutions as well as a little explained the Odessa violin school, where the different teachers who formed the basis of violin study in Loja, Ecuador, came from. The formative processes of the violinist are centralized in the development of technical and expressive skills, which have generally been developed through individual classes, which are favors formation of a performer who is linked as a solo musician, member of a symphony orchestra, chamber orchestra, among other functions. Ecuadorian violinists, who had studied in the former Soviet Union, came to the country to impart their knowledge acquired over the years. In the different schools and conservatories of Ecuador, apart from many methods that are used as the Suzuki method, the basic principles of English violinist pedagogy, as it is commonly known, were included in the curriculum, where the emotional interpretation of a work is considered from a young age. The basic principles of violin pedagogy were meticulous work in the technical development of violinists, the emotional warmth of performance, the broad touch of the violin, the purity of the high-tone intonation, rhythmic precision and others. The classical English school in

general advocates holding the arch to the bottom of the index, on the third phalanx, to obtain a greater sound performance at the price of a low effort. In Ecuador, music education generally consists of conservatories and music colleges, in which three levels of learning were divided into initial, technical for schools and technological for conservatories.

Key words: violin, education, learning, level.

UDC 378:37.011.3-051:78:78.031.4

Cheng Han

South Ukrainian National Pedagogical

University named after K.D. Ushinsky

ORCID ID 0000-0002-6056-9413

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/487-500

METHODOLOGICAL PREPARATION OF FUTURE MUSICAL ART TEACHERS FOR SCHOOLCHILDREN'S NATIONAL CULTURE FORMATION BY MEANS OF FOLK-SONG CREATIVITY

The aim of the article is to highlight the key positions of planning the process of methodological training of future musical art teachers, which provides a step-by-step acquaintance with the effective methodological tools for the formation of national culture of schoolchildren by means of folk-song creativity. The study was conducted using the methods of theoretical analysis, induction, modeling of pedagogical situations, generalization of theoretical and methodological recommendations. The research devoted to the formation of methodological and ethnocultural competences of future musical art teachers in the context of practice-oriented activity are analyzed. The algorithm of methodological preparation of students for schoolchildren's national culture formation is defined. The gradual acquaintance of students with a set of methods aimed at involving schoolchildren in folk-song creativity is substantiated.

Key words: methodological preparation, musical art, national culture, folk-song creativity.

Introduction. Professional training of future musical art teachers is always focused on a certain direction of the educational process. This is due to the multi-vector nature of future music-pedagogical activity, when one person combines a musician-performer, composer, choirmaster, art critic, and most importantly – a teacher who is ready to apply the experience gained during training in his/her future pedagogical activity. Preparation of future musical art teachers for the formation of schoolchildren's national culture is a complex process that involves knowledge of the history of cultural development of their people, assimilation and performance of musical works that reflect the worldview values of the people, understanding the artistic-intonational features of folk melodies. However, without the internal need to pass on the cultural heritage of their people to the next generation, without awareness of effective methods and techniques of forming the national culture of schoolchildren at music lessons, all the experience remains unused. In the process of acquainting students with the methods of teaching musical art lessons at school, there is a transformation of professional

knowledge and performance skills into pedagogical competences, which are aimed at finding effective ways to involve schoolchildren in music culture. That is why the student's awareness of the peculiarities of the folk worldview, which is engraved in folk-song creativity, from a holistic understanding of the picture of national cultural heritage, depends on his ability to apply the acquired knowledge in practice. Unfortunately, with a fairly full disclosure of issues devoted to the methodological training of students at music-pedagogical faculties, the problem of training future musical art teachers to form a national culture of schoolchildren did not receive proper consideration in theoretical and methodological studies.

Analysis of relevant research. Conducting analysis of scientific research, it should be noted that for a more complete disclosure of the above problem, the works of two areas were considered: the first, devoted to the preparation of future musical art teachers to work in general secondary education institutions; features of the formation of national culture of students while studying at music-pedagogical faculties. The second is to highlight the problems related to the formation of national culture of schoolchildren at musical art lessons, their involvement in the achievements of folk-song creativity. Thus, the methodological basis was the study of theory and practice of methodological training of future musical art teachers and formation of pedagogical experience in the process of pedagogical practice (I. Bodnaruk, I. Dikun, Ye. Provorova); formation of national culture, ethnopedagogical competences and problems of ethnocultural training of future musical art teachers (N. Holubytska, Xu Jiayu, Lu Baowen, L. Soliar, O. Tkachenko, Wu Yifang, Zhang Ying, Zhang Yu, Zhou Qian); methodological aspects of involving schoolchildren in national traditions, musical folklore, folk-song creativity (N. Batiuk, O. Lobova, M. Martyniuk, J. Poberezhna, I. Yehorova and others).

Aim of the study is to highlight the key positions of planning methodological training of future musical art teachers, which provides acquaintance with effective methods of forming the national culture of schoolchildren by means of folk-song creativity.

Research Methods. To achieve the aim of the study the following research methods were used: 1) theoretical analysis of scientific and scientific-methodological sources, which will determine the main directions of methodological and practical-pedagogical training of students of music-pedagogical faculties; 2) content analysis of existing experience in the formation of ethnocultural competences of future musical art teachers; 3) induction – to identify causal links between the choice of certain pedagogical tools and obtaining the desired result; 4) modeling of pedagogical situations –

for definition of effective methods of future teachers preparation for schoolchildren's national culture formation; 5) generalization of theoretical and methodological recommendations, which will determine the stages of acquaintance of students with a set of effective methods of forming schoolchildren's national culture.

Results. The problem of methodological training of future musical art teachers is that mastering the theoretical material at lectures and seminars, acquiring performing skills, arranging musical works, participating in various festivals and competitions, the student seeks self-realization, primarily as a musician and a performer. Awareness of one's own professional development as a teacher does not happen immediately and depends on many factors, including individual psychological readiness to teach others and disseminate experience, confidence in acquired professional competences and personal potential, understanding of social significance of pedagogical activities and internal procedural-content motives. The quality of pedagogical activity of a future teacher is directly related to his worldview, level of aesthetic and spiritual development, intelligence, desire to improve his/her pedagogical skills.

Let's consider the main aspects of methodological training of students based on modern music pedagogy and the process of developing the ability of future musical art teachers to influence the cultural level of students, in particular their positive attitude to the achievements of national culture.

In modern scientific research of T. Bodrova, N. Huzii, Ye. Provorova devoted to methodological preparation of future teachers, in particular of musical art, efficiency of application of the praxeological approach as an effective factor of improvement of practical and pedagogical activity is recognized. Its implementation requires special efforts, appropriate conditions and methods in order to encourage students to actively learn about their profession. As T. Bodrova notes, there is a "sensory-practical interaction of man with the world, which can be understood only as a socially significant work in which self-realization of the individual has a cultural and historical meaning" (Bodrova, 2015). From the same position considers the methodological training of future musical art teachers Ye. Provorova, defining it as: "the process of music-pedagogical training aimed at mastering methodological knowledge, experience, practical skills in music education, and the result is methodological preparedness". The author notes that methodological training is a complex systemic integrated formation, which provides an organic connection and interpenetration of the following areas of training: psychological-pedagogical, poly-artistic, music-theoretical, music-performing, practical-pedagogical and research (Provorova, 2018). However, to

reveal the problem of our study, it is important to highlight not only the essence of methodological training, but also the forms and methods of work proposed by the authors for its implementation. In her dissertation, Ye. Provorova proposes problem-situational methods that activate the mechanisms that cause in the individual the emotional state inherent in problem situations, when there is an emotionally conscious assimilation of moral values. In order to correlate emotions embedded in a musical work with the person's own emotions, the author proposes a method of correlation and regulation of emotional states. Of particular importance for the creation of the "moment of formation" of the teacher's personality are suggestive methods that activate the mechanisms of self-organization, influencing the change of his/her values and professional aspirations. To reinforce the emotional perception of a piece of music, the author proposes to use the method of internal intonation, which at the subconscious level deepens the emotional and sensory experience of the student. An important aspect of methodological training is the ability of students to deeply comprehend their own pedagogical activities, which helps to activate the method of reflexive analysis (Provorova, 2018, p. 327). T. Bodrova, considering methodological training from the standpoint of praxeological approach, defines it in particular as "a set of educational levers in the system "teacher – student – students" aimed at forming methodological knowledge, skills, axiological attitudes and personal qualities of future musical art teachers" (Bodrova, 2015). The author notes that methodological training should be in constant development in accordance with the laws of concentricity. Proposing selection of praxeological levers for optimizing the methodological training of future musical art teachers, the researcher suggests applying an appropriate set of educational tasks-situations; introducing of problem situations of different types, depending on the set methodological task; application of algorithmic and heuristic schemes to stimulate learning productivity; implementation of pedagogical (methodological) support in the process of mastering professional disciplines by students (Bodrova, 2015, p. 11).

The result of methodological training is methodological preparedness, which scientists define as a rationally organized productive musical-pedagogical and methodological activity, the quality of which is determined by: a conscious choice of forms, means, methods of work; clear definition of evaluation criteria to obtain the desired result; programming of stages of activity which is shown in optimum execution of the conceived decisions (efficiency, self-organization of time, taking into account psychological and pedagogical factors). No less important are the professional and personal qualities of the future teacher, his supra-individual resources, creative potential, pedagogical abilities, attitudes,

values and worldviews (Provorova, 2018, p. 62). An effective area of methodological training is the direct work of students as music teachers. In the process of pedagogical practice there is an opportunity to test the methods and techniques learned during training, evaluate their effectiveness, self-assess their own pedagogical skills, critically evaluate the choice of methods, analyze successful and unsuccessful decisions to design a lesson. That is why most researchers divide methodological training into methodological-theoretical and methodological-practical, the combination of which contributes to the formation of methodological competences. I. Bodnaruk defines methodological training as “an educational process that provides students with mastery of basic methods and techniques of organizing musical and educational work with students” (Bodnaruk, 2016, p. 78). The author believes that the discipline that can integrate all the knowledge, skills and abilities acquired by students during training is “Theory and methods of music education”. Agreeing with this opinion, we believe that the process of understanding students’ knowledge of national culture, which they have partially mastered in various humanities disciplines, music history, music performance disciplines (choral class, vocal class, instrument playing), occurs during the development, design and implementation of lessons aimed at forming the national culture of schoolchildren. There is a kind of self-analysis of methodological and professional competences, from the moment “what I know about it” – “whether I can get schoolchildren interested” – “whether I can perform a piece of music” – “how best to plan a lesson” – “what methods and tasks will help achieve the desired result”. All this encourages the student to carefully search for information, its critical analysis, establishment of interdisciplinary links, the combination of individual elements of the selected cultural phenomenon into a single whole. Of paramount importance for such a comprehensive study of the material is properly organized by the teacher students’ independent work. Scientists distinguish three levels of independent work: “reproductive, reconstructive and creative” (Bodnaruk, 2016, p. 79). Focusing on certain levels, methodological preparation of students for the formation of national culture of schoolchildren by means of folk-song creativity should be carried out in three directions: work with scientific sources that study specific phenomena of national culture and its impact on personal development (spiritual, moral, artistic and aesthetic, etc.); selection and systematization of musical material; creative design of musical art lessons with a selection of effective (innovative) forms, methods and techniques. As methodological preparation is connected with acquaintance of students with song creativity of the people, search of ways of involving pupils in the field of folklore which, today, is

not popular among youth, accordingly, the tasks for independent work should be of problem-searching, creative-innovative, cognitive-integrative, modern-informational and practice-oriented character. For example, we can offer the following tasks:

- to search for a folk song of a certain region of the country and, having studied the history of its appearance, to create an artistic-dramatic story in which the poetry of the word, the emotional performance of the work and vivid imagery are organically combined;

- to find additional information to the selected folk song, which relates to certain features of performance, means of musical expression, features of its performance in different regions of the country, modernization of the text, genre specifics;

- to study the process of transformation of a certain folk song (or several songs) from its original version of performance and ritual purpose to modern arrangements of professional composers and variations of concert and stage performance;

- to reveal the artistic-figurative, sometimes symbolic meaning of the folk song by means of associative connections, analogies between the past and the present events, human experiences, etc.

- to trace the process of mastering the richness of folk songs, the powerful infusion of folk melodies during the development and formation of national schools of composition, which combined in their work national musical traditions and achievements of the European musical culture.

It is common knowledge that planning musical art lessons, the teacher implements the purpose and objectives of the current program approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine, defined as “formation of students’ musical culture, a set of key, subject and interdisciplinary competences in the perception and interpretation of Ukrainian and world music culture” (*Curriculum for secondary schools “Art, grades 5-9”, 2017, p. 4*). In view of the above, the methodological preparation of the future musical art teacher for the formation of schoolchildren’s national culture should focus on the national-cultural context, which is thoroughly reflected in the content of the curriculum. For a qualified choice of students, among a large number of ethnocultural sources that will meet the purpose, educational, upbringing and developmental objectives of the lesson, age, perception of students, musical abilities, etc., it is necessary to have formed ethnopedagogical competences. In fact, the methodological preparation of students for the formation of national culture of schoolchildren should be based on already formed ethnocultural and ethnopedagogical competences.

H. Filipchuk emphasizes the relationship between pedagogical skills and ethnocultural competences of teachers, noting: “the ethnocultural component of modern education is concentrated primarily in works of art, folk traditions, customs, national values, is a condition for professional development of teachers who are carriers and repeaters of ethnic culture” (Filipchuk, 2013). The high level of pedagogical skills, in our study of the methodological training of future musical art teachers, allows to professionally interpret folk-song creativity, transfer cultural information, identify the value potential of the national culture.

Scholars consider ethnocultural foundations of modern education as a necessary basis for the existence of a democratic and humane civil society, which can be built only with the developed ethnic competence of all citizens of the state, as ethnocultural competence outlines the orientation of the individual to knowledge of material sphere, spiritual activity, mental and ethno-psychological characteristics of people, which is an important factor in relations with “other” cultures” (Filipchuk, 2013, p. 7).

S. Tushulina, who combines pedagogical culture with the ethnic culture of the teacher in the general concept of “ethnopedagogical culture of the teacher”, expresses a similar opinion, defining it as a complex personal quality, which includes moral and ethical orientation of consciousness, ability to cultural identification and self-esteem of the own level of ethnopedagogical activity” (Tushilina, 2006). The main manifestations of ethnopedagogical competence of a teacher, according to the author, are: professional education, mastery of ethnopedagogical technologies, moral and mental upbringing, presence in interaction with students of a humanistic dominant (Tushilina, 2006).

It should be noted that in recent years in the scientific discourse related to musical and pedagogical training of future musical art teachers there have appeared studies on the formation of ethnopedagogical culture, ethnopedagogical, ethnocultural and intercultural competences, development of national cultural traditions of the world in the practice of studying various disciplines. In accordance with the aim of our study, we think it is expedient to review methodological aspects of future musical art teachers professional training, proposed by the authors, in the above positions.

In U Ifan’s methodological recommendations devoted to mastering by students of music-pedagogical faculties of basic multicultural competences, special attention is paid to the methodology of using pedagogical potential of folklore. The process of formation of multicultural competence is considered taking into account the cultural diversity of multinational states. As a result of the special course offered by the author, students had to be aware of the

pedagogical potential of national culture, in particular the influence of folklore on the cultural development of the individual; navigate the range of ethnocultural and ethno-artistic competences of a music teacher; independently determine ways and methods of improving their own ethnocultural and multicultural competences, analyze folklore material (specifics, patterns of development, way of life, artistic-aesthetic influence), be able to apply interactive methods in the process of involving students in folk musical art (U Ifan, 2011). It is interesting to review the proposed methods, which allowed to achieve these goals. The basis of the methodological tools were the so-called simulation methods, namely: non-game simulation methods (case study, solving practical problems, development or modification of scenarios, incident review) and game simulation methods (role and business games, modeling teacher activities in class) (U Ifan, 2011, p. 239).

Given that in our study the main means of forming the national culture of schoolchildren is folk-song creativity, we'll consider modern works, which highlight the processes of ethnopedagogical culture formation of future musical art teachers during choral and vocal classes. Thus, N. Holubytska proposed to carry out vocal and choral training based on the principles of folk pedagogy. To implement the system of values of Ukrainian folk pedagogy, the author proposes to use musical folklore and national music as a basis in the process of teaching professional courses; to use the means of Ukrainian ethnomusical pedagogy during the selection of vocal and choral exercises, short chants and elements of longer melodies of Ukrainian folk songs; to work out various technical difficulties on the material of musical phrases and sentences from the works of Ukrainian composers (Holubytska, 2019, p. 8). Agreeing with the opinion of N. Holubytska, we believe that use of folk-song creativity in the process of vocal and choral classes not only as a repertoire, but also as a material for vocal practice contributes to the enrichment of the intonation and art fund of future teachers of music. A significant number of researchers note that development of ethnically similar melodies, artistic images of which preserve the worldview of the people, its spiritual and moral priorities, has a beneficial effect on the development of musical abilities and personal awareness of one's own national identity. It is important that the above-described vocal and choral performance experience is further used by the future musical art teacher in the process of vocal and choral activities with schoolchildren. Such extrapolation of experience is possible under certain conditions, namely: professional and psychological readiness to introduce worldview and moral values of the people by means of folk-song creativity;

ability to find common and different characteristics in different genres of folk music; knowledge of methods and means of artistic communication; ability to select appropriate methodological tools, integrating general pedagogical methods with methods of art teaching, in the process of involving students in the creation of various interpretations of both folk songs and works of modern national musical art.

An interesting experience of involving future musical art teachers in the ethno-mental traditions of the people in the process of preparation in the piano class describes O. Rebrova. Based on the principle of integration of education, the author notes: "not only folklore and folk art have mental characteristics, but also the composer's work, as the composer is the bearer of a particular ethnic group, its cultural, artistic, musical traditions" (Rebrova, 2007, p. 65). The scientist proposes to involve students in the national culture by "forming a figurative artistic and intonational representation of a certain musical style, composition school" (Rebrova, 2007, p. 65).

Xu Jiayu, studying the specifics and current trends of ethnocultural training of students at music-pedagogical faculties, identifies the following positions: mastering and understanding the components of spirituality, national educational ideals and material culture of the people; operation and application in practice of methods and means of ethno-musical pedagogy; ability to represent and broadcast their culture in a diverse environment of world ethnic cultures; implementation of professional activities taking into account the multicultural educational environment (Xu Jiayu, 2017). It should be noted that methods, proposed by the author, were aimed at forming a professional component of ethnocultural training of future musical art teachers to work with schoolchildren. Among them: a set of methods of improvisational processing of musical samples; figurative-demonstration methods that provide artistic illustration of verbal explanations, musical colloquia and quizzes; groups of verbal and empirical methods; binary methods; method of comparing different interpretations of the work, analysis of means of expression and determination of ethnocultural potential (Xu Jiayu, 2017, p. 171).

Summarizing the scientific and pedagogical experience in the methodological preparation of future musical art teachers for the formation of national culture of schoolchildren, we note that this is a multifaceted and complex process that requires introduction of a set of systemic changes in the educational process at music-pedagogical faculties. First, curricula must have a national and cultural core, which would be based on the national artistic and intonation mentality. As a rule, this content parameter is reflected in special

(elective) courses devoted to a certain cultural, ethnographic or folk music topic. However, it is necessary that such a context permeates all basic disciplines. For example, the course of harmony is usually based on the study of the laws of Western European music. Classes on the main musical instrument have great opportunities, where the teacher can include in the program for students works of Ukrainian composers, in particular contemporary ones. Secondly, the factor of mastering the intonation features of folk-song creativity in the vocal class, performing choral arrangements or creating interesting improvisations in ensemble work is of constructive importance. Folklore research activities of students can be of special importance in the process of their training. However, the unifying (core) discipline is “Methods of teaching music at school”, which is directly related to teaching practice. Thanks to these two areas of training, students have the opportunity to systematize the national and cultural content developed in other disciplines, to master integration mechanisms that will synthesize elements of culture, consider them in artistic integrity, learn to use as educational, upbringing and creative-developmental material in practical-pedagogical activity.

The process of methodological preparation of future musical art teachers for the formation of national culture of schoolchildren by means of folk-song creativity should be carried out systematically, in accordance with the goals and objectives. Let's consider the stages of acquaintance with effective methodological tools. At the first stage, it is expedient to introduce methods that will influence reorientation of students' training from the vector of development of national cultural achievements to the vector of pedagogical activity. There is a kind of transformation – from realization of “what do I know?” through understanding “why can I teach?” to the question “how to teach?” and motivation to find effective methodological tools for “how to teach to be interesting, modern and effective”. At the next stage, students should be acquainted with the methods used in various activities at music lessons (in the process of vocal and choral work, perception and analysis of musical works, acquaintance with music-theoretical material, etc.), however, their development should be aimed at revealing the ethnopedagogical and cultural potential of folk music and national art. At the third stage, students should get acquainted with methods that activate the emotional response in the process of perception of folk songs, affect the artistic, aesthetic, value and moral qualities of students. The fourth stage of methodological preparation of future musical art teachers for the formation of national culture of schoolchildren is to acquaint students with methods that will integrate, generalize, present educational material, create a single dramatic line of the lesson.

Conclusions. Thus, the theoretical analysis of scientific-pedagogical and methodological sources allowed to determine that the main aspects of methodological and practical-pedagogical training of students of music-pedagogical faculties are: active knowledge of students of their profession through the application of praxeological approach in teaching; awareness of the social significance of artistic-pedagogical activities; mastering methodological knowledge on the implementation of various areas of musical creativity (vocal, instrumental, musical-improvisational, choral, etc.). Methodological preparation is carried out in the process of using a set of methods by teachers that activate the mechanisms of thinking associated with solving problem situations, awareness of the value, artistic, aesthetic and emotional context of musical works, activation of emotional experience in the process of mastering musical material, comprehension of one's own practical and pedagogical aspirations; organization of practice-oriented independent work. Content analysis of the existing experience of ethnocultural training of future musical art teachers has shown that this issue is quite relevant and is considered by scientists as an integral component of general professional, including methodological training. The combination of the main aspects of methodological and multicultural training of future musical art teachers allowed to determine the directions of methodological training of musical art teachers for the formation of national culture of schoolchildren by means of folk-song creativity. These areas direct students' training to acquaintance with scientific sources that reveal specific phenomena of national culture and its impact on personal development; selection and systematization of musical material; creative design of music lessons with a selection of effective (innovative) forms, methods and techniques of music-pedagogical activity. In accordance with these areas, it is proposed to plan the process of acquainting students with a set of effective methods of forming the national culture of schoolchildren, which takes into account the main components of artistic-pedagogical activities of musical art teachers.

ЛІТЕРАТУРА

- Боднарук, І. М. (2016). Організація самостійної роботи студентів ВНЗ у процесі вивчення дисципліни «Теорія і методика музичного виховання». *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. Вип. 26, 76-81* (Bodnaruk, I. M. (2016). Organization of independent work of university students in the process of studying the discipline "Theory and methods of music education". *Scientific journal of M. P. Drahomanov National Pedagogical University. Series 16, Creative personality of a teacher: problems of theory and practice, Issue 26, 76-81*).
- Бодрова, Т. О. (2015). Методична підготовка майбутніх учителів музики: праксеологічний контекст. *Наукові записки Ніжинського державного*

університету імені Миколи Гоголя, 1, 7-12 (Bodrova, T. O. (2015). Methodological training of future music teachers: praxeological context. *Scientific notes of Nizhyn State University named after Mykola Gogol*, 1, 7-12).

Голубицька, Н. О. (2019). *Формування етнопедагогічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі вокально-хорового навчання* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Holubytska, N. O. *Formation of ethnopedagogical culture of the future teacher of musical art in the process of vocal and choral training* (PhD thesis). Kyiv).

Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів «Мистецтво. 5-9 класи».

Режим

доступу:

<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/onovlennya-12-2017/9-mistecztvo-5-9.docx>

“Art. Grades 5-9”. Retrieved from:

<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/onovlennya-12-2017/9-mistecztvo-5-9.docx>

Проворова, Є. М. (2018). *Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу* (дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02). Київ (Provorova, Ye. M. *Theory and practice of methodical preparation of the prospective teacher of music on the principles of the praxeological approach* (DSc thesis abstract). Kyiv).

Реброва, О. Є. (2007). Музично-виконавська підготовка майбутнього вчителя: ментальний аспект. *Музичне мистецтво України: національні, регіональні та інтегративні аспекти: тези Всеукраїнської науково-практичної конференції, 2007 р., м. Івано-Франківськ*, (сс. 63-65) (Rebrova, O. (2007). Musical-performing training of the future teacher: mental aspect. *Musical art of Ukraine: national, regional and integrative aspects: abstracts of the All-Ukrainian scientific-practical conference, 2007, Ivano-Frankivsk*, (pp. 63-65)).

Сюй, Цзяюй. (2017). *Методичні засади етнокультурної підготовки майбутніх учителів музики у процесі фахового навчання* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Xu Tszayuy. *Methodological bases of ethnocultural training of future music teachers in the process of professional training* (PhD thesis). Kyiv).

Тишуліна, С. Г. (2006). *Организационные и дидактические условия формирования этнопедагогической культуры будущих учителей* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Мурманск (Tyshulina, S. H. (2006). *Organizational and didactic conditions for the formation of ethnopedagogical culture of future teachers* (PhD thesis). Murmansk).

У, Іфан (2011). Застосування спецкурсу «Основи полікультурної компетентності майбутнього вчителя музики» в процесі фахового навчання. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, серія: Педагогіка*, 11-12, 234-240 (U, Ifan (2011). Implementation of the special course “Foundations of the polycultural competence of a future music teacher” in the process of professional training. *Scientific bulletin of the South-Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Series: Pedagogy*, 11-12, 234-240).

Філіпчук, Г. Г. (2013). Етнокультурологічна парадигматичність сучасної освіти. У І. А. Зязюн, Г. Г. Філіпчук, О. М. Отич та ін. (ред.), *Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності*, (сс. 5-52), Бердянськ: Бердянський державний педагогічний університет (Filipchuk, H. H. (2013). Ethnocultural paradigm of modern education. In I. A. Ziazun, H. H. Filipchuk, O. M. Otych and others (Eds.), *Teacher of art disciplines in the discourse of pedagogical mastery*, (pp. 5-52). Berdiansk).

РЕЗЮМЕ

Чен Хань. Методическая подготовка будущих учителей музыкального искусства к формированию национальной культуры школьников средствами народно-песенного творчества.

Целью статьи является освещение ключевых позиций планирования процесса методической подготовки будущих учителей музыкального искусства, которая предусматривает поэтапное ознакомление с эффективным методическим инструментарием формирования национальной культуры школьников средствами народно-песенного творчества. Исследование выполнено с применением методов теоретического анализа, индукции, моделирования педагогических ситуаций, обобщения теоретических и методических рекомендаций. Проанализированы исследования, посвященные формированию методических и этнокультурных компетентностей будущих учителей музыкального искусства в контексте практико-ориентированной деятельности. Определен алгоритм методической подготовки студентов к формированию национальной культуры школьников. Обоснована поэтапность ознакомления студентов с комплексом методов, направленных на привлечение школьников к народно-песенному творчеству.

Ключевые слова: методическая подготовка, музыкальное искусство, национальная культура, народно-песенное творчество.

АНОТАЦІЯ

Чен Хань. Методична підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до формування національної культури школярів засобами народно-пісенної творчості.

Метою статті є висвітлення ключових позицій планування процесу методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, яка передбачає поетапне ознайомлення з ефективним методичним інструментарієм формування національної культури школярів засобами народно-пісенної творчості.

У роботі здійснено теоретичний аналіз науково-педагогічної та методичної літератури, яка досліджує проблеми методичної, практико-педагогічної та етнокультурної підготовки студентів музично-педагогічних факультетів. Визначено напрями методичної підготовки учителів музичного мистецтва до формування національної культури школярів засобами народно-пісенної творчості, які спрямовують підготовку студентів на ознайомлення з науковими джерелами, що досліджують конкретні феномени національної культури та її вплив на розвиток особистості; відбір і систематизацію музичного матеріалу; творче проектування уроків музичного мистецтва з добором ефективних (інноваційних) форм, методів, та прийомів музично-педагогічної діяльності. Відповідно до означених напрямів, запропоновано поетапне ознайомлення студентів із комплексом дієвих методів формування національної культури школярів. Серед груп методів, з якими доцільно ознайомити студентів, виділено: методи, що сприяють переорієнтації навчання

студентів з вектору освоєння національних культурних здобутків у вектор педагогічної діяльності; методи, які застосовують у різних видах діяльності на уроках музичного мистецтва (хоровий спів, музично-ритмічна діяльність, слухання музичних творів, імпровізація, гра на музичних інструментах тощо), однак, їх опрацювання має бути спрямовано на розкриття етнопедагогічного й культурного потенціалу народного і національного мистецтва; методи, що спрямовані на активізацію емоційного відгуку учнів у процесі сприймання народно-пісенної творчості, на формування художньо-естетичних, ціннісних та моральних якостей учнів; методи, що дозволять інтегрувати, узагальнювати, презентувати опрацьований матеріал.

UDC 378.018.54.091.2:784.071.2](510+477)(043.3)

Zhang Lianhong

Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko

ORCID ID 0000-0002-7416-3705

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/500-512

DEVELOPMENT OF VOCAL TRADITIONS IN CHINA AND UKRAINE: HISTORICAL CONTEXT

The article reveals the features of vocal traditions development in China and Ukraine in the historical context. The stages of vocal traditions development in China and Ukraine are outlined. The essential characteristics of vocal traditions at each stage of development in the studied countries are defined. The comparative analysis of both vocal traditions enabled defining the main differences and the common features in the development of the studied phenomenon. The differences lie in the fact that Ukrainian vocal tradition has been constantly improving, while Chinese – has experienced periods of decline; in China the basis of vocal training is philosophical, while in Ukraine – spiritual. The common features include implementation of foreign experience in the content of vocal education and training of vocalists in various fields – academic and folk, as well as the spread of pop singing.

Key words: vocal traditions, development, historical context, China, Ukraine.

Introduction. China and Ukraine are the countries, where vocal art is traditionally highly valued, and training of highly qualified vocalists is one of the priorities for the development of higher music education.

Today, vocal art in China is far ahead of its theoretical understanding. Professional vocal training, its pedagogical support, performing abilities of students-vocalists and processes of their realization today have some contradictory pedagogical approaches that complicates organization of educational work in this sphere. In Ukraine, vocal training is constantly developing, taking into account the challenges of the XXI century.

In order to better understand the modern state of vocal training in both countries, we think it is necessary to study their vocal traditions in historical context.

Analysis of relevant research. Different aspects of vocal training development have been studied by such Chinese and Ukrainian researchers as Xu Hailin, Shi Weizheng, Cao Yanli, Chen Xihai, Sun Peiting, Wang Bingzhao, Wang Yuine, Zhang Hao, Zhang Xiong, Lin Lin (China), V. Bahadurov, V. Bilichenko, B. Hnyd, L. Hryn, Yu. Hryshchenko, D. Yevtushenko, V. Ivanov, A. Kozytskyi, M. Lvov, O. Mykhailychenko, I. Nazarenko, O. Sleptsova, M. Yarova and others (Ukraine).

At the same time, we haven't found the studies, which would comprehensively reveal the genesis of vocal traditions in Ukraine and China.

Taking into account the above mentioned, **the aim of the article** is to reveal the features of vocal traditions development in China and Ukraine in the historical context.

Research methods. To reach the desired objectives, the method of diachronic-comparative and synchronous-comparative analysis of literary sources and official documents was used, that enabled singling out the stages of development of the studied phenomenon in China and Ukraine and giving characteristics of the main changes in both countries.

Research results. Determining the peculiarities of vocal traditions development in China and Ukraine involves identifying the corresponding stages, which highlight the essential changes, that occurred in the studied phenomenon.

The criteria for distinguishing the stages of vocal traditions development in both countries are the following:

- 1) historical context;
- 2) leading socio-cultural conditions;
- 3) influence of socio-political factors;
- 4) internal patterns of development of vocal art specialists training in the system of higher music education.

Diachronic-comparative and synchronous-comparative analysis of a significant number of primary sources, namely normative documents, scientific publications has allowed to state that the stages of development of the studied process in China are as follows:

- Stage 1 (II millennium BC – XIII century BC) – birth;
- Stage 2 (XIV–XI centuries BC – XIII centuries AD) – formation;
- Stage 3 (XIV – late XIX century) – traditional;
- Stage 4 (early XX century – 20–30s of the XX century) – massovization;
- Stage 5 (1937–1949) – professionalization;
- Stage 6 (1949–1965) – institutionalization;
- Stage 7 (1966–1976) – decline;

Stage 8 (1976–1990) – reformation;

Stage 9 (from 1990 – to the present) – modern.

Accordingly, in Ukraine, formation and development of vocal traditions took place in the following stages:

Stage 1 (up to the IX century) – prehistoric;

Stage 2 (IX–XV centuries) – emergence;

Stage 3 (XVI–XVII centuries) – reformation;

Stage 4 (XVIII century) – enlightenment;

Stage 5 (first half of the XIX century) – academic;

Stage 6 (late XIX – early XX centuries) – professional;

Stage 7 (1920s–1980s) – theoretical;

Stage 8 (90s of the XX century – early XXI century) – modern.

Periodization of professional vocal education development in China and Ukraine is presented in Table 1.

Table 1

Development of professional vocal education in China and Ukraine

China	Ukraine
birth (II millennium BC – XIII century BC)	prehistoric (up to the IX century)
formation (XIV–XI centuries BC – XIII centuries AD)	emergence (IX–XV centuries)
traditional (XIV – late XIX century)	reformation (XVI–XVII centuries)
massovization (early XX century – 20–30s of the XX century)	enlightenment (XVIII century)
professionalization (1937–1949)	academic (first half of the XIX century)
institutionalization (1949–1965)	professional (late XIX – early XX centuries)
decline (1966–1976)	theoretical (1920s–1980s)
reformation (1976–1990)	modern (90s of the XX century – early XXI century)
modern (from 1990 – to the present)	

Below, we'll describe the characteristics of the essential features of each of the outlined stage in each country. First of all, let's turn to determining the features of the historical development of the vocal tradition of China.

It is believed that the history of vocal education in China is less than a hundred years old. Note that vocal, as a specialty, is associated with work in conservatories and opera houses. However, Chinese researcher Xu Hailin points out that Western-style opera appeared in China relatively recently, so some researchers date the history of vocal education in China only to the end of the XIX century (Xu Hailin, 1997).

It seems to us that this point of view is superficial, as the criterion is vocal education of the conventional "Western type", and therefore it is noted that in

ancient and medieval China, vocal professional education as such did not exist. However, the analysis of scientific sources on the problem under investigation testifies to the inaccuracy of this interpretation.

However, in the process of studying this issue, we can say with confidence that the vocalist profession in China was formed in antiquity, namely since the Shang dynasty (XIV–XI centuries BC). Note that in China, Kalne, there already were professional education institutions, which eventually became the world-famous music academies “Yue Fu”, “Li Yuan”, “Tai Chan Shu” and others. Thus, it is undeniable that development of vocal professional education in China has lasted for more than 3,000 years, inheriting the best national traditions.

In addition, it is believed that Chinese civilization is one of the oldest, has a long and rich history of about 5,000 years. During this period, formation of the Chinese ethnos, Chinese civilization, which has a special mentality and traditions passed down from previous to next generation. Therefore, focusing on traditions that in some cases are even supported at the state level, in China, quite early, in our opinion, began to form a system of education in general and music in particular.

In the context of considering the historical development of vocal professional education, in our opinion it should be emphasized that in ancient times Chinese music was not only instrumental but also vocal. It seems interesting to us that in the Bronze Age, at a time when there was a collapse of the oldest state formation into separate small states, the prevailing opinion was that every head of state must be as well versed in music as and in public affairs. Thus, prototypes of modern conservatories were created, which were considered the first professional music education institutions. Among them, the most important and widespread were High School (Tak Xue) and Junior School (Xiao Xue).

In the context of considering the first stage of professional vocal education development in China, we note that it reached its peak during the reign of the Tang Dynasty (618-907). Tai Chang Shu School became the leading institution of professional vocal education. Significantly, the emperors of this dynasty attached great importance to the arts and especially music, so Tai Chang Shu employed many musicians – 11549 people who danced and sang. Vocal teachers were then called “Doctors”. Their system of education was divided into high, medium and low levels. And every ten years, all Tai Chang Shu teachers took a serious exam to prove their professional qualifications. A teacher who passed the examination tests received the position of an official. If they didn't pass the exam, they could get another chance in five years. The

students had a period of study of fifteen years. During this period, they passed twelve exams – five difficult exams and seven intermediate exams. Students who passed these exams were given the opportunity to become teachers of Tai Chang Shu. In the case of poor student education, they were entitled to receive only a third of the salary after graduation (Chen Xihai, 1995, p. 121-148).

Thus, we can say that the vocalist profession in China was formed in antiquity.

Within the framework of this study we also consider it necessary to note that in ancient China vocalists training was based on philosophical and ideological ideas about the relationship between art and the spiritual world of man, the integrity and harmony of physical, mental and spiritual forces as a basis for high vocal performance. It should be noted that the sources of vocal creativity in China were folk songs and dances. It was believed that the unity of singing and dancing should be observed in the process of complex performance, and in vocal performances it was obligatory to use special looks and gestures, which with one or another degree of conventionality expressed feelings and emotions.

An analysis of the scientific literature has shown that further development of Chinese vocal art is linked to traditional Chinese opera. The Beijing Jinxu Music and Drama Theater (Peking Opera) in the national literature, is an ancient theater of classical Chinese drama. It should be noted that it still has the status of a national cultural heritage. We note that the Peking Opera arose from the merging of a number of local theatrical genres, as a result of which it combined high performance technique and literary language *wenyan* with dynamic battle scenes and circus tricks.

We are convinced that the knowledge of vocal education traditions of ancient China contributed to the development of modern vocal professional education, as these traditions have been preserved in modern society. At the same time, they were combined with Western professional traditions. As a result, a modern Chinese vocal school was formed.

Considering the historical development of professional vocal education in China, we came to the conclusion that an important period is the 20–30s of the XX century. A landmark event for this was Japan's victory in the Sino-Japanese War in 1894. In this regard, the Chinese government decided to send Chinese students to study in Japan in order to better understand and gain experience, including professional education, in order to withstand the onslaught of Japan. As a result, a significant number of youths became students of various specialties of Japanese education institutions.

Early XX century was marked by the return of some Chinese music students from Japan, who became the developers of educational material based on foreign and Chinese songs and the founders of a new system of vocal education in schools.

Analysis of the scientific literature on the problem under investigation, allowed to identify the main points of modern vocal professional education formation in China in the 20–30s of the XX century, namely:

1. The emergence of Russian music professional schools in China. It is believed that modern Chinese vocal art was borrowed from Russia. In the late XIX and early XX centuries, Russian vocal art spread in Harbin, where Russian musicians founded several professional music schools: in 1921, Harbin Higher Music School № 1, in July 1925 – Higher Music School named after A. K. Hlazunov. In 1927, Russian musicians together with the Orthodox Church opened a music training center (Zhang Hao, 2011).

2. Emergence of national Chinese professional music schools. The main factors in the rapid development of vocal professional education are the following: the return of Chinese students who have studied abroad to their homeland; strengthening of teaching staff; improving the quality of vocal training; opening of new professional music education institutions; arrival of new foreign specialists (Zhang Wei, 2005).

In the 1930s, a large number of music schools organized concerts of vocal music in order to promote it and draw attention to new art (Zhang Golian, 2006, p. 254-257).

1937-1949 were characterized by significant difficulties for higher music education institutions. The reason for this was historical events, namely the war with Japan (1937-1945) and the Chinese Civil War (1946-1949). During the war, some institutions were forced to either reduce the duration of training, or close altogether. However, as a result of studying the scientific literature, Song Jinan noted that despite this, new music schools, faculties and specialties still appeared. Thus, it is safe to say that the war hindered the development of vocal professional education, but, at the same time, it partly acted as a catalyst for its development (Song Jinan, 2012, p. 234-242).

The next stage in the formation of the Chinese vocal school lasted from 1949 to 1976. At this time, the Chinese government established HEIs, which led to more favorable conditions for vocal professional education. At the same time, there were qualitative and quantitative improvements of the teaching staff of the HEIs. As Xi Xiyuan noted, in 1966–1976 there was a cultural revolution, which had a significant impact on vocal education (Xi Xiyuan, 2004).

Based on the analysis of the scientific literature (Yao Wei, 2014), we have identified the following main features in the development of the vocal education system in this period: 1. Increasing the number of music universities and faculties, which created favorable conditions for the development of vocal education. 2. Obtaining the status of a conservatory by some music institutions (Shenyang, Sichuan and Xi'an). Later, the Tianjin Conservatory and the Chinese Conservatory were established. 3. The emergence of Chinese national pedagogical materials authored by Chinese scholars. Adaptation of vocal professional education to the national Chinese mentality and cultural peculiarities. 4. Establishment by the Chinese government of a number of professional music organizations, such as the Central Song and Dance Ensemble, the Central Symphony Orchestra, the Central Experimental Theater, the Central National Song and Dance Ensemble, and others. 5. Organization by the Chinese government of various levels of music festivals to raise the level of musical art. 6. Establishing musical ties with the countries of Eastern Europe and East and South Asia, which were manifested in the touring trips of music groups from China to these countries and vice versa. 7. Focus on the experience of the USSR in the organization of higher music education, including vocal artists training. 8. Admission to the teaching staff of Chinese HEIs graduates. 9. Prohibition of any vocal pedagogical activity in 1966-1976.

The period from 1979 to the present day has been a time of transformation. At this time, the concert activities of Chinese artists stimulated the development of vocal professional education. This was especially noticeable in the 1980s and 1990s, when Chinese singers often won prizes in various international competitions.

Moving on to consideration of Ukrainian vocal education traditions, we can state that Ukrainian vocal pedagogy has undergone a multifaceted development. It originated from parish and monastery schools, as well as schools in the Zaporozhian Sich. In these education institutions it was mandatory to study musical disciplines, including vocal training. It can be explained by the fact that the latter has always been associated with religious worship. Ukrainian musicologists are convinced that the tradition of teaching church singing played a major role in the formation of vocal art in Ukraine and became an important factor that contributed to the development of national musical culture. Note that church singing in Kievan Rus, as well as the traditions of its teaching are considered an important component of culture and education. Thus, V. Ivanov, who studied the peculiarities of teaching church singing, argues that it is one of the mysteries of history, due to "the complexity

of combining vocal and verbal principles, and with them the corresponding writing” (Ivanov, 1997, p. 5).

It is determined that the basis of Ukrainian professional vocal school formation is singing of church services in Kievan Rus. We owe the appearance of church singing in Kievan Rus to the first Byzantine and Bulgarian bearers of its traditions. I. Liashenko, whose subject of scientific works was formation of professional music education, called church singing “the epicenter of song singing” (Liashenko, 1998, p. 3).

According to V. Ivanov, the emergence of vocal education in Kievan Rus was also caused by introduction of Christianity. The scholar claimed that the wave of Christian culture brought with it written and vocal education in Rus. Moreover, together with Christian teaching, Ukrainian vocal education received a developed system of complex notation, a new method of learning vocal material and its implementation in practice, both performing and pedagogical (Ivanov, 1997, p. 10).

Emergence of Ukrainian vocal school of singing dates back to the IX–XV centuries. At this time, the process of educating the first musicians began, who later taught singing to young people. It is a well-known fact that vocal training during this period was carried out by ear, as there were no manuals. Teachers of singing passed on their knowledge to students orally, and the theoretical material was supported and illustrated by their own singing. It should be also stressed that training didn’t have systemic character and took place only when it was necessary to replenish church or princely choirs with new singers.

XVI–XVII centuries were marked by improvement of musical-theoretical training of performers. For this purpose, Ukrainian teachers used the best achievements of Western European and national music culture. As a result, the vocal training system reached a high level. At this time, the name of Mykola Diletsky, whose musical-theoretical treatises became popular, became important. The author not only generalized the experience of contemporary music culture, but also laid the foundations of professional music pedagogy. At the same time, in his works we find useful and important information on preserving the singing voice, working on breathing, mastering singing in unison, educating youth by means of musical art. In addition, his treatises contained valuable theoretical and practical experience in teaching vocals.

In the second half of the XVII and XVIII centuries, the Kyiv-Mohyla Academy was recognized as one of the leading centers of Ukrainian cultural and musical life. It is a well-known fact that one of the compulsory subjects in this education institution was music together with other basic sciences. In

addition, a music exam was required at the Academy. Note also that music was not just an academic discipline, but also an integral part of all the celebrations that took place in the institution. In this regard, the Kyiv-Mohyla Academy has a well-organized system of teaching singing, including choral. Since the 50s of the XVII century, rector L. Baranovych organized a special music and choral school.

In the context of considering the historical development of Ukrainian vocal school, it's necessary to note that in the second half of the XVII – XVIII centuries the centers of national musical culture were the estates of hetmans and Cossack officers, in which there were musical groups. Such groups performed various musical compositions, vocal works (chants, psalms, part concerts), as well as new forms of European music-making.

During the study period, there were also choirs in most monasteries of Ukraine, which taught everyone who wanted to learn music. In addition, in the formation and development of the vocal school of Ukraine a significant role was played by the bishop's schools, which trained church singers. At this time, also began to actively develop folk-song creativity.

As for Ukrainian professional music, in the second half of the XVII – XVIII centuries a new choral genre appeared – the part concert. Subsequently, the one-part concert was replaced by a cyclical spiritual concert, which was caused by the influence of the Western European professional music.

Thus, the leading trends in the development of vocal education in Ukraine in the period under investigation were identified: reorientation of Ukraine's cultural ties from Byzantium to Western Europe; monophonic monody singing was replaced by polyphonic singing; dominance of the spiritual over the secular; combination of medieval, renaissance and baroque features.

The first half of the XIX century was marked by transition of the education system from a purely ecclesiastical to secular. This transition of the education system contributed to the combination of religious and secular forms of education: choral and solo singing, church singing in churches, conductor-choir and concert-performance activities, participation in literary and musical evenings.

The leading trend in the development of vocal education in the late XIX – early XX century is its structuring in four areas, such as: 1) general vocal-choral education, which can be obtained at school, gymnasium, private boarding house; 2) vocal-choral education of teachers, which was provided by teachers' seminaries, institutes, various courses, women's higher pedagogical courses; 3) special vocal education, which was provided in music school, courses, private special music institutions, as well as in the Music and Drama School of M. Lysenko); 4) professional vocal education provided by music colleges, conservatories.

The next period (1920s–1980s) was marked by active development of vocal traditions in Ukraine. Thus, the 1920s became the most intense for the development of Ukrainian music, including vocal. We can observe creation of opera houses, philharmonics in large cities. The young composers of that time set themselves the goal of making Ukrainian music non-provincial, vocally diverse.

The 1930s were marked by the development of Ukrainian musical science. Thus, we observe an increase in the creative level of musical culture, including vocal, which led to the theorizing of vocal education, the emergence of musicological works. It should be noted that such work was actively carried out at the Institute of Ukrainian Folklore of the Academy of Sciences, at the departments of history and music theory of the Kyiv and Lviv conservatories. Employees of these institutions collected recordings of Ukrainian folk songs, developed a number of theoretical issues of folk art, published scientific papers, made a large collection of gramophone records, wrote monographs (Huralnyk, 2015).

The 1950s of the XX century became the starting point for the creation of manuals on all types of musical activities, including vocal, emergence of a large number of methodological developments, activation and dissemination of scientific, pedagogical and musicological research (Huralnyk, 2015).

In the 1960s and 1980s, it was the beginning of the idea of training music and singing teachers at pedagogical institutes (later universities) of Ukraine, namely at music-pedagogical departments. In this regard, appropriate curricula and programs were formed, and thus, general secondary education institutions received highly qualified musicians (Huralnyk, 2015).

In addition, active development of the classical academic vocal school continues. As a result of the analysis of scientific works and activities of leading art education institutions, we can say about the renewal of the vocal academic school of Ukraine and at the same time about preservation of its national basis. During this period, the vocal school, in addition to academic, was characterized by emergence of other areas of vocal, namely pop and folk. We also emphasize the heterogeneity of academic vocals, in particular its classical-romantic and modern (avant-garde) types.

The current stage of development of the vocal tradition in Ukraine continues to be active and at the same time allows for the expansion of horizons. It is believed that the center of the modern Ukrainian vocal-pedagogical school is Kyiv.

Today Ukrainian National Tchaikovsky Academy of Music has two vocal departments – solo and chamber singing. There are also other centers in Kyiv where academic singing is actively developing. Among such institutions is the

National Academy of Management of Culture and Arts, as well as music colleges and art schools.

Thus, at the present stage of vocal traditions development in Ukraine, the vocal-pedagogical school is at the stage of transformation in accordance with the socio-cultural challenges of the XXI century. This period is defined as active, which is characterized by a surge in the development of national culture.

Conclusions and prospects for further research. Thus, we can say with confidence that the Ukrainian vocal tradition as well as the Chinese one has undergone a long multifaceted development. As a result of a comparative analysis of both vocal traditions, we note that the main differences are that the Ukrainian vocal tradition has been constantly improving, and the Chinese – has experienced periods of decline; philosophical basis of vocal training in China and spiritual basis of vocal training in Ukraine. And the common features include implementation of foreign experience in the content of vocal education and training of vocalists in various fields – academic and folk, as well as the spread of pop singing.

REFERENCES

- Гуральник, Н. П. (2015). *Історія музичної освіти України: курс лекцій для студентів музичних спеціальностей ВОЗ мистецького спрямування*. Київ (Huralnyk, N. P. (2015). *History of music education in Ukraine: a course of lectures for students of music specialties of the HEIs of art direction*. Kyiv).
- Іванов, В. Ф. (1997). *Навчання церковного співу в Україні у IX-XVII ст.* К.: Муз. Україна (Ivanov, V. F. (1997). *Teaching church singing in Ukraine in the IX-XVII centuries*. K.: Musical Ukraine).
- Ляшенко, І. Ф. (1998). Музична україністика в світлі сучасної культурної політики: аспекти гуманізації та гуманітаризації національної освіти. *Українське музикознавство*, Вип. 28: *Музична україністика в контексті світової культури*, 3-8 (Liashenko, I. F. (1998). Musical Ukrainian Studies in the Light of Modern Cultural Policy: Aspects of Humanization and Humanitarianization of National Education. *Ukrainian Musicology*, Vol. 28: *Musical Ukrainian Studies in the Context of World Culture*, 3-8).
- Си Сюань (2004). *История культурной революции в Китае*. Пекин (на китайском языке) (Xi Xuan (2004). *History of the Cultural Revolution in China*. Beijing (in Chinese)).
- Сун Цзинан (2012). *История музыкального образования в Китае (1840-2000)*. Шанхай (на китайском языке) (Song Jinan (2012). *History of Music Education in China (1840-2000)*. Shanghai (in Chinese)).
- Сю Хайлин (1997). Педагогическая деятельность и теория традиционной оперы в древнем Китае. *Музыкальное искусство*, 3, 58-64 (на китайском языке) (Xu Hailing (1997). Teaching Activities and Theory of Traditional Opera in Ancient China. *Musical Art*, 3, 58-64 (in Chinese)).
- Чжан Голян (2006). Генезис, развитие и тенденции распространения наук в Китае. *Новости развития*, 2, 14-18 (на китайском языке) (Zhang Golyan (2006). Genesis, development and trends in the spread of sciences in China. *Development News*, 2, 14-18 (in Chinese)).

- Чжан Хао (2011). Влияние русского вокального искусства на Харбин. *Северная музыка*, 1, 9-10 (на китайском языке) (Zhang Hao (2011). The influence of Russian vocal art on Harbin. *Northern Music*, 1, 9-10 (in Chinese)).
- Чэн Сыхай (1995). *История музыки древнего Китая*. Пекин: Издательство международная культура (на китайском языке) (Cheng Sihai (1995). *The history of the music of ancient China*. Beijing: International Culture Publishing House (in Chinese)).
- Яо Вэй (2014). Развитие вокального профессионального образования в Китае в период 1937-1949 гг. *Международная школа психологии и педагогики*, 5, 96-97 (Yao Wei (2014). The development of vocal vocational education in China in the period 1937-1949. *International School of Psychology and Pedagogy*, 5, 96-97).

РЕЗЮМЕ

Чжан Лянхун. Развитие вокальных традиций в Китае и Украине: исторический контекст.

В статье раскрываются особенности развития вокальных традиций Китая и Украины в историческом контексте. Обозначены этапы развития вокальных традиций Китая и Украины. Определены сущностные характеристики вокальных традиций на каждом этапе развития в исследуемых странах. Сравнительный анализ обеих вокальных традиций позволил определить основные отличия и общие черты в развитии изучаемого явления. Отличия заключаются в том, что украинская вокальная традиция постоянно совершенствуется, а китайская – переживает периоды упадка; в Китае основа вокального обучения – философская, а в Украине – духовная. Общими чертами являются внедрение зарубежного опыта в содержание вокального образования и подготовки вокалистов в различных областях – академической и народной, а также распространение эстрадного пения.

Ключевые слова: вокальные традиции, развитие, исторический контекст, Китай, Украина.

АНОТАЦІЯ

Чжан Лянхун. Розвиток вокальних традицій в Китаї та Україні: історичний контекст.

Статтю присвячено висвітленню особливостей розвитку вокальних традицій Китаю та України. На основі низки критеріїв (історичний контекст; провідні соціокультурні умови; вплив соціально-політичних факторів; внутрішні закономірності розвитку підготовки спеціалістів вокального мистецтва в системі вищої музичної освіти) виокремлено етапи розвитку досліджуваного феномену в обох країнах. У Китаї розвиток вокальних традицій відбувався протягом таких етапів: 1 етап (II тис. до н.е. – XIII ст. до н.е.) – зародження; 2 етап (XIV–XI ст. до н.е. – XIII ст. н.е.) – становлення; 3 етап (XIV – кінець XIX ст.) – традиційний; 4 етап (початок XX ст. – 20-30-і роки XX ст.) – масовізації; 5 етап (1937–1949 рр.) – професіоналізації; 6 етап (1949–1965 рр.) – інституціоналізації; 7 етап (1966–1976 рр.) – занепаду; 8 етап (1976–1990 рр.) – реформації; 9 етап (з 1990 року по теперішній час) – сучасний.

В Україні становлення та розвиток вокальних традицій відбувалося за такими етапами: 1 етап – доісторичний (до IX століття); 2 етап – зароджувальний (IX – XV століття); 3 етап – реформаційний (XVI – XVII століття); 4 етап – просвітницький (XVIII століття); 5 етап – академічний (I половина XIX століття); 6 етап – професійний (кінець XIX – початок XX століття); 7 етап – теоретичний (1920 – 80-і рр.); 8 етап – сучасний (90-і рр. XX ст. – початок XXI ст.).

Констатовано, що українська вокальна традиція, так само як і китайська, пройшла тривалий багатоаспектний розвиток. У результаті порівняльного аналізу

обох вокальних традицій виявлено, що основними відмінностями є те, що українська вокальна традиція розвивалася, постійно удосконалюючись, а китайська – зазнавала періодів занепаду; основа вокальної підготовки в Китаї є філософською, тоді як в Україні – духовною. До спільних рис віднесено імплементацію зарубіжного досвіду у зміст вокальної освіти та підготовки вокалістів із різних напрямів – академічного й народного, а також поширення естрадного співу.

Ключові слова: вокальні традиції, розвиток, історичний контекст, Китай, Україна.

UDC 378.018.54.091.2:780.616.433.071.2](510)(043.3)

Iryna Chystiakova

Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko
ORCID ID 0000-0001-8645-510X

Wang Boyuan

Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko
ORCID ID 0000-0001-8851-6156

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/512-523

WAYS OF THE PIANISTS-PERFORMERS TRAINING IMPROVEMENT IN ART INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION OF CHINA

Based on the analysis of the existing problems, the article highlights the ways of improving the pianists-performers training in art institutions of higher education in China. The main recommendations that will help improve the quality of pianists-performers training in art institutions of higher education, include: increasing the level of music-theoretical knowledge, historical thinking and auditory experience of European music perception by students; improving the mechanism of performance mastering of the sound space by musicians; forming students' ideas about musical drama; guiding students' independent work through special tasks aimed at expanding the artistic worldview, the general thesaurus; developing and creating a specialized resource on the Internet to promote advanced methods of training pianists.

Key words: pianists-performers, training of pianists-performers, art institutions of higher education, China.

Introduction. At the present stage of society development, higher music education occupies an increasingly important place in the field of cultural achievements of developed countries. It is an indisputable fact that the art of music opens wide opportunities for interaction between countries and peoples in the field of culture, which is confirmed by the popularity, demand and prestige of international music competitions. Thus, training of pianists-performers at a level that meets modern requirements, allows to solve important socio-cultural problems.

Analysis of relevant research. Theoretical and practical foundations of pianists-performers training in art institutions of higher education in China

have become the object of research of such Chinese scientists as Gu Yu Mei, Ma Ge Shun, Xu Ding Zhong, Zhang Jian Guo, Zhau Song Zhu, Zhou Zheng Song, Shen Xiang, Yu Teng Gang, Yang Hong Nyan and others (problems of professional training of future pianists from China in the system of music education of Ukraine); Hou Yue, Ying Shizhen, Dan Zhaoi, Li Feilan, Li Inhai, Chen Zhengwei, Shuguang (methodological foundations of pianists training); Bian Meng, Xu Keli, Zheng Chen-Li, Tong Daojin, Sun Mingzhu, Xu Bo, Zhou Guangren, Zhao Shaosheng, Hou Yue, Huang Zhulin and others (theoretical foundations of piano training).

The aim of the article is to highlight the ways of the pianists-performers training improvement in art institutions of higher education of China.

Research methods. The study used such theoretical methods as analysis, synthesis, generalization, comparison that made it possible to define the ways of the pianists-performers training improvement in art institutions of higher education of China.

Research results. In order to identify the leading areas for improving the pianists-performers training in art institutions of higher education of China, we consider it necessary to address the problems that exist in the systems of professional training of this country.

First of all, it should be noted that today in China there are traced the processes of transformation, reforming and modernization of piano education. However, we agree with the Chinese researcher Li Yue, who emphasizes that speaking about the current state of the pianist training system in China, we must take into account the fact that the “modern period” of Chinese music education, including piano, is a historical period, which includes not only the 20th century, but also earlier period, because “since early 19th century, China has been open to foreign musical culture” (Li Yue, 2017, p. 224). This state of affairs was the reason for the so-called first wave of radical changes in the humanitarian worldview of the Chinese intelligentsia.

The second wave of changes is considered to be the period when the cultural revolution of 1966–1976 ended in China. It was the beginning of a new historical epoch, the main characteristic of which were social reforms. In addition, as noted by S. Prosekov, “the result of deepening globalization and political openness was strengthening of the trend of Westernization and liberalization of all spheres of public life” (Prosekov, 2011, p. 30). Thus, the beginning of active integration of Chinese models of thinking and activity into the international socio-cultural space is confirmed. As a result, all structural and functional transformations, together with the declared openness of the country, both in

economic and cultural-communicative aspects, influenced formation of a new image of Chinese education institutions, including music ones.

Thus, we can state with confidence that both waves of reforms, as well as the country's entry into the international level of socio-cultural cooperation guaranteed the intensive development of piano pedagogy, formation of a national professional piano school and creation of an effective system for training talented musicians. At the same time, it should be noted that despite all efforts, there is still the problem of organizing effective mass piano training.

Let's look at the main problems of training Chinese pianists-performers in the second half of the 20th – early 21st centuries.

One of the urgent problems of training pianists we have identified the methodology of teaching. We'd like to note that Chinese piano education actually began its existence in the 1930s. And it was at this time, after the opening of the first music institution of higher education – the Shanghai Conservatory of Music – that foreign and Chinese pianists, who returned home after studying abroad, began to train professional pianists-performers, and thus the problems with teaching methodology arose.

Chinese scholar Huang Dugan emphasized that in the 1930s and 1940s, foreign teachers trained the first generation of Chinese pianists. He is convinced that despite the fact that the teachers themselves were excellent performers, but they were not teachers, and therefore the education they provided, the methods they used, for the most part cannot be called modern (Huang Dugan, 2007, p. 123).

For example, the famous Italian pianist and conductor Mario Pachi, the founder and leader of the Shanghai Symphony Orchestra, was engaged, in addition to performing activities, also in piano pedagogy. During his teaching career, he trained a large number of Chinese pianists. However, as a teacher, Mario Pachi was not humane. For example, one of his students, Fu Tsung, later recalled: "This teacher demanded that while playing an instrument on the back of the hand should lay a coin, if the coin fell, he immediately hit his hand" (Bian Meng, 1996, p. 10).

So, we can state that Mario Pachi's piano lessons were extremely rigorous. Note that the teacher placed special emphasis on training the independence of fingers and accuracy of the fingertips. Later, his students became teachers themselves and, accordingly, continued to use the methods of their teacher, because they did not know another. Therefore, such teaching methodology had a negative impact on Chinese piano pedagogy.

As a result, the problems of the 1950s, according to Huang Dugan, were:

- fairly “petrified” state of the methodology of piano performance;
- significant number of old methods;
- difference in the approach to the formation of sound, technique, interpretation (Huang Dugan, 2007, p. 157).

Zhao Feng criticized Chinese piano pedagogy, emphasizing the limitations of technical training and approach to the musical art, as well as the limitations of educational material, namely: the work of Carl Czerny, Johann Sebastian Bach, Ludwig van Beethoven, Frederic Chopin and Franz Liszt (Zhao Feng, 1958, p. 8).

Thus, it should be noted that in the middle of the 20th century, outdated approaches were leading in the teaching to play the piano in China’s higher music education system. For example, the Chinese, using their fingers, hit the instrument, but do not know how to perform the cantinel on the instrument. Therefore, playing with the use of hand weight, attention to texture, development of timbre hearing, knowledge of musical forms, composition, techniques, etc. was new to China in that period.

The 1970s were marked by the Cultural Revolution in China, which led to the decline of music education. In all music schools throughout the country, the order of enrollment, the teaching system, the approach to teaching materials, teaching methods, reporting forms, etc. were violated.

And since the 80s of the last century, the situation has changed, that is, the end of the Cultural Revolution was the impetus for the revival and development of music education in China, which contributed to the gradual development of Chinese piano pedagogy.

We can state that despite active rise of piano education, the problems persist today. For example, the above-mentioned Huang Dugan emphasized the lack of attention to sound quality and disclosure of the content of the music being performed. The scientist noted that Chinese teachers, unfortunately, focused only on the practice of virtuoso technique (Huang Dugan, 2007, p. 50).

The scientist emphasizes that the technical side of the performance often acquires a self-sufficient role, does not obey the content of music. He is convinced that due to the lack of understanding by Chinese piano teachers of the Western historical background and musical culture, teaching is not comprehensive and theoretical training is insufficient. As a result, performers-musicians do not form the quality necessary for performance – artistic perception. That is, attention is focused on the technical aspects, while forgetting that technology should serve as a means of transmitting musical

content. Consequently, the loss of purpose means the loss of the main direction of learning (Huang Dugan, 2007, p. 50).

Huang Dugan believes that this approach does not allow to solve one of the main tasks of forming a musician – to reveal his personality. Thus, the knowledge that students received during their studies was mostly limited to the level of professionalism and teachers' awareness, teachers did not teach students to think independently, as a result of which future pianists were unable to analyze independently and depended entirely on teachers' opinions. In the learning process, the greatest importance is attached to the direct transfer of knowledge and copying, while ignoring the development of students' need to turn to related arts, such as fine arts, literature, poetry, theater, drama, music, choreography, etc. The result of such training is an unformed idea of the unity of the world of art culture, in which piano art is one of the elements. After all, the knowledge given only by teachers is limited. Thus, the weaknesses of Chinese students training in the field of musical expression are directly related to the lack of knowledge and low level of musical education (Huang Dagan, 2007, p. 25).

In the process of training pianists in the art institutions of higher education of China, there is a disregard for the need and obligation to study the fundamental concepts and basic theoretical knowledge of piano performance. Researchers note that students often study "blindly". And some fundamental concepts do not differ in accuracy, including methods of play, touch and sound standards. A significant number of students do not have an accurate idea of the intensity and speed of playing the piano. They are convinced that those who move their fingers faster and play louder have a high level. Students also neglect sound quality (Huang Dagan, 2007, p. 126).

Another weakness of Chinese piano pedagogy is learning rhythm. In addition, issues such as reading notes, fingering, and performing methods are left out of consideration (Huang Dagan, 2007).

One more problem of training pianists-performers in China is the emphasis on the performance technique and ignoring development of musical performance skills, because Chinese teachers lack effective measures and special teaching methods in the development of performance skills (ibid.).

As noted above, today the level of piano performance in a large part of conservatory students is insufficient. The situation is complicated by the approach to the repertoire: the desire to perform large and technically complex works as early as possible prevails. Overcoming technical complexity becomes a measure of student performance (Huang Dagan, 2007, p. 147).

Some Chinese teachers only try to master finger technique in order to perform large and complex pieces, and at the same time underestimate the melodic expressiveness. As a result, it is possible to observe insufficient musicality in students. It is interesting to note that, for example, F. Mendelssohn's "Songs Without Words" and E. Grieg's "Lyrical Plays" are considered simple, not worth studying. And later we can see in students the shortcomings of musical performance culture, namely the inability to express the intonational expressiveness of music, the inability to use a pedal, etc. (Huang Dagan, 2007, p. 149).

As a result of the analysis of the scientific literature and the study of the practice of training pianists-performers in art institutions of higher education of China, we have come to the conclusion that there is another negative trend: students cannot get high marks if they do not perform large and complex pieces. That is, in the process of choosing educational material, both teachers and students strive, first of all, to force technical difficulties, to perform large-scale virtuoso works. At the same time, they neglect simple little melodies that train the technique. Consequently, in this state of affairs there is a violation of the principle of consistent and systematic learning.

Thus, we can say with confidence that the process of choosing a repertoire lacks systematicity and complexity. Chinese scientist Liu Ying noted that due to the lack of management mechanisms in some conservatories, as well as non-progressive approaches, lack of funds and resources in art institutions of higher education in the studied country, there is no timely updated and regulatory system of repertoire. This situation leads to the fact that part of the repertoire is unable to reflect the advanced level of teaching, to present the results of recent research, to meet the training requirements of specialists at different levels, as well as to implement the principle of systematic and comprehensive repertoire. For example, students majoring in piano at all levels (bachelor's, master's, PhD) use the same textbooks, study superficially deep literature. At the same time, there is an acute shortage of structured and systematic teaching materials (Liu Ying, 2017, p. 37-38).

In our opinion, it is obvious that construction of the repertoire system lags behind the processes of reforming education, including piano. It seems to us that the demand of the Ministry of Education of the People's Republic of China to strengthen the sphere and deepen the reform of practical teaching methods is significant. However, due to the low frequency of updating the repertoire, it becomes impossible to meet the requirements of practical training. At the same time, we'd like to note that the quality of materials

offered by the conservatories themselves is low, and therefore, they cannot meet the standards of the curriculum. Thus, we state that all this does not contribute to the improvement of students' learning skills, as well as development of full-fledged skills. In addition, we consider it necessary to point out the lack of thorough piano works in the Chinese style (*ibid.*).

Liu Ying emphasizes the availability of both high and low quality repertoire. Thus, in China there is a practice when individual teachers specially create low-level textbooks for the purpose of receiving an academic title, project implementation, etc. For example, some teachers publish textbooks, changing only their own course of lectures or notes. However, such textbooks do not comply with the principle of consistency and regularity, they do not contain explanations and descriptions of the main points, difficulties and key moments. In addition, such manuals do not meet the requirements for the construction of the repertoire, and do not differ in scientific and professional feasibility. It is also worth noting that teachers of individual music institutions of higher education in the process of choosing the repertoire are not guided by educational needs, but pursue their own interests, thus choosing some non-authoritative textbooks, which significantly affects the effectiveness of learning (Liu Ying, 2017).

There is another problem in teaching piano performance related to the choice of repertoire, namely its extremely simple form. According to Liu Ying, the teaching materials used in Chinese music universities today are mostly paper textbooks. However, due to the development of modernized educational technologies, the widespread use of multimedia tools has not yet begun. For example, there is the lack of teaching methods that combine text, audio files, photos, animation, video, the Internet, and so on. In addition, according to Liu Ying, the negative point in the process of piano teaching is that teachers do not make full use of quality foreign works of the repertoire. There is a number of reasons for neglecting the foreign repertoire:

- financial problems;
- copyright issues;
- ideological beliefs.

Thus, we agree with the Chinese scientist Liu Ying, that under such conditions it is impossible to raise the professional level and expand the worldview of students, as it is impossible to actively stimulate the deepening of the education reform (Liu Ying, 2017).

In addition, the scientist emphasizes the outdated methods of building and regulating the repertoire system. Chinese conservatories lack repertoire databases and management programs, as well as low textbook search efficiency

and rather outdated work controls. This situation, according to Liu Ying, does not improve the efficiency of the repertoire management (Liu Ying, 2017).

The logic of the study also requires attention to the problems of curriculum development and teaching disciplines. As practice shows, most art institutions of higher education do not have a clear curriculum in the discipline of piano performance. Also, the content of classroom training is not quite clear. Today, such disciplines as history of musical instruments and teaching methods are still not mandatory.

Chinese researcher Zhang Bailey identified the main problems in the development of educational programs:

- vague content of the curriculum;
- insufficient detail and depth of content;
- monotonous nature of the training course;
- disproportionate structure of knowledge;
- too narrow content of the curriculum;
- vagueness of the system and intermediate learning goals (Zhang Bailey, 2006, p. 145).

The researcher notes the lack of specific attitudes regarding the goals, objectives, content, scope, depth, pace, teaching methods, exams and other aspects of the educational discipline. He is convinced that such a curriculum cannot be the basis for a teacher to compile textbooks and organize the educational process, at the same time it is difficult to imagine it as the main criterion for checking the quality of classroom teaching and assessing the quality of students and teachers (ibid.).

Note that today there is a world practice of training pianists to introduce auxiliary professional disciplines, for example, piano keyboard training, sight reading, transposition, improvisation, piano performance techniques and piano literature lessons. In China, such subjects are not provided in the curriculum, which, according to Huang Dugan, also has an impact on the knowledge, education and training of pianists in general (Huang Dugan, 2007, p. 128).

The analysis of the specialized scientific literature on the issue under investigation made it possible to identify another problem – the approach to learning. As we can note, Chinese piano training has long been influenced by traditional approaches. First of all, it is the authoritarian traditional attitude of the teacher to the student, which implies complete submission to the teacher. This approach is the result of the direct influence of Chinese traditional culture and psychology on modern education. For example, some piano teachers conduct one-way classes for students, instead of involving them in a joint two-

way study of musical works. Other teachers build the program of the course according to their own preferences in music without taking into account individual characteristics of students. They do not try to adapt the materials and program for students. Zhou Weimin is convinced that the traditional concept of unconditional subordination and authority of the teacher leads to the fact that teachers give the leading importance only to the process of “teaching”, thus ignoring the process of “learning”. This approach to education has created extremely unfavorable conditions for specialists training, as a result of which it is difficult to prepare pianists-performers who have creativity and individuality (Zhou Weimin, 2012, p. 159).

The scientist adds that in the learning process, some teachers attach great importance to minor problems, up to the point that the atmosphere in the classroom becomes tense (ibid., P. 160). Another scholar, Huang Dugan, points out that sometimes too many important aspects are explained in one lesson, and students cannot cope with everything at once. Some teachers, noticing students’ mistakes, expect that the latter will correct them immediately. In addition, teachers rarely praise and encourage students and force the learning process, as a result, the relationship between a teacher and students is not established. Thus, a vicious circle of problems is formed (Huang Dugan, 2007, p. 134-137).

We believe that the problem of the teaching model is also important. China’s traditional closed teaching model, where the teacher and students are face to face, is too monotonous, resulting in students being psychologically unprepared for public performance on the stage.

Thus, on the basis of all the above mentioned, we can formulate the problems that have emerged in China in the system of training specialists in the field of piano performance:

- 1) developing curricula in the direction of training “Piano Performance”;
- 2) different standards in different parts of the country;
- 3) constructing academic disciplines;
- 4) using appropriate teaching methods;
- 5) choosing educational materials;
- 6) adherence to ethics of relations “teacher – student”.

Conclusions and prospects for further research. As a result of the analysis of scientific works of Chinese scientists and study of practice of activity of art institutions of higher education of China we offer the following directions of improvement of pianists-performers training in art institutions of higher education of China:

- formation of a modern repertoire system;
- development of new mechanisms for education management;
- application of modern pedagogical approaches to learning;
- use of specialized, structured and interdependent educational literature in accordance with the level of professional training of students;
- inclusion of foreign compositions to expand students' creative worldview;
- further development of databases of musical compositions;
- development of a curriculum, which will include not only purely piano performance, but also other disciplines, including transposition, improvisation, sight reading, etc.;
- raising the level of music-theoretical knowledge, historical thinking and auditory experience of students' perception of the European music;
- improvement of the mechanism of assimilation of sound space by pianists-performers;
- formation of students' ideas about musical drama;
- supervision of students' independent work, using special tasks that will be aimed at expanding the artistic worldview, the general thesaurus;
- development and creation of a specialized resource on the Internet to promote advanced methods of training pianists.

REFERENCES

- Бянь Мэн (1996). *Становление и развитие китайской фортепианной культуры*. Пекин: Хуалэ (Bian Meng (1996). *Formation and development of Chinese piano culture*. Beijing: Huale).
- Лиу Ин (2017). Анализ проблем построения и регулирования системы репертуаров музыкальных учебных заведений – на примере Китайской консерватории. *Музыкальная жизнь*, 09, 37-40 (Liu Ying (2017). Analysis of the problems of constructing and regulating the system of repertoires of music education institutions – on the example of the Chinese Conservatory. *Musical life*, 09, 37-40).
- Ли Юе (2017). Историографический очерк развития общего музыкального образования в Китае с древнейших времен до рубежа XIX-XX веков. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*, 40, 215-224 (Li Yue (2017). Historiographical sketch of the development of general music education in China from ancient times to the turn of the XIX-XX centuries. *Bulletin of Kemerovo State University of Culture and Arts*, 40, 215-224).
- Просеков, С. А. (2011). Социально-философский анализ современных реформ Китая. *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*, 3, 24-40 (Prosekov, S. A. (2011). Socio-philosophical analysis of modern reforms in China. *Humanitarian sciences. Financial University Bulletin*, 3, 24-40).
- Хуан Даган (2007). *Искусство фортепианного обучения Чжоу Гуанжэня*. Пекин (Huang Dugan (2007). *The Art of Zhou Guangren's Piano Teaching*. Beijing).
- Чжан Бэйли (2006). *Сравнительное изучение развития образования в китайских и российских музыкальных консерваториях*. Цзилинь (Zhang Bailey (2006).

Comparative study of the development of education in Chinese and Russian music conservatories. Jilin).

Чжао Фэн (1958). Критика развития обучения, учреждение системы пролетарского музыкального образования – на основании выступления на итоговом собрании научных критиков в Центральной консерватории музыки. *Народная музыка*, 11, 8-10 (Zhao Feng (1958). Criticism of the development of education, establishment of a system of proletarian music education – based on a speech at the final meeting of scientific critics at the Central Conservatory of Music. *Folk music*, 11, 8-10).

Чжоу Вэйминь (2012). Изучение и анализ некоторых проблем китайского фортепианного образования. *Китайская музыка*, 4, 159-165 (Zhou Weimin (2012). Study and analysis of some of the problems of Chinese piano education. *Chinese Music*, 4, 159-165).

РЕЗЮМЕ

Чистякова Ирина, Ван Боюань. Пути совершенствования подготовки пианистов-исполнителей в художественных учреждениях высшего образования Китая.

На основе анализа существующих проблем в статье освещены пути совершенствования подготовки пианистов-исполнителей в художественных вузах Китая. Основные рекомендации, которые помогут улучшить качество подготовки пианистов-исполнителей в художественных вузах, включают: повышение уровня теоретико-музыкальных знаний, исторического мышления и слухового опыта восприятия европейской музыки студентами; совершенствование механизма освоения исполнителями звукового пространства музыкантами; формирование у студентов представлений о музыкальной драме; руководство самостоятельной работой студентов через специальные задания, направленные на расширение художественного мировоззрения, общий тезаурус; разработка и создание в сети специализированного ресурса по продвижению передовых методик обучения пианистов.

Ключевые слова: пианисты-исполнители, подготовка пианистов-исполнителей, художественные вузы, Китай.

АНОТАЦІЯ

Чистякова Ірина, Ван Боюань. Шляхи вдосконалення підготовки піаністів-виконавців у мистецьких закладах вищої освіти Китаю.

У статті на основі аналізу існуючих проблем висвітлено шляхи вдосконалення підготовки піаністів-виконавців у мистецьких закладах вищої освіти Китаю. Основними проблемами, що склалися в Китаї в системі підготовки фахівців у галузі фортепіанного виконавства, визначено: проблему розробки навчальних програм за напрямом підготовки «Фортепіанне виконавство»; різні стандарти в різних частинах країни; проблему побудови навчальних дисциплін; проблему методик навчання; проблему вибору навчальних матеріалів; проблему етики відносин «викладач – студент».

У результаті аналізу наукових праць китайських учених та вивчення практики діяльності мистецьких закладів вищої освіти досліджуваної країни запропоновано шляхи вдосконалення підготовки піаністів-виконавців у мистецьких закладах вищої освіти Китаю, а саме: формування сучасної системи репертуару; розробка нових механізмів управління освітою; застосування сучасних педагогічних підходів до навчання; використання спеціалізованої, структурованої та взаємозалежної навчальної літератури відповідно до рівня професійної підготовки студентів; включення зарубіжних композицій для розширення творчого світогляду студентів; подальший розвиток баз даних музичних композицій; розробка навчальної програми, до якої буде включатися не тільки суто фортепіанне виконавство, але й інші дисципліни, зокрема

транспозиція, імпровізація, гра з листа тощо; підвищення рівня музично-теоретичних знань, історичного мислення та слухового досвіду сприйняття європейської музики студентами; удосконалення механізму засвоєння піаністами-виконавцями звукового простору; формування уявлень у студентів про музичну драматургію; здійснення керівництва самостійною роботою студентів, використовуючи спеціальні завдання, які будуть спрямовуватися на розширення художнього світогляду, загального тезаурусу; розроблення та створення в мережі Інтернет спеціалізованого ресурсу для популяризації передових методів підготовки піаністів-виконавців.

Ключові слова: *піаністи-виконавці, підготовка піаністів-виконавців, мистецькі заклади вищої освіти, Китай.*

УДК 378.537.016:78

Хуан Чанхао

Національний педагогічний
університет імені М.П. Драгоманова

ORCID ID 0000-0003-3115-307X

DOI 10.24139/2312-5993/2020.09/523-531

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Стаття розкриває основні підходи до вокально-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Виокремлено значення системного, компетентнісного та особистісного методологічних підходів із позиції підвищення ефективності вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі музично-виконавської діяльності. Визначено роль вокально-хорової підготовки студентів як процес діалогової взаємодії й гармонійного всебічного музичного, інтелектуального розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва, спрямованого на виявлення та розкриття його інтелектуально-творчого потенціалу, на його самореалізацію і самоствердження як учителя мистецтва, хормейстера, виконавця-вокаліста тощо.

Ключові слова: *майбутні вчителі музичного мистецтва, основні підходи, вокально-хорова підготовка, музично-виконавська діяльність, творчий потенціал.*

Постановка проблеми. Стійка тенденція щодо швидкоплинності змін в економічних, освітніх, політичних та екологічних галузях функціонування глобалізованих інформаційних суспільств розвинених країн зумовила стійкість тенденції щодо перманентної появи нових проблем і викликів як для конкретної людини, так і для всього суспільства. Водночас, постійна поява нової проблематики вимагає її розв'язання, що спричиняє активізацію науково-дослідної діяльності та освітньої галузі в цілому.

Тенденція постійних змін торкнулася також системи вищої мистецької освіти загалом і вокально-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів зокрема, що зумовило підвищення наукової уваги до методології наукових досліджень у цій царині, спричинило залучення принципово нових наукових методологічних концепцій, а також розвиток нових поглядів на

застосування традиційних методологічних підходів. У всякому разі застосування як новітніх, так і традиційних методологічних підходів під час аналізу вокально-хорової підготовки студентів музично-педагогічних ЗВО, «...успішне оволодіння методологією і методикою проведення наукового дослідження сприяє розвитку раціонального творчого мислення, оптимальній організації наукової творчості в умовах практичної діяльності» (Зацерковний, 2017, с. 8). Це великою мірою стосується ефективного застосування методологічних підходів у мистецькій освіті.

Аналіз актуальних досліджень. Проблематика щодо значущості методології для результативності наукових досліджень, щодо комплексного та варіативного застосування методологічних підходів для аналізу проблематики мистецького навчання загалом і конкретно вокально-хорової підготовки була розкрита в наукових працях А. Болгарського, О. Єременко, А. Козир, Л. Куненко, Г. Падалки, О. Рудницької, Н. Сегеди, І. Топчієвої, О. Устименко-Косорич, В. Федоришина, О. Хоружої та ін.

Комплексне застосування системного, компетентнісного та особистісного методологічних підходів до аналізу вокально-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, забезпечуючи всебічність цього аналізу, уможливорює водночас визначення специфіки, характерних властивостей та особливостей досліджуваного процесу за рахунок ієрархізації та інтеграції різних освітніх систем та підсистем (системний підхід), безпосереднє врахування особистісних якостей учасників під час вокально-хорової підготовки як творчого суб'єкт-суб'єктного процесу (особистісний підхід), розв'язання завдань якості фахової підготовки щодо формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва (Асаф'єв, 1973), а також забезпечення розвитку рефлексивності мислення студентів (компетентнісний підхід).

Мета статті полягає в розкритті специфічних особливостей підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів, визначення сутності та характерних особливостей вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з позицій системного, особистісного та компетентнісного методологічних підходів.

Методи дослідження. Для з'ясування особливостей вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва було використано дослідні теоретичні методи, а саме: аналіз та синтез (логіко-теоретичний, порівняльний, педагогічний) психолого-педагогічного напрямку для розкриття сутності й особливостей системного, компетентнісного та особистісного підходів; моделювання, абстрагування й конкретизація – для

обґрунтування теоретико-практичних основ вокально-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

Виклад основного матеріалу. Комплексне застосування методологічних підходів до аналізу вокально-хорової підготовки студентів музично-педагогічних ЗВО уможливорює формування вокально-хорової підготовленості належного рівня, що дозволить суспільству отримати конкурентоспроможних професіоналів у галузі музичної освіти та виховання, розширити спектр наукових знань щодо провадження вокально-хорової роботи в закладах середньої освіти, підготувавши в такий спосіб такий кадровий потенціал учителів музичного мистецтва, який є спроможним до розроблення інноваційних методик у галузі вокально-хорової роботи тощо. Наведені вище позиції засвідчують збереження високого рівня актуальності комплексного застосування системного, особистісного й компетентнісного методологічних підходів до аналізу як вокально-хорової підготовки зокрема, так і фахової підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів у цілому.

Застосування системного підходу до аналізу вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва дозволяє осмислити її не тільки як сукупність навчальних дисциплін вокально-хорового спрямування, таких як «Хоровий клас», «Постановка голосу», «Хорове диригування» тощо, у якій кожен навчальний курс знаходиться під впливом взаємних причинно-наслідкових зв'язків, а в якості єдності взаємовідносин між елементами означених курсів, які сукупно уможливають виконання основних функцій вокально-хорової підготовки, підпорядкованих формуванню в студентів вокально-хорової підготовленості належного рівня якості.

Словникові формулювання потрактовують поняття «система» (від гр. – ціле, складене з частин) як порядок, обумовлений планомірним, правильним розміщенням частин у визначеному зв'язку (*Суч. словник іншомовних слів*, с. 628), а також як множинність елементів, які знаходяться в таких відношеннях і зв'язках один із одним, які утворюють певну цілісність, єдність (*Энциклопедический словарь*, 1979, с. 1567). Залучення системного підходу до аналізу вокально-хорової підготовки дозволяє визначити її зміст з позицій цілісності (Азарова та Старовойтова, 2013).

Основні засади системного підходу як одного з провідних підходів методології наукових досліджень розроблялися зарубіжними й вітчизняними вченими, починаючи з першої третини ХХ століття і дотепер: Р. Акофом, С. Архангельським, Л. Берталанфі, А. Бергом, В. Беспалько, Н. Вінером, С. Гончаренком, М. Дмитрієвим, У. Ешбі, А. Звягіним,

Л. Зоріним, Ф. Корольовим, Н. Кузьміною, Н. Мозговою,
Ю. Сокольниковим, Ю. Татур та ін.

Роль і значення системного підходу для музикознавчих, музично-педагогічних наукових досліджень були розкриті у працях А. Козир, Л. Мазеля, В. Медушевського, О. Рудницької, В. Фоміна та ін. Зокрема, Л. Мазель виявляє три основні напрями наукового пізнання, які визначають сутність системного підходу. До цих напрямів належать: психологічно-системний, системно-семіотичний, системно-соціологічний (Мазель, 1974, с. 34).

У контексті аналізу вокально-хорової підготовки психологічно-системний напрям відповідає за «запуск» механізму емоційного самовираження хормейстера, виконавця-вокаліста, учасника хорового колективу під час відтворення музичного матеріалу вокально-хорового твору, а також під час аналітично-дослідницької діяльності, наприклад, під час розроблення анотацій до вокально-хорових творів, а також уможливорює узагальнення висновків методологічного стибу.

Системно-семіотичний напрям системного підходу, розглянутий в аспекті аналізу вокально-хорової підготовки, забезпечує процес музичного сприймання й виконання вокально-хорових творів «у контексті» конкретної епохи створення означених творів, а також виявляє обумовленість засобів музичної виразності специфічною музичною мовою, притаманною тій культурі, до якої той чи інший вокально-хоровий твір належить (Гузій, 2003, с. 25). Контекст аналізу вокально-хорової підготовки дозволяє осмислити системно-соціологічний напрям застосування системного підходу в якості детермінанти, відповідно до якої відбувається врахування певних соціальних умов, конкретних історичних чинників того історичного періоду, у якому вокально-хоровий твір виконується. Залучення системного підходу як однієї з методологічних основ аналізу вокально-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів дозволяє встановити, що вокально-хорова підготовка є одним із найважливіших елементів системи фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, яка також має у своєму складі сукупність взаємопов'язаних елементів, що дозволяє також класифікувати її як складну динамічну систему.

Застосування особистісного підходу до аналізу вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва дозволяє її осмислити в парадигмі реалізації цінностей гуманізму в навчальному процесі, адже в центрі концепції особистісного підходу знаходиться сама особистість людини. С. Гончаренко сформулював своє бачення особистісного підходу

як «...базової ціннісної орієнтації педагога, яка визначає його позицію у взаємодії з кожною дитиною і колективом» (Гончаренко, 2011, с. 335).

Історична ретроспектива розвитку особистісного підходу простежуються в гуманному ставленні до навчання та виховання, відображеного в поглядах Конфуція, Ж.Руссо, М.Монтеня та інших мислителів. Виникнувши як протиставлення засадам авторитарного навчання і виховання, що передбачає ставлення до тих, хто навчається, як до об'єктів навчального процесу, особистісний підхід заперечує однотипність змісту та організації педагогічного процесу. У той час, як гуманізм є основою концепції особистісного навчання за науковими розробками Д. Дьюї, ключовою ланкою педагогічних поглядів Л. Толстого, а також таких представників гуманістичної психології, як Р. Берні, А. Комбс, Р. Мей, К. Роджерс та ін. В основі особистісного підходу лежить прагнення враховувати індивідуальні особливості кожної людини. Причому визначальною сутнісною характеристикою особистісного навчання є опора на активність учня.

Осмислення вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в аспекті особистісного підходу дозволяє не просто врахувати аксіологію гуманізму як її ціннісний базис, але й утілити на практиці ідеї особистісно орієнтованої парадигми мистецької освіти з урахуванням сучасного рівня розвитку суспільних і економічних відносин, що є знаковою особливістю модернізації процесу мистецького навчання.

Розгляд науково-теоретичних джерел щодо проблематики особистісного підходу, здійснений С. Гончаренком, І. Зязюном, М. Кашаповим, В. Краєвським, А. Маслоу, В. Сериковим, В. Сухомлинським та ін., дозволяє констатувати про виключну унікальність та цінність кожної конкретної особисті, що є втіленням певної сукупності рис та властивостей, які відрізняють одну людину від іншої, утворюючи систему соціально значущих особливостей, характеризуючи персону як члена суспільства (Зязюн, 2003, с. 53).

У педагогічному аспекті, дотримуючись принципу цілеспрямованості й доцільності педагогічного впливу, застосування особистісного підходу передбачає, у першу чергу, розроблення й упровадження таких педагогічних умов, що сприяють становленню та розвитку творчої особистості студента. Зокрема, залучення цього підходу дозволяє розглядати вокально-хорову підготовку як суб'єкт-суб'єктний процес гармонійного всебічного музичного, інтелектуального розвитку студента, спрямованого на виявлення й розкриття його інтелектуально-творчого

потенціалу, на його самореалізацію та самоствердження як учителя музичного мистецтва, хормейстера, виконавця-вокаліста тощо.

Провадження вокально-хорової підготовки на засадах особистісного підходу, зокрема, під час «Виробничої педагогічної практики з музики» сприяє активізації отримання й засвоєння соціального і професійного досвіду вчителя музики, керівника шкільного хорового колективу, орієнтує на вироблення індивідуального стилю вокально-хорової роботи (Єременко, 2003, с. 45), обумовлює формування готовності до фахового провадження вокально-хорової діяльності, яка здійснює свій вияв у наступному: розвиненості професійного музично-педагогічного світогляду та самосвідомості, притаманних учителям музично-педагогічного профілю; сформованій усвідомленості стійких пізнавальних інтересів та художньо-естетичних потреб, які утворюють установку на фахове провадження вокально-хорової діяльності в закладах середньої освіти; перетворенні ціннісних орієнтацій у галузі вокально-хорового мистецтва на систему художньо-естетичних переконань; здатності до критичного ставлення до рівня власної вокально-хорової підготовленості (Падалка, 2008, с. 67).

Залучення компетентнісного підходу як однієї з провідних методологічних основ аналізу вокально-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів дозволяє встановити, що результатом вокально-хорової підготовки є набуття студентом вокально-хорової компетентності як оптимального пропорційного комплексу фахових і особистісних властивостей учителя музичного мистецтва, який дозволяє досягати якісних результатів у процесі музичного навчання і виховання школярів. Компетентнісний підхід, як методологічний, на думку, В. Пономаренка, «...базується на ... описі в термінах компетентностей» та «...за своєю сутністю є студентоцентрованим» (Пономаренко, 2012, с. 47).

Аналіз психолого-педагогічної літератури вітчизняних і зарубіжних авторів говорить про серйозну увагу до проблеми педагогічного професіоналізму, формування і зростання професійної компетентності вчителя. Так, розгляду ролі вчителя, сенсу і змісту професійної компетентності вчителя присвячені роботи Ю. Азарова, Л. Божович, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, М. Лобанової, Г. Нечаєвої, В. Пономаренка, В. Сластьоніна та ін. Проблематика компетентності вчителя музичного мистецтва, зокрема в галузі вокально-хорової роботи, була висвітлена А. Козир, Л. Куненко, І. Топчієвою, О. Хижною та ін. Здійснений аналіз наукових праць у царині вокально-хорової підготовки дозволяє зазначити, що ключовими елементами вокально-хорової компетентності вчителя

музичного мистецтва є фундаментальні знання щодо побудови голосового апарату людини, гігієни та охорони співацького голосу в контексті вікової психології та фізіології, а також здатність до застосування цих знань у процесі провадження практичної вокально-хорової діяльності.

Отже, залучення компетентнісного підходу до розгляду вокально-хорової підготовки дозволяє визначити вокально-хорову компетентність учителя музичного мистецтва, що здобувається в результаті успішного провадження вокально-хорової підготовки, у якості інтегральної особистісно-фахової характеристики, що віддзеркалює в свідомості фахівця-музиканта знання, уміння й практичний досвід щодо провадження вокально-хорової діяльності в закладах повної середньої освіти (Фулан, 2000). Вокально-хорова компетентність формується на базі сукупності предметних компетенцій під час вивчення таких навчальних курсів, «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Хорознавство», «Методика музичного виховання», «Виробнича педагогічна практика з музики», «Постановка голосу» тощо (Козир та Федоришин, 2012, с. 111).

У **висновках** доцільно зазначити, що залучення до розгляду вокально-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів системного, особистісного та компетентнісного підходів уможливило формулювання таких висновків щодо її сутності та характерних особливостей:

- застосування системного підходу дозволяє стверджувати, що вокально-хорова підготовка є важливим елементом фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, маючи, водночас, власну структуру, яка інтегрує низку навчальних курсів, які вивчають хорове диригування, хоровий та сольний спів, теорію і практику викладання музичного мистецтва в загальноосвітніх школах;

- застосування особистісного підходу дозволяє розглядати вокально-хорову підготовку як суб'єкт-суб'єктний процес гармонійного всебічного музичного, інтелектуального розвитку студента, спрямованого на виявлення й розкриття його інтелектуально-творчого потенціалу, на його самореалізацію та самоствердження як учителя музичного мистецтва, хормейстера, виконавця-вокаліста високого рівня кваліфікованості;

- результатом вокально-хорової підготовки є набуття студентами вокально-хорової компетентності як оптимального пропорційного комплексу фахових і особистісних властивостей учителя музичного мистецтва, який дозволяє досягати якісних результатів у процесі музичного навчання і виховання школярів; вокально-хорова компетентність є інтегральною

особистісно-фаховою характеристикою, що віддзеркалює в свідомості фахівця-музиканта знання, уміння й практичний досвід щодо провадження вокально-хорової діяльності в закладах повної середньої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

- Азарова, Л. Г., Старовойтова, О. Є. (2013). *Українсько-російський та російсько-український словник-довідник вокаліста*. Луганськ: «ЛНУ імені Тараса Шевченка» (Azarova, L. H., Starovoitova, O. Ye. (2013). *Ukrainian-Russian and Russian-Ukrainian vocabulary guide*. Luhansk: Taras Shevchenko L.N.U.).
- Асаф'єв, Б. В. (1973). *Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании*. Л.: Музыка (Asafiev, B. V. (1973). *Selected Articles on Music Education and Education*. L.: Music).
- Гончаренко, С. У. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник*. Рівне: Волинські обереги (Honcharenko, S. U. (2011). *Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary*. Rivne: Volyn charms).
- Гузій, Н. В. (2003). Креативно-аксіологічні засади інтегративних складових педагогічного професіоналізму. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць*. К.: Вид-во НПУ (Huzii, N. V. (2003). *Creative-axiological principles of integrative components of pedagogical professionalism. Creative personality of the teacher: problems of theory and practice*. K.: Published by Dragomanov NPU).
- Зацерковний, В. І., Тішаєв, І. В., Демидов, В. К. (2017). *Методологія наукових досліджень*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя (Zatserkovnyi, V. I., Tishaiev, I. V., Demidov, V. K. (2017). *Methodology of scientific research*. Nizhyn: NDU named after M. Gogol).
- Єременко, О. В. (2003). *Теорія і методика розвитку музичного сприймання в учнів основної школи*. Суми: Сум. держ. пед. ун-т (Yeremenko, O. V. (2003). *Theory and methods of development of musical perception in primary school students*. Sumy).
- Зязюн, І. А. (2003). *Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи*. К.: КПЕК (Ziazun, I. A. (2003). *Pedagogy and psychology of vocational education: research results and prospects*. K.: КПЕК).
- Козир, А. В., Федоришин, В. І. (2012). *Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-методичний посібник*. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова (Kozyr, A. V., Fedoryshyn, V. I. (2012). *Introduction to the acmeology of art education: a textbook*. K.: Dragomanov NPU).
- Мазель, Л. А. (1974). *Музыкознание и достижение других наук*. Сов. музыка. (Mazel, L. A. (1974). *Musicology and the achievement of other sciences*. Sov. Music).
- Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*. К.: Освіта Україна (Padalka, H. M. (2008). *Pedagogy of art (Theory and methods of teaching art disciplines)*. K.: Education Ukraine).
- Пономаренко, В. С. (2012). *Проблеми підготовки компетентних економістів та менеджерів в Україні*. Харків: ВД «ІНЖЕК» (Ponomarenko, V. S. (2012). *Problems of training competent economists and managers in Ukraine*. Kharkiv: VD "INZHEK").
- Сучасний словник іншомовних слів (2006) / під ред. О.І. Скопненко та ін. Вид-во «Довіра». Словники України (Modern dictionary of foreign words (2006) ed. by O. I. Skorpenko et al. Publishing House "Trust". Dictionaries of Ukraine).
- Энциклопедический словарь (1979) / под ред. А. М. Прохорова. М.: Сов. энциклопедия (Encyclopedic Dictionary (1979) / ed. by A. M. Prokhorov. M.: Sov. encyclopedia).
- Фуллан, М. (2000). *Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ*. Львів: Літопис (Fullan, M. (2000). *The forces of change: measuring the depth of educational reforms*. Lviv: Litopys).

РЕЗЮМЕ

Хуан Чанхао. Основные подходы к вокально-хоровой подготовке будущих учителей музыкального искусства.

Статья раскрывает основные подходы к вокально-хоровой подготовке студентов факультетов искусств педагогических университетов. Выделено значение системного, компетентностного и личностного методологических подходов с позиции повышения эффективности вокально-хоровой подготовки будущих учителей музыкального искусства в процессе музыкально-исполнительской деятельности. Определена роль вокально-хоровой подготовки студентов как процесс диалогового взаимодействия и гармоничного всестороннего музыкального, интеллектуального развития будущего учителя музыкального искусства, направленного на выявление и раскрытие его интеллектуально-творческого потенциала, на его самореализацию и самоутверждение как учителя искусства, хормейстера, исполнителя-вокалиста и т.д.

Ключевые слова: будущие учителя музыкального искусства, основные подходы, вокально-хоровая подготовка, музыкально-исполнительская деятельность, творческий потенциал.

SUMMARY

Huang Changhao. The main approaches to vocal and choral training of future teachers of musical art.

The article reveals the main approaches to vocal and choral training of students of the faculties of arts of pedagogical universities. The importance of systemic, competence-based and personal methodological approaches is highlighted from the standpoint of increasing the effectiveness of vocal and choral training of future teachers of musical art in the process of musical performance. The role of vocal and choral training of students is determined as a process of dialogue interaction and harmonious all-round musical, intellectual development of the future teacher of musical art, aimed at identifying and disclosing his intellectual and creative potential, at his self-realization and self-affirmation as an art teacher, choirmaster, performer-vocalist, etc.

As a result of vocal and choral training, students find vocal and choral competence as an optimal proportional complex of professional and special skills of the teacher of musical art, which allows the achievement of such results in the educational process of music schools and other institutions; vocal-choral competence is an integral characteristics, which is seen in the mirror-image of the specialist-musician's knowledge and practical skills of the vocal and choral performance.

Key words: future teachers of musical art, basic approaches, vocal and choral training, musical performance, creative potential.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Бугера Юлія, Дідик Наталія. Інтерактивні технології як засіб формування мотиваційного компоненту готовності студентів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами	3
Валько Тетяна. Погляди педагогів з формування уявлень про сім'ю в підлітків з інтелектуальними порушеннями	11
Грищук Дмитро. Роль громадських організацій у позашкільній освіті дітей із порушенням зору	21
Гусєва Тетяна. Трудове виховання як засіб корекції людей із інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень	33
Дмітрієва Оксана. Окремі аспекти розвитку особистості молодших школярів з порушеннями слуху	43
Докучина Тетяна. Аналіз проблеми професійної мобільності корекційних педагогів	54
Коваленко Вікторія, Туренко Наталія. Гурткова робота як засіб соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями	65
Козіброда Лариса. Семантичний аналіз наукової дефініції «діти з особливими освітніми потребами»	77
Хоменко Світлана. Етапність розвитку системи ранньої допомоги в Україні	85

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Бахмат Наталія. Формування соціального здоров'я студентів в умовах дистанційного навчання	98
Білик Роман. Розробка та теоретичне обґрунтування системи професійної підготовки майбутніх фахівців з охорони праці	110
Бондарчук Світлана. До питання про формування дбайливого ставлення до довкілля майбутніх авіаційних фахівців у процесі професійної підготовки	120
Григоренко Тетяна. Формування майбутнього вчителя-філолога в умовах освітньо-комунікативного середовища ЗВО	130
Допополик Катерина, Певсе Андрея, Смирнова Ірина. Досвід Ізмаїльського державного гуманітарного університету в галузі впровадження освітніх інновацій	141
Житомирська Тетяна, Геннадійович Андрій, Хищенко Олег, Остапчук Тарас. Інтелектуальний капітал як складова технічної культури фахівця	156

Зайка Світлана. Особливості викладання англійської мови в умовах дистанційної освіти	166
Лазарєв Микола, Лазарєва Олена, Нефедченко Оксана. Дослідження стратегій і технологій евристичної освіти у вітчизняній педагогіці.....	180
Лянной Михайло. Теоретико-методичні засади розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту в умовах інформальної освіти	193
Маланюк Наталія. Професійна підготовка майбутніх фахівців залізничного транспорту: результати експерименту	204
Мартиненко Надія. Педагогічні умови формування готовності майбутніх пілотів до міжкультурної взаємодії.....	214
Непомняща Галина. Підготовка майбутнього вчителя до опрацювання окремих видів простих задач у сучасній початковій школі	225
Паламарчук Олена. Проблеми організації дистанційної та змішаної освіти в університетах України.....	237
Романишина Людмила, Крищук Богдан. Наставництво як процес формування військових лідерів – майбутніх офіцерів запасу	248
Шадюк Ольга. Підготовка майбутніх вихователів до співпраці з родинами вихованців.....	260
Шпаляренко Юлія. Формування громадянської компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення педагогічних дисциплін.....	270

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Авраменко Віта. Формування підприємницької компетентності в закладі позашкільної освіти як педагогічна проблема	281
Васюк Юлія. Особливості і структура соціальної самовизначеності підлітків у психолого-педагогічній науці та практиці.....	294
Генкал Світлана. Пізнавальні завдання як засіб формування біологічної компетентності учнів профільних класів	305
Гуркова Тетяна. Дефініція поняття «готовність» у психолого-педагогічній літературі	317
Дарійчук Сергій. Сучасні тенденції висвітлення проблем фізичної культури і спорту в засобах масової інформації Буковини	330
Косенко Юлія. Лінгводидактичні особливості сприймання та розуміння висловлювань української мови іноземними слухачами	340
Кривонос Ольга. Формування екологічної грамотності і здорового способу життя учнів закладу загальної середньої освіти в контексті Концепції Нової української школи	353

Кучай Тетяна, Кучай Олександр, Чичук Антоніна, Рокосовик Наталія, Гончарук Віталій. Світогляд та світосприйняття в дітей 5–8 років	364
Кушнір Наталія, Гончарук Віталій, Гончарук Валентина. Соціокультурний аспект формування економічної культури в освітньому процесі	372
Мукан Наталя, Сулим Володимир, Біда Олена, Кучай Тетяна, Кучай Олександр, Чичук Антоніна. Позиція іноземної мови в освітньому процесі дітей молодшого шкільного віку	380
Літвінова Тетяна. Діагностико-результативний складник моделі формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності у професійній підготовці	385
Пріма Раїса, Пріма Дмитро, Десятник Катерина, Ольхова Наталія, Рославець Руслана. Формування світосприйняття в дітей 5-8 років: теоретичні аспекти	396

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

Никифоров Андрій. Декоративне мистецтво України XIX – початку XX століття: види, критерії, оцінки	405
Смоляк Павло. Еволюція педагогічних ідей формування соціальних навичок особистості	414

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Бойченко Віталій. Змістово-процесуальні засади STEM-освіти в США	425
Куліченко Алла. Медична школа Колумбійського університету: інноваційна діяльність від заснування до кінця XIX ст.	434
Левитська Тетяна. Основні вимоги до організації професійної підготовки фахівців з фізичної терапії у вищих навчальних закладах Данії на прикладі Копенгагенського університету прикладних наук.....	443
Швиденко Валентина. Стан опрацювання проблеми організації виховної роботи в закладах середньої освіти Великої Британії у сучасному науковому дискурсі	458

РОЗДІЛ V. ПРОБЛЕМИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Крамська Світлана, Островський Валерій. Художньо-творчий потенціал у практиці підготовки майбутніх музикантів-виконавців.....	469
Рохас Галік М. А., Рохас Луденья М. Х. Процес викладання і навчання гри на скрипці та вплив радянської скрипкової музичної школи на освіту скрипалів в Еквадорі	479

Чен Хань. Методична підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до формування національної культури школярів засобами народно-пісенної творчості.....	487
Чжан Лянхун. Розвиток вокальних традицій в Китаї та Україні: історичний контекст	500
Чистякова Ірина, Ван Боюань. Шляхи вдосконалення підготовки піаністів-виконавців у мистецьких закладах вищої освіти Китаю	512
Хуан Чанхао. Основні підходи до вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва	523

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бугера Юлия, Дидык Наталья. Интерактивные технологии как средство формирования мотивационного компонента готовности студентов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями	3
Валько Татьяна. Участие педагогов в формировании представлений о семье у подростков с интеллектуальными нарушениями..	11
Грищук Дмитрий. Роль общественных организаций в дополнительном образовании детей с нарушениями зрения	21
Гусева Татьяна. Трудовое воспитание как средство коррекции людей с инвалидностью в результате интеллектуальных нарушений.....	33
Дмитриева Оксана. Некоторые аспекты развития личности младших школьников с нарушениями слуха	43
Докучина Татьяна. Анализ проблемы профессиональной мобильности коррекционных педагогов	54
Коваленко Виктория, Туренко Наталья. Кружковая работа как средство социализации детей с интеллектуальными нарушениями	65
Козиброда Лариса. Семантический анализ научной дефиниции «дети с особыми образовательными потребностями»	77
Хоменко Светлана. Этапность развития системы ранней помощи в Украине.....	85

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Бахмат Наталья. Формирование социального здоровья студентов в условиях дистанционного обучения	98
Билык Роман. Разработка и теоретическое обоснование системы профессиональной подготовки будущих специалистов по охране труда	110
Бондарчук Светлана. К вопросу о формировании бережного отношения к окружающей среде будущих авиационных специалистов в процессе профессиональной подготовки	120
Григоренко Татьяна. Формирование будущего учителя-филолога в условиях образовательно-коммуникативной среды УВО.....	130
Допополик Екатерина, Певсе Андрея, Смирнова Ирина. Опыт Измаильского государственного гуманитарного университета в области внедрения образовательных инноваций.....	141
Житомирская Татьяна, Кононенко Андрей, Хищенко Олег, Остапчук Тарас. Интеллектуальный капитал как составляющая технической культуры специалиста	156

Зайка Светлана. Особенности преподавания английского языка в условиях дистанционного образования	166
Лазарев Николай, Лазарева Елена, Нефедченко Оксана. Исследование стратегий и технологий эвристического образования в отечественной педагогике	180
Лянной Михаил. Теоретико-методические основы развития профессиональной компетентности будущих специалистов по физической культуре и спорту в условиях информального образования	193
Маланюк Наталья. Профессиональная подготовка будущих специалистов железнодорожного транспорта: результаты эксперимента	204
Мартыненко Надежда. Педагогические условия формирования готовности будущих пилотов к межкультурному взаимодействию	214
Непомнящая Галина. Подготовка будущего учителя к изучению отдельных видов простых задач в современной начальной школе	225
Паламарчук Елена. Проблемы организации дистанционного и смешанного образования в университетах Украины	237
Романишина Людмила, Крищук Богдан. Наставничество как процесс формирования военных лидеров – будущих офицеров запаса ..	248
Шадюк Ольга. Подготовка будущих воспитателей к сотрудничеству с семьями воспитанников	260
Шпаляренко Юлия. Формирование гражданской компетентности будущих учителей начальной школы в процессе изучения педагогических дисциплин	270

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Авраменко Вита. Формирование предпринимательской компетентности в учреждениях внешкольного образования как педагогическая проблема	281
Васюк Юлия. Особенности и структура социального самоопределения подростков в психолого-педагогической науке и практике.....	294
Генкал Светлана. Познавательные задания как способ формирования биологической компетентности учащихся профильных классов	305
Гуркова Татьяна. Дефиниция понятия «готовность» в психолого-педагогической литературе	317
Дарийчук Сергей. Современные тенденции освещения проблем физической культуры и спорта в средствах массовой информации Буковины	330

Косенко Юлія. Лингводидактические особенности восприятия и понимания высказываний украинского языка иностранцами 340	340
Кривонос Ольга. Формирование экологической грамотности и здорового образа жизни учащихся общеобразовательной школы в контексте Концепции новой украинской школы 353	353
Кучай Татьяна, Кучай Александр, Чичук Антонина, Рокосовик Наталья, Гончарук Виталий. Мировоззрение и мировосприятие у детей 5-8 лет 364	364
Кушнер Наталья, Гончарук Виталий, Гончарук Валентина. Социокультурный аспект формирования экономической культуры в образовательном процессе 372	372
Мукан Наталья, Сулим Владимир, Беда Елена, Кучай Татьяна, Кучай Александр, Чичук Антонина. Позиция иностранного языка в образовательном процессе детей младшего школьного возраста 380	380
Литвинова Татьяна. Диагностико-результативная составляющая модели формирования здоровьесберегающей компетентности будущих менеджеров социокультурной деятельности в профессиональной подготовке 385	385
Прима Раиса, Прима Дмитрий, Десятник Екатерина, Ольхова Наталья, Рославец Руслана. Формирование мировосприятия у детей 5-8 лет: теоретические аспекты 396	396

РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

Никифоров Андрей. Декоративное искусство Украины XIX – начала XX века: виды, критерии, оценки 405	405
Смоляк Павло. Эволюция педагогических идей формирования социальных навыков личности 414	414

РАЗДЕЛ V. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Бойченко Виталий. Содержательно-процессуальные основы STEM-образования в США. 425	425
Куличенко Алла. Медицинская школа Колумбийского университета: инновационная деятельность от основания до конца XIX в. 434	434
Левитская Татьяна. Основные требования к организации профессиональной подготовки специалистов по физической терапии в высших учебных заведениях Дании на примере Копенгагенского университета прикладных наук 443	443

Швыденко Валентина. Состояние обработки проблемы организации воспитательной работы в учреждениях среднего образования Великобритании в современном научном дискурсе	458
--	-----

РАЗДЕЛ VI. ПРОБЛЕМЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Крамская Светлана, Островский Валерий. Художественно-творческий потенциал в практике подготовки будущих музыкантов-исполнителей.	469
Рохас Галик М. А., Рохас Луденья М. Х. Процесс преподавания и обучения игре на скрипке и влияние советской музыкальной школы скрипки на образование скрипача в Эквадоре	479
Чен Хань. Методическая подготовка будущих учителей музыкального искусства к формированию национальной культуры школьников средствами народно-песенного творчества.....	487
Чжан Лянхун. Развитие вокальных традиций в Китае и Украине: исторический контекст	500
Чистякова Ирина, Ван Боюань. Пути совершенствования подготовки пианистов-исполнителей в художественных учреждениях высшего образования Китая	512
Хуан Чанхао. Основные подходы к вокально-хоровой подготовке будущих учителей музыкального искусства	523

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF SPECIAL EDUCATION

Bugera Yuliia, Didyk Nataliia. Interactive technologies as a means of forming a motivational component of students' readiness to work with children with special educational needs.....	3
Valko Tatiana. Teachers participation in the formation of ideas about the family of adolescents with intellectual disabilities..	11
Hryshchuk Dmytro. The role of public organizations in additional education for visually impaired children	21
Guseva Tatyana. Labor education as a means of correction of people with intellectual disabilities.....	33
Dmitriieva Oksana. Certain aspects of personality development of junior schoolchildren with hearing impairments	43
Dokuchyna Tetiana. Analysis of the problem of professional mobility of special educators	54
Kovalenko Viktoriia, Turenko Nataliia. Hobby group work as a means of socialization of children with intellectual disabilities	65
Kozibroda Larysa. Semantic analysis of scientific definition "children with special educational needs"	77
Khomenko Svitlana. The developmental stages of the early assistance system in Ukraine.....	85

SECTION II. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

Bakhmat Nataliia. Students social health formation in the conditions of distance learning.....	98
Bilyk Roman. Development and theoretical substantiation of the system of professional training of future specialists in labor protection	110
Bondarchuk Svitlana. On the issue of forming environmental friendliness of future aviation specialists in the process of their professional training	120
Hryhorenko Tetiana. Formation of the future teacher-philologist in the conditions of the educational and communicative environment of higher education institutions	130
Dopopolyk Kateryna, Pevse Andrea, Smyrnova Iryna. Experience of Ismail State University of Humanities in introducing educational innovations.....	141
Zhytomyrska Tetiana, Kononenko Andrii, Khyshchenko Oleh, Ostapchuk Taras. Intellectual capital as a component of the technical culture of the specialist.....	156

Zaika Svetlana. Features of English teaching in distance education	166
Lazariev Mykola, Lazarieva Olena, Nefedchenko Oksana. Research of strategies and techniques of heuristic education in native pedagogy	180
Liannoy Mykhailo. Theoretical and methodological foundations for the development of professional competence of future specialists in physical culture and sports in the context of informal education	193
Malaniuk Nataliia. Future railway transport specialists: results of the experiment.....	204
Martynenko Nadiia. The pedagogical conditions for the formation of future pilots' readiness for intercultural interaction	214
Nepomnyashcha Halyna. Preparation of a future teacher to learning some kinds of simple problems in the modern primary school	225
Palamarchuk Olena. The problems of distance and blended learning arrangements in the universities of Ukraine.....	237
Romanyshyna Liudmyla, Kryshchuk Bogdan. Mentoring as a Process of Forming Military Leaders – Future Reserve Officers.....	248
Shadiuk Olga. Preparation of future educators for cooperation with families of pupils	260
Shpaliarenko Yuliia. Formation of civic competence among future primary school teachers in the process of studying pedagogical disciplines	270

SECTION III. PROBLEMS OF PEDAGOGIES

Avramenko Vita. Forming entrepreneurial competences in the out-of-school education as a pedagogical problem	281
Vasiuk Yuliia. Features and structure of social self-determination of adolescents in psychological and pedagogical science and practice.....	294
Genkal Svitlana. Cognitive tasks as a means of forming the biological competence of students of specialized classes.....	305
Hurkova Tetyana. The definition of the concept "readiness" in the psychological-pedagogical literature	317
Dariichuk Serhii. Current trends in covering the problems of physical culture and sports in the media of Bukovina	330
Kosenko Yuliia. Linguodidactic features of perception and understanding of utterances of the Ukrainian language by foreign listeners	340
Kryvonos Olha. Formation of ecological literacy and healthy lifestyle of students of general secondary education institutions in the context of the Concept of New Ukrainian School	353

Kuchai Tetiana, Kuchai Oleksandr, Chychuk Antonina, Rokosovyk Natalia, Goncharuk Vitaliy. Worldview and perception of children of 5-8 years old	364
Kushnir Nataliia, Honcharuk Vitalii, Honcharuk Valentina. Socio-cultural aspect of the economic culture formation in the educational process	372
Mukan Natalia, Sulym Volodymyr, Bida Olena, Kuchai Olexandr, Kuchai Tetiana, Chychuk Antonina. Position of a foreign language in the educational process of primary school children	380
Litvinova Tatiana. Diagnostic-effective component of the model of health competence formation of future managers of socio-cultural activities in professional training.....	385
Prima Raisa, Prima Dmitro, Desiatnyk Kateryna, Olkhova Natalia, Roslavets Ruslana. Formation of world perception in 5-8-year-old children: theoretical aspects	396

SECTION IV. PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION

Nykyforov Andrii. Decorative art of Ukraine of the XIX – the beginning of the XX century: types, criteria, estimations.....	405
Smolyk Pavlo. Evolution of pedagogical ideas of the individual's social skills formation	414

SECTION V. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Boichenko Vitalii. Content-procedural foundations of STEM education in the USA.....	425
Kulichenko Alla. Medical school of columbia university: innovative activity from its establishment until the late 19th century.....	434
Levytska Tetiana. Basic requirements for the organization of professional training of specialists in physical therapy in higher education institutions of Denmark on the example of the Copenhagen University of Applied Sciences	443
Shvydenko Valentyna. The state of working on the problem of organization educational work in the secondary education institution in the Great Britain in modern scientific discourse.....	458

SECTION V. PROBLEMS OF ART EDUCATION

Kramska Svitlana, Ostrovskyi Valerii. Artistic and creative potential in the practice of future musicians-performers training.....	469
Rojas Galike M.A., Rojas Ludeña M. J. Process of teaching and learning the violin and the influence of the Soviet violin musical school on the education of violinists in Ecuador.....	479

Cheng Han. Methodological preparation of future musical art teachers for schoolchildren's national culture formation by means of folk-song creativity	487
Zhang Lianhong. Development of vocal traditions in China and Ukraine: historical context.....	500
Chystiakova Iryna, Wang Boyuan. Ways of the pianists-performers training improvement in art institutions of higher education of China.....	512
Huang Changhao. The main approaches to vocal and choral training of future teachers of musical art	523

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук.
П 24 журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми: Вид-во СумДПУ
імені А. С. Макаренка, 2020. – № 9 (103). 544 с.

ISSN 2312-5993

ISSN 2414-9799 (Online)

DOI журналу 10.24139/2312-5993

DOI номера 10.24139/2312-5993/2020.09

Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, inovacijni tehnologiji Abbreviated
key title: Pedagog. nauki: teor. istor. innov. tehnol.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Комп'ютерне складання та верстання: *І. А. Чистякова*

Підписано до друку 30.11.2020.
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 31,28 Обл. вид. арк. 35,34.
Тираж 100 пр. Зам. № 82.

Виготовлювач:
ФОП Цьома С.П., 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.
Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.